UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉA MONTEIRO UGLAR

**Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas
filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto
Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
- campus São Paulo.**

São Paulo

2014

ANDRÉA MONTEIRO UGLAR

**Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas
filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto
Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
- campus São Paulo.**

**Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de doutora em Educação.**

Área de Concentração:

Orientadora: Prof^ª Dr^a Nuria Hanglei Cacete

São Paulo

2014

Nome: Uglar, Andréa Monteiro

Título: Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Nuria Hanglei Cacete

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Eustáquio José Sene

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Henrique Fernandes

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. Luis Fernando de F. Camargo Instituição: Instituto Federal de São Paulo.

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a Lourdes de F. B Carril

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Inácio, *in memoriam*,

À minha mãe, Léa, pelo apoio e auxílio

E ao meu filho, Rogério, pelo amor e pela paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu filho por fazer com que eu busque ser melhor a cada dia.

Aos meus familiares, Léa, Roberto, Kátia e Rafael por serem tão presentes em minha vida e na vida de meu filho e por me auxiliarem em tudo durante todo processo de pesquisa e redação da tese.

Ao William, cujas conversas e presença tornou meus dias muito melhores.

Aos coordenadores e professores dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática IFSP-SP pela prontidão no fornecimento dos dados necessários para meu estudo.

À Fernanda e Daiane, servidoras IFSP.

À Secretaria do Ensino Superior do IFSP-SP pelas informações fornecidas.

Aos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP que participaram da pesquisa.

À Patrícia, pelo estímulo e leitura da tese.

À Ana, pela motivação.

Ao grande amigo Luis, cujo apoio constante e interlocução contribuíram para as reflexões apresentadas na tese e para a continuidade do trabalho em momentos difíceis.

Por fim, à minha orientadora Nuria, que além de me acolher desde o início, soube ser compreensiva e paciente diante de minhas dificuldades, auxiliando-me durante esses quatro anos.

Contra os que tem resposta pra tudo

Os inteligentes sempre facilitaram as coisas para os bárbaros, por que são tão estúpidos. São os juízos bem informados e perspicazes, os prognósticos baseados na estatística e na experiência, as declarações começando com as palavras: “Afinal de contas, disso eu entendo”, são os *statements* conclusivos e sólidos que são falsos.

Hitler era contra o espírito e anti-humano. Mas há um espírito que é também anti-humano: sua marca é a superioridade bem informada.

ADORNO, T. W., 2006.

RESUMO

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo**. 2014. f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente tese trata-se de um estudo de caso, no qual valemo-nos de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Tendo como objeto de estudo as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo (IFSP-SP), objetivamos analisar o papel exercido por estas disciplinas no interior desta Licenciatura para avaliar em que medida elas contribuem no processo formativo de seus estudantes. Para exame dos dados colhidos no IFSP-SP, utilizamos a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo dos questionários aplicados junto a um grupo de professores e estudantes deste Curso. Acreditamos que as disciplinas filosóficas propiciam o desenvolvimento não somente de uma cultura geral, que serve de base para a formação específica do professor de Geografia, mas também uma visão totalizante e o rigor metodológico necessário à compreensão do mundo, do papel do professor de Geografia na Educação Básica e o sentido formativo da Educação, a qual deve promover a humanização, a autonomia e a emancipação, recuperando, portanto, a concepção de uma educação política. Embora tenhamos visto que o Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia, a matriz curricular e as disciplinas filosóficas contemplam o que é esperado para uma formação docente de qualidade, verificamos que há um comprometimento da finalidade do Curso em função da grande distância entre o Projeto Pedagógico e o Curso em exercício, o que obstaculariza as contribuições das disciplinas filosóficas, impedindo-as de exercer seu papel no processo formativo dos estudantes.

Palavras-chave: disciplinas filosóficas; formação docente; licenciatura; Geografia; Educação Básica.

ABSTRACT

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo**. 2014. f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This thesis is a case study, using bibliographic, documentary and field research, which focuses on the philosophical disciplines in the Geography education program at *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - São Paulo campus (IFSP-SP)* and aims to analyze the role played by these disciplines within the teacher licensing program in order to assess the extent to which they contribute to the formation of the students. For examination of the data collected at IFSP-SP, we used a qualitative approach and content analysis of questionnaires completed by a group of professors and students in the Geography education course. We believe that the philosophical disciplines favor the development, not only of a general culture that underlies the specific formation of geography teachers, but also of an overall vision and the methodological rigor necessary for an understanding of the world, the role of the geography teacher in primary and secondary education and the formative role of education, which should promote humanization, autonomy and emancipation, thus recovering the concept of a political education. Although in the plan of for the Geography Education Course, the curriculum and the philosophical disciplines include what is expected for quality teacher formation, it appears that there is an impairment of the purpose of the course due to the great distance between plan for the course and the course as it is actually carried out, a fact which creates obstacles for the contributions of then philosophical disciplines, preventing them from performing their role in the formative process of the students.

Keywords: teacher education; philosophical disciplines; teacher education programs; Geography; Primary and Secondary Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Unidades dos CEFETS implantadas até agosto 2008_____	p. 104
Tabela 2: Unidades de IFSP implantadas até 2012_____	p. 110
Tabela 3 - Quadro de acompanhamento de estágio no Curso de Licenciatura em Física IFSP-SP _____	p. 117
Tabela 4: Componente curricular vinculado à supervisão de estágios do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP_____	p. 125
Tabela 5 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP____	p. 135
Tabela 6 - Atividades sugeridas para o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 139
Tabela 7 - Distribuição dos docentes por Curso e por regime de trabalho no IFSP-SP_____	p. 141
Tabela 8 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Geografia no IFSP-SP_____	p. 141
Tabela 9 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Biologia no IFSP-SP_____	p. 142
Tabela 10 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Química no IFSP-SP_____	p. 142
Tabela 11 – Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Física no IFSP-SP_____	p. 142
Tabela 12 – Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP-SP_____	p. 143
Tabela 13 – Número de professores titulados ou com cursos em andamento nos Programas de Pós-graduação na área de Educação ou do Ensino de Ciências_____	p. 143
Tabela 14 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 144
Tabela 15 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Biologia do IFSP-SP_____	p. 144
Tabela 16 - Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Química do IFSP-SP_____	p. 144
Tabela 17: Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP_____	p. 144

Tabela 18 - Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP_____ p. 145

Tabela 19 – Distribuição do número de estudantes matriculados e formados em cada curso de Licenciatura no IFSP – campus São Paulo_____ p. 146

Tabela 20 - Número de instituições públicas de ensino superior por região geográfica e organização acadêmica_____ p. 156

Tabela 21 - Comparação do número de disciplinas filosóficas com o total de disciplinas oferecidas por cada licenciatura do IFSP-SP. p. 190

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFET-SP – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

CERT - Comissão Especial de Regimes de Trabalho.

CNE – Conselho Nacional da Educação.

Co – Conselho Universitário.

COGEA-PUC-SP – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CSC – Coordenadoria de Ciência, Sociedade e Cultura.

CTA - Conselho Técnico-Administrativo.

ECA – Escola de Comunicações e Artes.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FIAM - Faculdades Integradas Alcântara Machado.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação.

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação.

PNB - Produto Nacional Bruto.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental.

RDE – Regime de dedicação exclusiva.

RDIDP - Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa.

RTC - Regime de Turno Completo.

RTP - Regime de Turno Parcial.

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Sisu - Sistema de Seleção Unificada.

TCC – Trabalho de conclusão de curso.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

UNEDs - Unidades descentralizadas da Escola Técnica Federal de São Paulo.

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	p. 19
1.1. Objetivo geral	p. 22
1.2. Justificativa e problemática	p. 23
2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	p. 29
2.1. Sobre o conceito de Educação	p. 29
2.2. Alguns apontamentos sobre o conceito de autonomia e emancipação	p. 34
2.3. O que significa ser professor	p. 48
2.4. Modelos formativos da prática docente	p. 56
2.5.Breve estudo histórico da formação docente no Brasil	p. 62
3. A REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO	p. 74
4. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO-CAMPUS SÃO PAULO	p. 98
4.1. Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-campus São Paulo	p. 98
4.2.Caracterização dos Projetos de Curso das Licenciaturas do IFSP-SP	p. 111
4.2.1. O Projeto de Curso de Licenciatura em Física	p. 115
4.2.2. Os Projetos dos Cursos de Licenciatura em Química e em Biologia	p. 117
4.2.3. O Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática	p. 122
4.3. O Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia	p. 126
4.4. Aspectos gerais referente aos Cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Matemática, Física e Geografia do IFSP-SP	p. 140
4.5. O panorama da formação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-campus São Paulo	p. 147
5. O OLHAR DE PROFESSORES E ESTUDANTES A RESPEITO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFSP-SP E DE SUAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS	p. 161
5.1. Pesquisa de campo: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos	p. 161
5.1.1. Metodologia utilizada na pesquisa	p. 162
5.1.2. Seleção dos sujeitos da pesquisa	p. 165
5.1.3. Coleta e análise dos dados	p. 166
5.1.4. Apresentação dos professores participantes da pesquisa	p. 168
Professor A	p. 168
Professora B	p. 169
Professor C	p. 169
Professora D	p. 170
Professor E	p. 170
Professor F	p. 171
Professora G	p. 171
5.1.5. Apresentação dos estudantes participantes da pesquisa	p. 172

Estudante A _____	p. 172
Estudante B _____	p. 172
Estudante C _____	p. 172
Estudante D _____	p. 173
Estudante E _____	p. 173
Estudante F _____	p. 173
5.2. As categorias de análise _____	p. 174
5.2.1. A importância das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP e na formação docente de uma forma geral _____	p. 174
5.2.2. A avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 178
5.2.3. A concepção docente subjacente à prática educativa _____	p. 185
5.3. Análise do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 189
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	p. 209
REFERÊNCIAS _____	p. 219
APÊNDICES _____	p. 233
APÊNDICE 1 - Roteiro de questões a ser aplicado aos professores do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 234
APÊNDICE 2 - Roteiro de questões a ser aplicado aos estudantes do segundo e último ano do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 235
APÊNDICE 3 – Formulário a ser aplicado junto aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 236
APÊNDICE 4 - Formulário a ser aplicado junto aos estudantes do segundo ano (03 estudantes) e último ano (03 estudantes) do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 237
APÊNDICE 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido _____	p. 238
ANEXOS _____	p. 239
ANEXO 1 - Resumo dos 38 espaços curriculares: carga horária e competências a serem articuladas do Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP _____	p. 240
ANEXO 2: Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 241
ANEXO 3: Componentes curriculares específicos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 243
ANEXO 4: Componentes curriculares pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 244
ANEXO 5 – Componentes curriculares interdisciplinares do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 245

ANEXO 6 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP-SP_____	p. 246
ANEXO 7 - Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Química do IFSP-SP_____	p. 247
ANEXO 8 – Competências gerais da formação de professores do CEFET-SP__	p. 248
ANEXO 9 - Dados acadêmicos e profissionais do Professor A do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 249
ANEXO 10 - Questionário aplicado junto ao Professor A do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 250
ANEXO 11 – Dados acadêmicos e profissionais da Professora B do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 254
ANEXO 12 – Questionário aplicado junto à Professora B do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 255
ANEXO 13 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor C do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 257
ANEXO 14 – Questionário aplicado junto ao Professor C do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 258
ANEXO 15 - Dados acadêmicos e profissionais da Professora D do Curso de Licenciatura de Geografia do IFSP-SP_____	p. 260
ANEXO 16 – Questionário aplicado junto à Professora D do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 261
ANEXO 17 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor E do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 264
ANEXO 18 – Questionário aplicado junto ao Professor E do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 265
ANEXO 19 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor F do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 268
ANEXO 20 - Questionário aplicado junto ao Professor F do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 269
ANEXO 21 – Dados acadêmicos e profissionais da Professora G do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 271
ANEXO 22 – Questionário aplicado junto à Professora G do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 272

ANEXO 23 - Dados acadêmicos e profissionais do estudante A do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 275
ANEXO 24 - Questionário aplicado junto ao estudante A do 3º semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 276
ANEXO 25 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante B do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 277
ANEXO 26 – Questionário aplicado junto à estudante B do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 278
ANEXO 27 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante C do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 280
ANEXO 28 - Questionário aplicado junto à estudante C do 3º semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 281
ANEXO 29 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante D do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 283
ANEXO 30 - Questionário aplicado junto à estudante D do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 284
ANEXO 31 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante E do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 286
ANEXO 32 - Questionário aplicado junto à estudante E do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 287
ANEXO 33 - Dados acadêmicos e profissionais do estudante F do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 288
ANEXO 34 - Questionário aplicado junto à estudante F do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 289
ANEXO 35 – Relatório de avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 291
ANEXO 36 – Nova matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP_____	p. 296
ANEXO 37 – Ementa da disciplina de “História e Filosofia da Ciência” – Curso de Licenciatura em Biologia e em Química do IFSP-SP_____	p. 297
ANEXO 38 – Ementa da disciplina de “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências” – Curso de Licenciatura em Biologia e em Química do IFSP-SP_____	p. 299

ANEXO 39 – Ementa da disciplina de “Filosofia da Educação” – Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 300
ANEXO 40 – Ementa da disciplina de “Filosofia da Matemática” – Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 301
ANEXO 41 – Ementa da disciplina de “Fundamentos da Filosofia 1” – Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 302
ANEXO 42 – Ementa da disciplina de “Fundamentos da Filosofia 2” – Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP _____	p. 303
ANEXO 43 – Ementa da disciplina de “Fundamentos da educação” – Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP _____	p. 304
ANEXO 44 – Ementa da disciplina de “Epistemologia e ensino da ciência” – Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP _____	p. 305
ANEXO 45 – Ementa da disciplina de “Cultura política e formação de professores” – Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP _____	p. 306
ANEXO 46 – Ementa da disciplina de “Ciência, história e cultura” – Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP _____	p. 307
ANEXO 47 - Ementa da disciplina de “História e Teoria do Pensamento Geográfico” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 308
ANEXO 48 - Ementa da disciplina de “Teoria do Conhecimento” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 311
ANEXO 49 - Ementa da disciplina de “Teoria das Ciências Humanas” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 314
ANEXO 50 - Ementa da disciplina de “Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 317
ANEXO 51 - Ementa da disciplina de “História e Epistemologia da Educação” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p. 320
ANEXO 52 - Ementa da disciplina de “Educação no Brasil: leitura sócio-política” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP _____	p.324

1. INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos sobre a prática profissional do professor, percebemos que nela reverberam os desafios impostos pelo o contexto sócio-político-econômico. Ao examinar a formação docente para a Educação Básica, especificamente, as disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo (IFSP-SP), tivemos a oportunidade de constatar que o estudo da formação de professores é uma atividade de grande complexidade. Esta complexidade torna-se compreensível quando conseguimos visualizar a formação docente em meio a uma rede, cujos nós tratam-se dos elementos com os quais ela está envolta. Desse modo, falar sobre formação docente implica entendê-la frente ao Estado e às políticas públicas, frente à sociedade, à universidade e aos estudantes. De todas estas instâncias partem outras ramificações que interferem nesta formação, assim quando tocamos em uma teia e percebemos que o movimento se propaga por toda a sua extensão.

O trabalho que aqui apresento, de certa forma, sintetiza minha história de formação acadêmica e profissional, já que articula Filosofia e a docência em um curso de formação de professores para a Educação Básica. Toda minha formação acadêmica ocorreu na Universidade de São Paulo, onde realizei o bacharelado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (1997), a licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Educação (2005) e obtive o título de mestre em Filosofia (2004), na área de Ética e Filosofia Política mediante o desenvolvimento de uma pesquisa que vincula a Filosofia à Literatura, ao buscar a reflexão moral presente em cinco contos do autor Denis Diderot. Durante toda a minha trajetória acadêmica, busquei o aprofundamento dos conhecimentos filosóficos, entendendo-os como imprescindíveis para a atividade docente.

Em termos profissionais, em 2005, iniciei a docência em Filosofia, como professora contratada, em uma escola estadual da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, passando, em 2006, a exercer esta atividade para o Ensino Médio também na Rede Privada de Ensino. Em 2007, fui aprovada no Concurso da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e, meados deste ano, ingressei como professora substituta no Centro Tecnológico de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CEFET-SP), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –campus São Paulo, local aonde passei a ministrar aulas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia para o Curso Médio Integrado, em função da não contratação de professores específicos para estes componentes curriculares. Em 2008, pedi exoneração da

Rede Pública, permanecendo apenas na Rede Privada e na Rede Federal; ainda em 2008 fui aprovada em Concurso Público para vaga de professora de Filosofia no CEFET-SP, mas passei para o quadro de professores com dedicação exclusiva apenas em 2010, por ocasião de meu ingresso no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação-USP.

Desde 2008 atuo no IFSP-SP como professora nos Cursos do Médio Integrado e no Curso de Licenciatura em Geografia, tendo lecionado aulas também no Curso de Licenciatura em Física, no Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e recentemente nos Cursos de especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior e na Educação Básica.

Porém, a experiência em formação de professores iniciou-se em 1996, com uma oficina de capacitação para professores da Rede Pública de Ensino na área de Filosofia, na zona leste de São Paulo. A partir de 1998, comecei meu trabalho no Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), onde passei a exercer diversas atividades, seja como multiplicadora, coordenadora ou apoio técnico, em cursos de formação continuada para professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em convênios firmados com o Núcleo de Comunicação e Educação-ECA/USP, voltados para a área de Informática e Comunicação. Em 2006, trabalhei como formadora de professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino no Projeto “Memória Local”, em Votorantim-SP.

Nessas experiências pude entrar em contato com os diversos tipos de problemas na formação de professores nas diferentes modalidades, em que boa parte do tempo mostrei um conhecimento deficitário (tanto na parte epistemológica quanto pedagógica) para a minha atuação profissional, situação que despertou meu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a docência.

Assim, pensando no ingresso em um Programa de Pós-Graduação, vi a possibilidade de construir uma pesquisa em uma área voltada para a prática social, na qual pudesse vislumbrar meios de intervenção e que não me restringisse somente ao âmbito teórico. É nesse contexto que pensei em deixar o Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e ingressar na Faculdade de Educação, pois o doutorado nesta área, direcionado à formação docente e às disciplinas filosóficas, aglutinam minha formação acadêmica e profissional.

É assim que o objetivo desta pesquisa é analisar as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

– campus São Paulo, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Além disso, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, visando, com isso, entender como ocorre a formação docente para a Educação Básica nesta Instituição, bem como examinar o papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas na constituição dos futuros professores de Geografia. A pretensão é mostrar que a Filosofia, quando apropriada pelo processo educacional e pela formação docente, tem um papel decisivo no resgate da função humanizadora e emancipatória promovida pela educação, já que a reflexão filosófica permite concatenar formação, currículo e a atividade profissional, explicitando a relação que existe entre estes âmbitos no processo de constituição do educador.

Para evidenciar nossa proposta, dividimos o trabalho em quatro capítulos, nos quais expusemos a fundamentação teórico-metodológica, bem como a análise da pesquisa empírica efetuada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, mais detidamente, no Curso de Licenciatura em Geografia.

Nos dois primeiros capítulos, apresentamos a fundamentação teórica de nossa tese. O primeiro traz uma discussão sobre a formação docente para a Educação Básica, em que procuro realizar um debate abrangente sobre a Educação, tentando esclarecer os conceitos de autonomia e emancipação referidos como fins do processo educativo. Aproveitamos, para isso, de alguns instrumentais fornecidos pela teoria crítica para expor as contribuições desta teoria no tocante ao entendimento da educação como processo de formação. Consideramos também conveniente explicitar os debates teóricos sobre a definição de professor, restringindo-nos ao aspecto educativo do trabalho docente; nessa abordagem, evidenciamos quais são as exigências para a formação de professores para a Educação Básica, reflexões que nos suscitaram a elucidação dos três modelos de prática profissional docente, em que cada um veicula uma concepção específica de autonomia. Além desse trabalho conceitual, efetuamos um breve estudo histórico da formação docente no Brasil, em que ressaltamos algumas normas legais que amparam a formação de professores para a Educação Básica.

No segundo capítulo, dissertamos sobre as contribuições da Filosofia para a Educação, em que intentamos mostrar a importância geral da Filosofia, principalmente para a área educacional, com o objetivo de obter subsídios para a análise do papel das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

No terceiro capítulo, descrevemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo em termos históricos e estruturais; exibimos as principais características dos Projetos de Curso das Licenciaturas em Biologia, Química, Matemática, Física e, com maior detalhe, do Curso de Licenciatura em Geografia, já que é neste

Curso que se situa o objeto de nossa pesquisa: as disciplinas filosóficas. Isso nos permitiu traçar um panorama geral da formação docente no IFSP-SP como forma de aprofundar nossa compreensão sobre o contexto em que ocorre estes cursos.

Por fim, o último capítulo explicita a fundamentação metodológica de nossa investigação, em que esclarecemos os critérios para a seleção dos sujeitos e a coleta e análise dos dados. Fizemos também uma breve apresentação dos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia que participaram de nosso estudo empírico. Através da análise de conteúdo realizada junto aos participantes da pesquisa, erigimos três categorias: a importância das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP e na formação docente de uma forma geral; a avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP; e a concepção docente subjacente à prática educativa. Mediante esta categorização, conseguimos realizar a análise do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, na qual comprovamos nossa tese.

Salientamos que esta pesquisa não almeja a realização de propostas concretas, em que indicaríamos ações a serem tomadas. Porém, apresenta um sentido prático já que as reflexões construídas possibilitam a transformação da ação docente e a elevação da qualidade dos cursos de formação de professores no interior do IFSP-SP.

A seguir, expomos o objetivo geral, a justificativa e a problemática da pesquisa como forma de demonstrar as motivações que nos levaram a redigir este trabalho.

1.1. Objetivo geral

Almeja-se analisar o papel exercido pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, buscando avaliar em que medida estas disciplinas contribuem para a formação inicial de professores, uma vez que entendemos serem elas promotoras da humanização, da autonomia e da emancipação decorrentes do processo educacional formativo.

1.2. Justificativa e problemática.

Ao nos depararmos com a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- campus SP, somos levados a uma série de inquietações próprias do ambiente educacional. Porém, circunscrevemos a pesquisa que aqui se apresenta no âmbito da formação de professores para a Educação Básica, particularmente, sobre o papel das disciplinas filosóficas no Curso de licenciatura em Geografia. Embora existam neste campus do Instituto outros cursos de licenciatura¹, nossa investigação se limitará apenas a um curso, pois acreditamos que as problemáticas com as quais nos defrontamos dizem respeito aos cursos de formação docente para a Educação Básica realizados neste Instituto, daí utilizarmos como viés metodológico o estudo de caso.

A proposta de centrar a discussão sobre o Curso de Licenciatura em Geografia se fez em função da particularidade de sua constituição. O IFSP-SP oferta diferentes modalidades e níveis de formação, de cursos técnicos de nível médio até licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações, sendo dividido por áreas de saber que abarcam os cursos afins. Desse modo, o Curso de Licenciatura em Geografia surgiu no interior de uma área denominada Coordenadoria de Ciência, Sociedade e Cultura (CSC), que abrange as disciplinas das Ciências Humanas: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Por conseguinte, esta Coordenadoria atende os diversos cursos ofertados pela Instituição no que tange às demandas próprias das Ciências Humanas, além de abrigar o Curso de Licenciatura em Geografia e o Curso de especialização lato sensu em educação profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, quando nos referimos à particularidade da constituição do Curso de Licenciatura em Geografia é porque este curso surge não de um grupo de professores de Geografia, mas sim de professores dos quatro componentes curriculares das Ciências Humanas que constituem a área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP. O fato desses professores terem elaborado o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia fez com que o curso tenha uma forte presença destes componentes², embora nossa hipótese seja de que esta presença não assegure o trabalho interdisciplinar e nem mesmo a articulação das diferentes contribuições destes componentes

¹ Os cursos de licenciatura existentes no IFSP-campus São Paulo são: Física, Biologia, Química, Matemática, Geografia e, recentemente, Letras.

² Esta presença pode ser verificada pelo ementário presente no Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP (ANEXO 2) e pelo Relatório de Avaliação do Curso realizado pelo MEC, em 2011 (ANEXO 35).

com a formação de professores para a Educação Básica, especificamente, em Geografia. Com isso, a interdisciplinaridade enfatizada no Projeto do Curso erige-se não como preocupação com este tipo de abordagem, mas como uma justificativa da presença destes quatro componentes e da consequente valorização de seus conteúdos no Projeto e no Curso em exercício.

Por agregar os quatro componentes, o Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP tem uma acentuada fundamentação teórica nas áreas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, mas isso não se reflete em uma visão integradora da educação, nem mesmo em um consenso entre os professores do Curso de Licenciatura em Geografia do que deve ser priorizado nesta formação, pois dadas as relações de poder existentes no curso, temos a desarticulação dos professores sem propósito pedagógico. Os professores tem diferentes concepções do que é um curso de formação de professores em Geografia para a Educação Básica; alguns defendem uma abordagem conteudista para esta formação, com ênfase nos saberes específicos de Geografia, enquanto outros, juntamente com a maior parte dos professores de Filosofia, História e Sociologia, advogam uma formação mais geral, na qual são necessários os conhecimentos próprios da Geografia, mas também outros como os pedagógicos, culturais, políticos, científicos, etc. -, pois estão cientes da diversidade de perspectivas que envolve esta formação, formação esta que deve ser dirigida por um projeto educacional com abordagem interdisciplinar e humanizadora. O desacordo entre os professores tem repercussões na formação dos estudantes que acabam tendo uma visão fragmentada de sua formação, o que não os auxilia na construção de sua autonomia à medida que não conseguem formar uma concepção do que é ser um professor de Geografia. Diante dessas distorções, retomam um modelo tradicional de professor como aquele que deve “transmitir conteúdos geográficos”, mostrando-se resistentes quando tentamos desconstruir esta noção.

Somado a isso, em virtude do acirramento das disputas de poder no interior do curso, estamos diante de uma mudança na matriz curricular, fato que altera inclusive a proposta do curso. Afora isso, temos problemas que, de uma forma geral, os cursos de formação de professores para a Educação Básica apresentam, tal como a visão bacharelesca, situação decorrente da própria história dos cursos de licenciatura no país.

Nossa tese é de que as disciplinas filosóficas tem uma função de destaque no interior deste curso não somente por trabalharem com fundamentos e conceitos através de uma metodologia radical, rigorosa e totalizadora³, mas por permitirem a compreensão das

³ Quanto à metodologia investida pelas disciplinas filosóficas, pode-se dizer que uma reflexão é filosófica quando cumpre algumas exigências, como a radicalidade, o rigor e a globalidade. É assim que a reflexão filosófica mostra-se radical, pois direciona-se à base do pensamento; é quando o pensamento volta-se sobre si mesmo ou sobre os

implicações epistemológicas, antropológicas e axiológicas da educação, de maneira a possibilitarem o entendimento dos processos de construção do conhecimento, a especificidade dos objetos e estabelecer relações com outros conhecimentos que a eles estão ligados, promovendo, por conseguinte, a interdisciplinaridade necessária para a apreensão da realidade. Diante da especificidade de suas reflexões, acreditamos que as disciplinas filosóficas propiciam o desenvolvimento não somente de uma cultura geral, que serve de base para a formação específica do professor de Geografia, mas também uma visão totalizante e o rigor metodológico necessário à compreensão do mundo, do papel do professor de Geografia na Educação Básica e o sentido formativo da Educação, a qual deve promover a humanização, a autonomia e a emancipação. Com isso, buscamos inquirir em que medida as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP conseguem auxiliar na consecução deste fim, já que supomos haver um comprometimento no processo formativo destes futuros professores em virtude da possível distância entre o projeto do curso e o curso em exercício.

À propósito das exigências do método filosófico - a radicalidade, o rigor e a globalidade -, é preciso destacar que elas não se realizam de maneira isolada, nem se justapõem no processo de reflexão filosófica, mas sim se articulam e se interpenetram em um movimento dialético inerente à abordagem metodológica, abordagem que garante a efetivação das exigências deste tipo de reflexão. É sob essa perspectiva que se dá a relevância e as contribuições da Filosofia. Mediante estes procedimentos, a reflexão filosófica possibilita a chegada à base da questão educacional, como também propicia a garantia de coerência e do exercício crítico, levando ao esclarecimento de noções e conceitos; além disso, ao se colocar sob o ponto de vista da totalidade, a Filosofia tem condições de examinar os diversos aspectos da Educação sem perder a visão do todo, e o faz relacionando cada aspecto com os demais, mostrando, assim, a abrangência de sua atividade.

Essa discussão permitirá uma reflexão não somente sobre o Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, mas também sobre os outros cursos de licenciatura deste campus e da própria atividade docente daqueles que ministram aulas nesses cursos. Isso porque acreditamos que embora os cursos sejam diferentes no que diz respeito aos conhecimentos epistemológicos de cada ciência e quanto à origem de suas propostas, no que tange ao propósito das disciplinas

conhecimentos para compreendê-los em profundidade. Por outro lado, trata-se de um pensamento sistemático, que trabalha com enunciados precisos e rigorosos, encadeados logicamente na busca de enunciados válidos e consistentes; por fim, aborda o problema no interior de seu contexto, ao examinar os aspectos em função do todo, numa perspectiva de conjunto; opera, portanto, com coerência visando compreender como “se relacionam, se conectam e se encadeiam num todo racionalmente compreensível as coisas e os fatos que aparecem de modo fragmentado e desconexo em nossa experiência cotidiana.” (CHAUI, 2003a, p. 22)

filosóficas no seu interior não há distinção. Vemos apenas poucas disciplinas de conteúdo filosófico; grosso modo, a disciplina “Filosofia da Educação” é ministrada por professores que não são formados em Filosofia; não há referência nas ementas ao trabalho interdisciplinar, mas somente uma menção nos projetos de curso, respondendo a uma exigência legal (DIRETRIZES, 2000).

Ao promovermos nesta pesquisa o debate das questões acima apontadas, esperamos contribuir para a reflexão sobre aspectos relevantes para a formação docente, e, conseqüentemente, auxiliar para uma melhor formação dos estudantes desses cursos.

A consciência das ações promovidas em um processo de formação é imprescindível, pois como assevera Fétizon (1984), se o professor é o principal agente externo⁴ no processo de formação de uma escola e entendemos que ele também o seja nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, cabe-nos investigar, primeiramente, o que significa formar professores, para, em um segundo momento, analisar o trabalho das disciplinas filosóficas num curso de formação docente no interior do IFSP-SP, no caso o Curso de Licenciatura em Geografia. Pretendemos, com isso, promover nesta instituição o debate sobre o papel desempenhado pela reflexão filosófica na formação de professores, o que implica discutir o que é ser professor e o que se requer de um profissional para que ele auxilie no processo de transformação da sociedade na qual vivemos, uma vez que não há uma discussão acumulada e nem mesmo uma tradição em formação de professores no IFSP, dada a recente inserção das licenciaturas no seu interior⁵; visamos também contribuir para a divulgação de novas experiências de instituições públicas no que diz aos cursos superiores de formação de professores na capital de São Paulo.

Quando observamos as licenciaturas do IFSP - campus SP, percebemos que mais se assemelham a bacharelados; as disciplinas pedagógicas são secundarizadas, há uma grande dificuldade em incorporar a prática como componente curricular⁶, pois os professores, por sua

⁴ Fétizon (1984) considera o professor o principal agente externo no processo educativo, pois defende que o professor tem grande responsabilidade na medida em que ele é o profissional que trabalha diretamente com a dimensão ideal do homem e que é através da mediação deste profissional que o educando pode ascender a sua própria grandeza como homem.

⁵ O primeiro curso de licenciatura no IFSP-SP data de 2001, sendo o Curso de Licenciatura em Física. Os outros cursos são posteriores: Geografia (2007); Matemática (2008); Biologia (2008); Química (2008); e, mais recentemente, Letras (2013).

⁶ No Parecer CNE/CP nº 9/2001, item 3.2.5., há a discussão da concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica. Nela vemos: “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (PARECER CNE/CP nº 9, 2001, p.23). Posteriormente, neste mesmo Parecer, item 3.6, temos a discussão do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas: “Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza

própria formação, também impactada por todo este processo pelo qual as universidades e a formação docente passam, estão muito mais preocupados com suas carreiras acadêmicas, com suas pesquisas e com o ensino isolado de disciplinas particulares, do que voltados para o aprendizado de seus estudantes; são raras as abordagens interdisciplinares e trabalhos que solicitem a articulação das disciplinas com uma visão totalizadora; são, via de regra, professores tomados pelas ocupações burocráticas, com uma carga horária aumentada⁷, impedidos, por diversas razões, de pensar sua prática docente, de efetivar uma reflexão entre seus pares sobre a formação que oferecem aos discentes, de discutir questões pedagógicas. Os assuntos debatidos servem apenas de mote para discussões que mascaram relações de poder cujo cerne não é o comprometimento com a finalidade educacional do curso, mas o prestígio individual ou de alguns pares. É claro que estes assuntos fazem parte de uma instituição de ensino, mas eles passam a ser centrais e não apenas mais um dos elementos que devem ser abordados. Embora saibamos que cada instituição e cada universidade tem o seu perfil, apesar de todos estarem inseridos no mesmo panorama mundial, pelo próprio ritmo das situações engendradas no interior do IFSP-SP, boa parte dos professores que ministram aulas nestas licenciaturas acabam por não refletir sobre o seu papel como educadores e o propósito destes cursos, nem mesmo nas suas atuações, na articulação que fazem entre ensino, aprendizagem e investigação, nem sobre formas de avaliação.

Diante dessa situação, surgiu o interesse de estudar em profundidade como se realiza a formação de professores para a Educação Básica no IFSP-SP com vistas a compreender qual a

ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...]” (PARECER CNE/CP nº 9, 2001, p.57). Além disso, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, esclarece o que é prática como componente curricular ao justificar o aumento da carga horária dedicada à prática em relação ao instituído pela Lei nº 9.394/96, que estipulava 300 horas. Dessa forma, “há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]” (PARECER CNE/CP nº 28, 2001, p. 9). Isso porque a prática como componente curricular trata-se de um conjunto de atividades flexíveis no processo formativo, com o objetivo de abarcar a diversidade das atividades acadêmico-científicas. Nelas vemos a aplicação de vários conhecimentos teóricos e referentes ao exercício docente que fazem parte da matriz curricular, podendo ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas.

⁷ De acordo com a Resolução nº 270 do IFSP, de 03/05/2011, aprovada pela Portaria nº 1.535, de 15/06/2011, artigo 2º, os docentes em regime de trabalho integral de 40 horas semanais ou em regime de dedicação exclusiva (RDE) terão sua carga horária semanal de 40 horas distribuídas em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, conforme a seguinte distribuição: I – oito horas semanais para preparação didática; II – doze horas semanais para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e inovação ou extensão; III – vinte horas semanais para o desenvolvimento de atividades de ensino, compreendendo: a) duas horas semanais para reuniões de área; b) uma hora semanal para atendimento ao estudante; c) dezessete horas semanais para aulas.

função exercida pelos professores que ministram aulas nestes cursos. Valendo-nos de nossa formação acadêmica⁸, priorizamos nesta investigação o estudo das disciplinas filosóficas no Curso de licenciatura em Geografia, pois entendemos que a reflexão proporcionada por elas são centrais para formação docente que defendemos.

Partimos da concepção que formar é educar, ascender à humanidade, ser capaz, ao final de um processo formativo para a constituição de um profissional da educação, de ter autonomia e de fazer um exame crítico do mundo e do homem, para, conseqüentemente, ter condições de formar outros sujeitos no sistema escolar.

A ideia é que essa crítica só pode ser realizada por um profissional autônomo, detentor de conhecimentos próprios da sua área de saber, mas também de conhecimentos próprios da formação de professores para a Educação Básica. É por isso que supomos que o professor é um educador e que ele deve ser educado para educar.

Contudo, para cumprir tais requisitos, o professor não pode se fixar apenas nos conteúdos de suas disciplinas específicas, pois como Gusdorf assevera, o conteúdo deve ser apenas pretexto (1995). Dentro dessa perspectiva, as disciplinas devem ser ministradas a partir de uma concepção do docente que se quer formar, de maneira a promover a constituição de um educador segundo uma visão humanista forjada pela realidade concreta da sociedade na qual a ação educativa será exercida, evitando, assim, uma concepção essencialista, segundo a qual a educação se faz a partir de modelos ideais de ser humano (ARANHA, 2006).

Ser professor é uma profissão complexa que envolve diversas atribuições. Como Pimenta (2012) nos apresenta, desprestigiados na academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. Nesse sentido, corroboramos com Fétizon (1984) quando enuncia que o condicionante da formação docente deve ser o próprio magistério⁹, de maneira que se trata de adequar a formação seja em conteúdos, seja em quaisquer outros saberes conforme a própria finalidade do ensino, a saber, a formação de um educador para a Educação Básica.

⁸ Toda a minha formação acadêmica - bacharelado, licenciatura e mestrado - foi realizada na área de Filosofia.

⁹ Termo utilizado pela autora no sentido tradicional de docência: atividade profissional do professor no sistema escolar.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

Se temos como objeto de pesquisa o estudo das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, é primordial compreender, de um modo geral, o que significa formar professores para a Educação Básica, para, em um segundo momento, analisarmos a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia e as disciplinas filosóficas no seu interior¹⁰.

Como mencionamos anteriormente, partimos do pressuposto que formar é educar, ascender à humanidade; ser autônomo e capaz, após a conclusão de um processo formativo, de realizar um exame crítico do mundo e do homem, para, conseqüentemente, ter condições de formar outros sujeitos no sistema escolar. Além disso, concebemos que ser professor é ser educador e que ele deve ser educado para educar. Isso posto, podemos inferir que é no conceito de educação que devemos encontrar os pré-requisitos para a constituição do professor, pois como bem assevera Saviani (1996), é ele quem determina os saberes que devem ser considerados na formação docente.

2.1. Sobre o conceito de Educação.

Toda educação reflete a sociedade na qual está inserida como também a reproduz e a projeta com vistas à construção de uma sociedade que se almeja. Disso decorre a vinculação da educação ao processo civilizatório e humano.

Para entender o que é a educação, precisamos refletir sobre a própria natureza humana, uma vez que o ato de educar surge com o homem. A sobrevivência humana se faz através da contínua transformação da natureza para o suprimento de necessidades. Dessa intervenção resulta a produção de bens materiais, tais como os artefatos e os instrumentos. Porém, como o homem não se restringe às questões de sobrevivência e à imediatez das situações da vida cotidiana, ele precisa desenvolver meios que antecipem suas ações, o que permite a produção de ideias, valores, conceitos e símbolos que dão base para a construção dos conhecimentos anteriores (ANDERY, 1994). Tais elementos constituem o que chamamos de trabalho não

¹⁰ Não faremos aqui uma análise das exigências legais, mas apenas o estudo dos aspectos conceituais.

material, âmbito no qual a educação se insere. Ao transformar a natureza mediante o trabalho, o homem cria o mundo da cultura, além de tornar a natureza humanizada. Os elementos essenciais para a produção dessa natureza humanizada são exteriores ao homem e, por isso, precisam ser adquiridos e constituir o que denominamos de segunda natureza (FÉTIZON, 1984). É nessa perspectiva que Saviani afirma que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens” (2000, p. 17), incluindo nesse processo o próprio homem. Assim, a existência humana se desenvolve em diferentes contextos de acordo com os meios criados pelos homens para a sua sobrevivência.

A educação¹¹ participa da vida e do crescimento da sociedade, de tal modo que se torna uma função presente em todos os povos já que se impõe como processo social que abrange o todo da vida de uma sociedade. Jaeger assevera (2005) que o homem, por sua própria natureza, cria condições para a manutenção e transmissão da sua vida e exige organizações condizentes com sua própria estrutura, que no conjunto recebe o nome de educação. Nesses termos, é na educação que o homem atinge o mais alto grau de intensidade de sua força vital e criadora através do esforço consciente do conhecimento e da vontade dirigida à consecução de um fim. Essa intencionalidade está presente em qualquer transformação da natureza na qual percebemos o trabalho humano. Segundo ainda Saviani,

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

A respeito dos tratamentos teóricos sobre o conceito de educação, Fétizon (1984), em seus estudos, conseguiu identificar uma característica comum ao verificar que a literatura pedagógica contemporânea mostra a influência platônica na leitura da educação como formação do indivíduo segundo um modelo ideal¹². As discordâncias quanto aos pareceres dos autores dizem respeito ao que se entende por “ideal”. Como consequência, a educação é vista como processo social que se impõe ao indivíduo, pelo simples fato deste coexistir em sociedade, donde provém algumas admissões comuns ao fenômeno educativo:

¹¹ É importante frisar que a educação é, como outras práticas sociais, uma fração do modo de vida dos homens e, por isso, está sujeita ao contexto social, político e cultural de uma sociedade. Temos exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas *na* e *para* a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar diferentes de uma cultura para outra em cada momento da história. Nesse sentido, a educação não se identifica com a cultura, mas faz parte dela.

¹² Segundo a concepção essencialista herdada dos gregos e que ainda persiste em algumas teorias pedagógicas, existe uma essência humana, um modelo a ser atingido pela educação. Para Platão, a verdadeira educação ajuda o ser humano a superar a sua existência empírica, para ele corrompida pelos sentidos e pelas paixões, e a alcançar a essência verdadeira no mundo das ideias (ARANHA, 2006).

- a) a educação é sempre tida, de um lado, como algo que se impõe ao indivíduo, apesar dele mesmo; e de outro, como instrumento indispensável ao crescimento e ao desenvolvimento individuais (da educação viria a possibilidade de se assumirem, pelo indivíduo, as características comportamentais tipicamente humanas);
- b) decorre daí que a educação goze de uma universalidade formal (enquanto função) – e que se diferencie, no tempo e no espaço, pelos conteúdos que processa e pelos fins a que visa;
- c) desta última admissão vem a configuração real da educação, enquanto processo social, dependerá sempre da cosmovisão e da antropovisão próprias de um tempo e de um espaço, e da conseqüente concepção de vida assumida nesse tempo e nesse espaço (FÉTIZON, 1984, p. 23).

Se ao longo da história a educação proporcionou ao homem o desenvolvimento da humanidade, adequando-se aos diferentes tempos e espaços vividos pelo ser humano, os problemas surgem quando nos voltamos para a educação formal ou institucionalizada, pois embora haja pontos em comum para a maioria dos tratamentos teóricos da educação formal, existem conflitos quanto à concepção ideal de homem expresso por uma cultura, no que se refere à cosmovisão e à antropovisão do conceituador e ao pressuposto a respeito do poder e do alcance da escola como agente de educação institucionalizada (FÉTIZON, 1984).

Ainda sobre o conceito de educação, Fétizon (1984) aponta como característica dominante o caráter social¹³ do fenômeno educativo, decorrendo disso sua necessidade ao indivíduo e sua universalidade para o grupo. As abordagens filosóficas e sociológicas apresentam, no que tange à necessidade para o indivíduo, o processo educativo como ascensão do indivíduo à humanidade. A esse respeito, Severino esclarece que o

objetivo da educação não está na constituição do modo propriamente humano de existência. Quando se fala que o objetivo fundamental da educação é a gestação de uma nova consciência social, tem-se em mente todo esse esforço de tornar a vida em sociedade algo propriamente humano, numa trama de relações sociais onde a dignidade de cada pessoa possa ser objetivamente reconhecida, efetivada e respeitada (SEVERINO, 1991, p. 34).

Do caráter social, pode-se inferir o reconhecimento do poder imanente ao processo e o reconhecimento de um caráter cultural, por vezes identificado como “visão racional”. Do poder da educação sistemática decorre a “primazia da determinação de seus fins” como condição para a sua efetivação e alguns riscos como inerentes ao processo. Outras características indicadas quanto à educação é a totalidade de sua ação, aspecto que resulta no reconhecimento de sua natureza ética e de sua utilidade, uma vez que os conteúdos programáticos garantem sua propagação no plano escolar e a identificação da modernidade como princípio temporal.

Como consequência do caráter total da educação, principalmente constatado nas abordagens filosóficas, temos a instituição da sabedoria como resultado natural e fim imediato.

¹³ Segundo a autora, o caráter social pode assumir a forma de “consciência”, “racionalidade” e “voluntariedade” atribuídas à ação educativa do grupo (FÉTIZON, 1984).

Em decorrência do alcance da ação social e do poder da educação, articulado à totalidade, temos o reconhecimento unânime da autonomia¹⁴ do processo educativo, entendido como processo que ocorre no indivíduo e segundo suas condições pessoais, levando em conta a ação de agentes externos.

Diante das características acima apresentadas referentes ao processo educativo, a maioria das abordagens filosóficas e sociológicas identificam a autonomia individual como consequência final da educação, sendo de consenso geral o reconhecimento do processo educativo como veículo de construção do homem no indivíduo, no que diz respeito à ascensão à humanidade, fim maior da educação. Inclusive em algumas análises confunde-se o fim maior da educação com o fim do processo educativo, pois entendem que o fruto da educação concebido como construção da humanidade no indivíduo é a própria autonomia individual¹⁵, já que é próprio do indivíduo “humano” ser autônomo.

Quanto ao poder da educação para alcance da autonomia, muitas análises consideram de extrema relevância a determinação de metas para a educação sistemática. Constata-se, de uma forma geral, que o poder da educação está ligado à determinação de seus fins, fins estes condicionados à humanidade e às necessidades da vida concreta do educando, havendo uma diferenciação de abordagem quando os teóricos analisam o educando, distinguindo-se pela forma humanista ou individualista. Autores como Gusdorf, Whitehead e Hutchins apresentam um consenso sobre esta questão, pois identificam autonomia do processo educativo como autonomia individual, inclusive, esta perspectiva é assumida por grande parte das abordagens filosóficas, sociológicas, sociofilosóficas, antropofilosóficas e psicológicas da educação (FÉTIZON, 1984).

A partir do que foi exposto, entendemos que boa parte da literatura assume que a educação formal tem como finalidade a ascensão à humanidade, qualidade esta que se desenvolvida corretamente, leva à construção da autonomia pessoal e, no caso da formação de professores para o ensino básico, à autonomia profissional.

Todavia, como mencionamos acima, em virtude do contexto social e político no qual estamos inseridos, é importante considerarmos que em uma sociedade a educação pode ser um instrumento de manutenção ou transformação social, sendo que nem sempre o processo educacional proporciona benefícios ou conduz à emancipação¹⁶. Por isso, é preciso pensarmos

¹⁴ Mais à frente trabalharemos melhor o conceito de autonomia.

¹⁵ Fétizon (1984) enuncia a própria confusão que existe entre os termos autonomia e sabedoria, pois onde a autonomia individual surge como fruto do processo educativo, temos de maneira subjacente a presença da sabedoria.

¹⁶ Assim como o conceito de autonomia, mais adiante faremos esclarecimentos sobre o conceito de emancipação.

qual o sentido e o valor da educação na sociedade para termos compreensão do que está em jogo e os direcionamentos a assumir. Quando examinamos os possíveis sentidos da educação, vemos três diferentes tendências filosófico-políticas, pois elas dizem respeito ao sentido e os caminhos da prática pedagógica. Uma delas é a tendência redentora, segundo a qual a educação tem por função integrar de maneira harmoniosa os indivíduos em um todo social. Esta interpretação configura-se como otimista e como “não crítica”¹⁷, pois desconsidera a contextualização crítica da educação no interior da sociedade da qual faz parte. A outra tendência denomina-se crítico-reprodutivista, porque embora realize críticas à sociedade, acaba por reproduzi-la, já que não se posiciona exteriormente à sociedade, como a tendência anterior, mas sim como integrante e ao seu serviço. Neste tipo de tendência, a educação faz parte da sociedade e é determinada pela condição econômica, social e política da mesma, não possibilitando os meios de transformação. Por fim, a terceira tendência, também crítica por mostrar-se como mediação de um projeto social e se erigir a partir dos próprios condicionantes da sociedade, busca atuar de maneira a transformar a realidade social, política e econômica.

Quanto à terceira tendência, gostaríamos de destacar o posicionamento filosófico de Adorno quanto à finalidade educacional. Para este autor, a educação deve voltar-se à democracia, regime político no qual os sujeitos devem ser educados não somente para se adaptarem à sociedade, mas também resistirem à ideologia e alienação por ela promovida. A ideia é proporcionar uma educação

[...] não para a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política. [...] Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2006, pp. 141-142).

Assim como Adorno, Suchodolsky – pedagogo polonês – também define a educação como preparação permanente para superação da alienação (apud ADORNO, 2006).

Se corroboramos com a concepção de que a educação visa promover a humanidade nos homens e propiciar autonomia e emancipação aos educandos, todas as ações tomadas nessa direção têm de ser realizadas para transformar “o que é” naquilo que “deve ser”, uma vez que vivemos em uma sociedade impregnada por fortes traços ideológicos e alienantes. Disso decorre nossa filiação à corrente crítica, pois como bem assevera Severino,

se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação,

¹⁷ Cf. SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora (SEVERINO, 1986, p. 88).

É nesse sentido que dizemos que a educação pode desenvolver um papel contra-ideológico e a consciência social ao buscar a verdadeira realidade subjacente aos discursos.

Dessa forma, é preciso pensar os centros de formação educacional como espaços que devem se comprometer não somente com o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, mas a promoção de cidadãos ativos e críticos. Para isso, temos que considerar que os centros de formação educacional – sejam eles escolas, universidades e institutos superiores de ensino –, não são instituições neutras e objetivas, mas são uma construção social fruto da cultura dominante, de maneira que se torna uma necessidade propiciar meios para que os educandos percebam os discursos subjacentes à ideologia. Como Giroux nos adverte

O conhecimento deve estar ligado à questão de poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação dos seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p. 39).

Assim, a transformação social só pode advir de sujeitos que tenham clareza de sua função política na sociedade, os quais devem ser formados/educados no interior de uma pedagogia crítica. Daí a importância de se pesquisar a formação docente e de propiciar uma educação crítica e potencialmente transformadora para estes sujeitos, já que são eles os responsáveis por esta formação na educação institucionalizada.

2.2. Alguns apontamentos sobre o conceito de autonomia e emancipação.

Se almejamos uma educação para emancipação, temos que esclarecer o entendimento que possuímos deste conceito.

Para isso, recorreremos a algumas reflexões realizadas pela Teoria Crítica¹⁸, de modo específico com Theodor Adorno. Uma preocupação comum presente na Teoria Crítica é o estudo de diversos aspectos da vida social, de forma a compor uma teoria crítica da sociedade como um todo. Nos trabalhos de Adorno, encontramos com frequência a crítica da razão.

¹⁸ A Teoria Crítica foi o nome atribuído à produção de um grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, conhecido como Escola de Frankfurt. Fazem parte deste grupo Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Jurgen Habermas.

Juntamente com Max Horkheimer, Adorno considera que a razão iluminista, que objetivava a emancipação dos indivíduos e o progresso social, levou a uma maior dominação das pessoas em função do desenvolvimento tecnológico-industrial. Está posta a crítica ao Iluminismo, que estimulou o desenvolvimento dessa razão controladora e instrumental que predomina na sociedade contemporânea. Fica claro, quando vemos o desenvolvimento da sociedade a partir do século XVIII, que embora a educação e a formação cultural tenham sido grandes protagonistas do processo, conduziram à barbárie¹⁹. Podemos verificar esta asserção no fragmento do texto **Conceito de Iluminismo**:

Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber. [...] A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta. [...] Poder e conhecimento são sinônimos (ADORNO, 1999, pp. 17-19).

O que está por detrás deste Iluminismo é a confiança exacerbada na razão como um instrumento capaz de permitir ao homem enfrentar todos os desafios da vida e equacionar seus problemas. Como questiona Salinas Fortes,

se o universo é inteiramente racional, não é absolutamente legítimo esperar que o acúmulo e a multiplicação dos conhecimentos permitirão ao homem cada vez mais dominar ou domesticar a natureza, racionalizando e melhorando indefinidamente suas condições de vida? (SALINAS FORTES, 1989, p. 20).

Os filósofos da Escola de Frankfurt admitem uma outra concepção racional, porque partem da proposta hegeliana de que a razão é histórica, embora a modifiquem, pois possuem uma formação marxista que nega a ideia de Hegel de que a história é obra da razão como espírito e que, por conseguinte, as transformações históricas da razão são realizadas pela própria razão sem que esta seja condicionada pelas condições sociais, econômicas e políticas. De acordo com os pensadores frankfurtianos, Hegel acerta quando diz que as mudanças históricas são fruto de conflitos e contradições, porém se equivoca ao pensar que os conflitos ocorrem entre diferentes formas da razão. Sendo assim, consideram duas formas da razão, uma instrumental ou técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, e outra crítica, que busca desvendar as contradições sociais e políticas para, a partir disso, libertar os homens e emancipá-los. Pucci

¹⁹ A alusão à barbárie se faz para mostrar que embora o movimento Iluminista tenha buscado, através do uso da razão, conhecer e intervir na realidade para assegurar uma vida melhor para os homens, o que se obteve foi uma ampliação do conhecimento sobre a realidade para manipulação da natureza e dos homens. Desse modo, por bárbaros entendemos aqueles cujas práticas atentam contra a humanidade, tais como as duas guerras mundiais e o holocausto. A discussão sobre civilização e barbárie é realizada por Francis Wolff, no ensaio **Quem é Bárbaro?** (2004).

(2007) corrobora com esta visão, afirmando que a razão instrumental vai estabelecer o controle quase total da natureza e a tentativa de dominação do homem da sociedade moderna, o que obstaculariza a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente.

Ao analisar a formação social da barbárie, os filósofos da Escola de Frankfurt buscam compreender os fundamentos dos problemas para interferir em suas condições e, desse modo,

fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (MAAR, 2006, p. 12).

Para a realização desse processo, é importante refletir sobre a sociedade e sobre a educação como uma constante. Assim como os seus companheiros da Escola de Frankfurt, Adorno tem uma compreensão do presente como processo histórico, sendo que a base da experiência formativa está na reelaboração do passado e na ruptura de suas condições sociais e objetivas. Somente desse jeito é possível atribuir um sentido emancipatório à experiência formativa.

O fato de nos valermos de alguns aspectos da obra de Adorno é por encontrarmos nos textos deste autor a vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica, o que mostra a sua filiação à Escola de Frankfurt – em sua relação entre teoria e prática. Nele podemos encontrar a abordagem formativa da teoria social e a reflexão educacional que se constitui sob o enfoque político-social, configurando-se, em outras palavras, como educação política.

Para Adorno, as formas sociais se sobrepõem às soluções racionais, e assim como o desenvolvimento científico não conduziu à emancipação, em virtude da formação social que o ampara, o mesmo ocorreu com o desenvolvimento educacional.

Essa situação apresentada pela Escola de Frankfurt agravou-se no pós-guerra, pois os referenciais da razão são trocados pelos referenciais de uma racionalidade produtivista²⁰ em que o sentido ético dos processos formativos e educacionais estão vinculados à questão econômica, de modo que a crise de formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. Esse panorama pode ser percebido pela própria trajetória intelectual de Adorno, na qual a crise de formação e da educação ocorre em virtude da dinâmica do trabalho social.

²⁰ No Brasil, essa racionalidade que podemos chamar de técnica foi característica dos anos 70 e resultou num controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, além de expressar uma política ineficaz em termos de democratização do ensino e na resolução da exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2012).

Conforme nos mostra Maar (2006), nesse contexto a educação deixa de ser formação da consciência de si, do aperfeiçoamento moral e da conscientização e passa a ser entendida como experiência objetiva no âmbito do trabalho social. A origem desta ideia encontra-se no trabalho de Hegel, **Fenomenologia do espírito** (1999), no qual mostra a alienação da consciência como resultado do processo de socialização. Diferentemente de Hegel que pensa a educação na sociedade já realizada, Marx reflete sobre a educação na práxis da formação, em que a realidade é fruto da formação pelo trabalho. Porém, o que se verifica é que o trabalho torna-se deformador à medida que se universaliza a forma social do trabalho alienado. Por conseguinte, a formação apresenta-se como uma lacuna ética no capitalismo. Desse modo, o modelo de formação é determinado pela prática produtiva dos homens no movimento histórico da industrialização, sendo que a experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e acarreta implicações em vários âmbitos do saber.

Reflexo teórico da crise do trabalho formador, em que vemos articulado o processo de trabalho social e o processo de formação cultural, assim como os outros pensadores da Escola de Frankfurt, Adorno ao examinar a continuidade da contradição produtiva engendrada pelo conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das relações de produção do capitalismo no período pós-guerra, questiona a formação a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho. Para ele, a “desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 1996). Nesta fase, o capitalismo transformou a ciência e a tecnologia em forças produtivas, forças estas que dissolveram a experiência formativa, levando à crise do processo formativo e educacional.

Em virtude dessa formação social, vemos o que Adorno denomina de quadro de semiformação, em que não temos o esclarecimento como consciência de si, nem como autoconsciência, mas apenas uma experiência restrita ao caráter afirmativo, cuja satisfação está associada ao consumo de bens culturais. Este conceito é a base social de uma estrutura de dominação sem conotação política. Diante do processo de semiformação, não temos experiência formativa, pois o sujeito tem seu espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria; nesta situação não há tempo para a constituição da autonomia, ficando a consciência presa à heteronomia²¹ (ADORNO, 1996). A este respeito, Duarte (2003) afirma que a semiformação não significa a falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de extinção das possibilidades libertadoras até da incultura, a qual devido a seu potencial de

²¹ Segundo Lalande (1999), a heteronomia é a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete.

dúvida, poderia desenvolver-se como consciência crítica. Nesses termos, a semiformação funciona como um substitutivo da cultura propriamente dita, ou, em outras palavras, assenta-se no atraso cultural, em que a técnica e o nível de vida não resultam diretamente no bem da formação, mas em uma ideologia comercial pseudodemocrática (ADORNO, 1996).

A experiência da semiformação mostra-se como um método de formação crítica negativo, pois se torna o que é pela relação com o que não é, na medida em que o que é realizado é confrontado com sua própria limitação. A dinâmica do processo é sempre a recusa do existente por meio da contradição e da resistência. Tal processo pressupõe a lógica da não-identidade entre a realidade e o conceito, entre a existência e a sua forma social. Desse modo, Maar (2006) explicita que o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento, mas resulta em uma

transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto da realidade. Para isso se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural (MAAR, 2006, p. 25).

Do contrário, temos o que Adorno (1996) denomina de semiformação, cujas características são o travamento da experiência devido à repressão do que é diferente para se chegar a uma uniformização da sociedade e a repressão do processo com vistas ao resultado, sendo este falsamente independente. O que muitas vezes parece ser entendido e experimentado, não passa de semi-entendimento e semi-experimentação, já que nos dias atuais apenas alguns poucos indivíduos pertencentes a elite conseguem fugir desta estrutura. Duarte (2003) ainda assevera que a semiformação acaba por deseducar os indivíduos fazendo com que eles não tenham condições de perceber e de usufruir de forma autônoma.

Segundo a concepção adorniana, o modelo da experiência formativa é a dialética do trabalho social, experiência em que temos a mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, o sentido autônomo da subjetividade e o momento de resistência (MAAR, 2006). O problema surge quando esta experiência se altera no capitalismo pós-guerra. Tudo passa a girar em torno do capital e do mercado, de maneira que o sujeito social identifica-se com uma subjetividade socializada de modo heterônomo, rompendo com o processo formativo e fazendo com que se perca a memória do que é autônomo. A crítica se perde, pois não há contato com a realidade fora da representação do discurso oficial. A perda da capacidade para realizar experiências formativas decorre da tendência objetiva da sociedade, do modo como esta se produz e se reproduz.

Para Adorno, não se pode apenas requerer uma educação que reavive a formação, pois não há, em termos concretos, processos de trabalho que solicitem este requisito, já que se

rompeu a relação entre objeto e sujeito vivo, havendo claramente a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Desse modo, qualquer tentativa de realização de uma experiência formativa torna-se uma semiformação, havendo uma objetivação somente formal da razão como ciência-técnica, o que impede o confronto da realidade com o seu conceito. Este autor ainda nos mostra que há uma tendência geral da formação pela socialização da semiformação e que encontramos muitas dificuldades na formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura sem o respaldo de uma crítica objetiva da própria formação social, sociedade esta responsável pela desumanização.

É preciso alterar este quadro para a constituição de uma educação crítica que acabe com a educação vista como apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência. Assim, temos que promover uma educação que possibilite um aprendizado voltado para a transformação da sociedade e para a emancipação através de novos encaminhamentos dados à ação educativa. Para isso, é preciso compreender que a emancipação supõe um procedimento dialético tanto no pensamento quanto na prática educacional. Porém, quando lidamos com a emancipação surgem dois problemas. O primeiro decorre da própria organização do mundo que converteu-se na própria ideologia. Para Adorno (2006),

ela [ideologia] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 2006, p. 143).

O outro problema diz respeito à adaptação à realidade, pois a “educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2006, p. 143). Contudo, ela não pode somente ter a adaptação como meta. Desse modo, a adaptação tem que ser pensada como uma forma de subsidiar o indivíduo para a aquisição de uma verdadeira consciência, o que pode ser desenvolvido através de uma educação que promova a adaptação e também a resistência. Para se adaptar os indivíduos necessitam de uma aptidão à experiência, o que pressupõe o equilíbrio entre teoria e prática e o aumento da reflexão, uma vez que concebe que a educação para a emancipação é o mesmo que a educação para a experiência (ADORNO, 2006).

Afora desta identificação, Adorno, em seu ensaio **Educação e Emancipação** (2006), identifica emancipação com autonomia. Porém, para este autor, para alguém ser autônomo e emancipar-se, trata-se não de uma oposição à autoridade, mas sim uma identificação com uma autoridade; à medida que os sujeitos a interiorizam e se apropriam dela, percebem, em um momento posterior, que a figura de autoridade utilizada como modelo não corresponde ao eu

ideal que apreenderam dela; a percepção desta não correspondência permite a libertação e a emancipação.

Quando falamos de autonomia temos que ter claro o que este conceito significa no âmbito educacional e social, pois em termos “profissionais” há uma série de polêmicas quando esta denominação é aplicada junto à docência. Ao analisarmos a questão da autonomia profissional, entendida como qualidade do ofício docente, verificamos que ela é afetada ideológica e praticamente pelo debate existente sobre a presença ou conveniência de determinadas qualidades, inclusive a própria autonomia e o que se compreende por esta noção. Se discutirmos os aspectos contraditórios e ambíguos envolvidos na questão da autonomia profissional, a começar pela ideia de profissional e profissionalismo no ensino, que estão vinculados a aspiração à autonomia, veremos as qualidades profissionais do ensino a partir da sua negação, como ocupação trabalhista, e perceberemos que o tema da proletarização de professores mostra-se como essencial para a compreensão desta problemática. Contreras defende que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido em seu próprio trabalho” (2012, p. 37), o que em outras palavras é a perda de autonomia.

Os docentes como categoria sofreram e sofrem uma alteração nas características de suas condições de trabalho, sendo que as tarefas que realizam em muito se assemelham às condições e interesses da classe operária. Isso porque, partindo de uma fundamentação marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista, temos a subdivisão dos processos produtivos em que o operário torna-se especializado em uma parte reduzida da cadeia produtiva, implicando, por conseguinte, na perda da visão de conjunto e das habilidades e destrezas que antes eram essenciais para a execução de todo o trabalho. Com a inserção dessa nova perspectiva dos processos de produção, cujo auge se deu com o taylorismo²², o trabalhador passa a depender totalmente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Como consequência dessa racionalização, temos a separação entre concepção e execução no processo produtivo, em que o trabalhador torna-se mero executor de tarefas e sua desqualificação passa a ser vista como perda de conhecimentos e habilidades para a constituição do planejamento e da compreensão e

²² No final do século XIX, Frederick Taylor escreveu o livro **Princípios da Administração Científica**, no qual descreve como a produtividade do trabalho podia ser aumentada radicalmente através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentada segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2007). Assim, ao propor a aplicação de princípios científicos na organização do trabalho, Taylor buscava uma maior racionalização do processo produtivo para o aumento da produtividade.

ação sobre a produção e, por fim, a perda de controle sobre o próprio trabalho à medida que depende do controle e das decisões do capital.

Essa lógica racionalizadora ultrapassou o plano empresarial e foi incorporada no âmbito do Estado. Para sustentar a acumulação de capital, legitimar a si próprio e o processo de acumulação, o Estado desenvolve políticas de apoio à produção e de reprodutibilidade, em que surgem ações voltadas para o desenvolvimento da mão de obra conforme as necessidades da produção. Além disso, surgem justificativas racionalizadoras do mundo da produção de acordo com a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica.

No caso do ensino, vemos a presença desta gestão científica não somente nos conteúdos das práticas educativas, como no modo de organização e controle do trabalho do professor. Isso pode ser sentido na determinação detalhada do currículo a ser adotado na escola, nas diversas técnicas para diagnósticos e avaliação dos estudantes, na transformação do ensino em microtécnicas dirigidas à concretização de aprendizagens estipuladas e definidas anteriormente, nas técnicas de controle de comportamento visando a disciplina dos estudantes, na tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais e na produção de textos e manuais didáticos que apresentam atividades que professores e estudantes devem realizar, entre outros.

Com o desenvolvimento desses processos de racionalização por parte do Estado, temos o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, o que gera a intensificação do trabalho. Como consequência, temos a desqualificação intelectual, a degradação de habilidades e competências profissionais dos professores, em que estes reduzem seu trabalho ao cumprimento de tarefas diárias sem exercício reflexivo, de forma individual, sem tempo para troca de experiências profissionais. Esse contexto exprime-se, e de certa forma sintetiza os aspectos anteriores, como perda da autonomia profissional dos professores. Ao se colocar como dependente de decisões externas e do saber legitimado pela ciência e pela academia para a realização de seu trabalho, o professor renuncia a sua autonomia como docente, pois perde o controle de sua atividade profissional.

Articulada à degradação das condições de trabalho e em busca de uma diferenciação da classe trabalhadora, os professores visam o reconhecimento e o prestígio social como categoria e é nesse contexto que a ideia do profissionalismo ganha vulto, porque ela representa as habilidades especializadas, a responsabilidade e o compromisso que os docentes almejam serem reconhecidos. Com o aumento de controle e, por conseguinte, o acréscimo de responsabilidades técnicas, os professores acabaram por interpretar esse aumento como desenvolvimento de competências profissionais. Porém, isso consiste em uma construção ideológica do profissionalismo, pois se trata de uma resposta defensiva dos professores frente ao seu trabalho

alienado, além do fato de acreditarem na existência de uma autonomia profissional, que, na verdade, apenas legitima as limitações do trabalho do professor.

Essa ideologia do profissionalismo coloca-se como uma forma de controle mascarada por uma aparente autonomia, sendo uma das estratégias que o Estado se serve para minar qualquer movimento de oposição e fazer com que os professores adiram às reformas educativas²³.

Vemos, então, que as perdas podem ser entendidas como perdas das capacidades técnicas, mas também como perda do sentido ideológico e moral do trabalho. Nessa situação, os professores se colocam como vítimas do processo de racionalização, mas também como sustentadores desse processo e das ideologias vinculadas a esse trabalho. Há momentos que inclusive os professores se comprometem com as políticas de legitimação do Estado por meio dos sistemas educativos.

De qualquer maneira, quando lidamos com o ensino, é impossível separarmos a concepção da execução, o que permite ao professor uma certa autonomia no seu trabalho e no seu planejamento. Assim, corroboramos com Jiménez Jaén quando diz que

embora este trabalho pretenda se padronizar por meio de modelos de programação que vem muitas vezes preestabelecidos ao professor, aquele de quem for exigido fazer a 'programação' supõe ter a possibilidade de pensar por si mesmo de uma forma mais ou menos global sobre seu trabalho, possibilidade da qual não desfrutam os operários desqualificados (JIMÉNEZ JAÉN, 1988, p. 239).

Essa relativa autonomia está associada à própria natureza do ensino, pois o contato com a adoção de perspectivas, pretensões e finalidades para o seu exercício, possibilita o acesso às diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida que insere a docência em um lugar privilegiado, já que pelo menos em termos de possibilidade há a crítica às imposições ideológicas e a admissão de visões alternativas do mundo e da vida (JIMÉNEZ JAÉN, 1988).

Um outro ponto a ser considerado é que no âmbito educativo a questão ideológica torna-se mais relevante que a desqualificação técnica, pois a proletarianização nesse setor da sociedade implica a perda de sentido ético no trabalho do professor²⁴. Na tentativa de resgatar algumas habilidades e decisões profissionais, temos uma forma ainda mais sutil de controle ideológico, pois se tem a transmutação da perda de autonomia em que os professores se veem apenas como executores de decisões externas para a concepção de autogestores do controle externo.

²³ Autores como Lawn e Ozga veem de forma mais positiva a autoatribuição, por parte dos professores, de profissionais. De acordo com estes autores, não necessariamente o profissionalismo é um autoengano ou uma forma de controle sobre os professores, porque as demandas profissionais podem ser um compromisso com uma ética do trabalho (apud CONTRERAS, 2012).

²⁴ Sobre a questão ética, retornaremos adiante.

Para aprofundarmos a compreensão sobre a noção de autonomia dos professores, é preciso recorrer às concepções do termo “profissional”.

De acordo com a sociologia das profissões (CAMARGO, 2012), o termo “profissão” pode ser compreendido segundo algumas correntes. Na primeira, denominada funcionalista - corrente que busca entender a sociedade a partir de funções desempenhadas por instituições, procurando analisar as consequências para a sociedade -, as profissões são classificadas segundo a autonomia, o saber científico, o prestígio social, o código de ética, o ideal de serviço, afora a base legal, o interesse da universidade no processo de legitimação e institucionalização da relação entre o conhecimento e a sociedade, a importância do posicionamento da própria sociedade, etc. A outra corrente trata-se do interacionismo, segundo a qual há a necessidade de se valorizar o percurso realizado por uma ocupação até se constituir como profissão. Nesta corrente, visa-se uma interação entre o indivíduo e a cultura, de maneira que se torna relevante considerar o processo histórico vivenciado por uma profissão. Mais do que definir o que é uma profissão, é preciso identificar as circunstâncias em que ocorreram as ocupações e estas se consolidaram como profissões, além de julgar que elas devem possuir o saber acadêmico suficiente para organizar ou regular atividades específicas. Salvas essas duas correntes, ainda há autores que procuram estabelecer vínculos entre as correntes funcionalistas e interacionistas. Este é o caso de Wilensky que se vale da análise sobre a profissionalização. Assim, ressalta a passagem da atividade amadora à ocupação em tempo integral, o estabelecimento de controle sobre a formação, a criação de associação profissional, a proteção legal e a definição de código de ética.

Camargo (2012) ainda assevera que

O processo analítico sobre as profissões avança e evidencia um impasse frente a uma situação de dependência estabelecida pelas profissões que se submetem integralmente ao trabalho assalariado das organizações capitalistas. Historicamente, o plano profissional esteve amparado pelo constructo da ciência e se vê subvertido, considerando o papel de cumpridor de tarefas pré-estabelecidas, determinadas pela produção, ou melhor, pela organização empresarial. Dessa forma, a autoridade profissional baseada no conhecimento fica comprometida pela hierarquia determinada pelos princípios administrativos. O que está em risco é a necessária autonomia profissional que não é contemplada nas atividades rotineiras de racionalização e controle da produção. O ingresso dos profissionais nas organizações define conflitos que são ideologicamente arrefecidos por dispositivos da alienação do trabalho (CAMARGO, 2012, p. 37).

Assim, o conceito “profissional” tem sido usado pelos professores para fugir da proletarização, fuga que se faz diante da perda de qualidade de sua atividade docente, como perda de status. Quando os professores querem ser reconhecidos como profissionais, o que se tem em mente são várias características pertencentes ao seu trabalho. Desse modo, vemos reivindicações quanto às condições de trabalho, remuneração, horas de trabalho, enfim, vários

elementos que são importantes para a função social que exercem. Por outro lado, vemos também exigências quanto à dignidade de seu trabalho e o reconhecimento social em que são inferidas certas imagens que remetem à ideia de um profissional.

Podemos, ainda, definir um profissional pelos seguintes itens abaixo:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração (HOYLE²⁵, 1980, p. 45 apud CONTRERAS, 2012, pp. 62-63).

Contreras afirma (2012) que o procedimento é aplicar estes traços a diferentes ocupações, tentando, com isso, determinar qual corresponde ou não à definição de profissional. Assim, quando se compara os professores a estas características, chega-se a denominação de semiprofissionais, isso em função da falta de autonomia em relação ao Estado que rege sua prática e da ausência de um conhecimento próprio especializado, já que os professores não controlam as questões do ensino, pois se tornaram especialistas assalariados sujeitos ao controle administrativo do Estado, tendo reconhecidas apenas suas capacidades técnicas. Desse modo, é o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários que possuem o status de profissional do ensino.

O que se percebe é que a reivindicação do profissionalismo é uma desculpa ideológica que não se concretiza em termos reais quanto às condições de trabalho e que não possui referencial suficiente para diferenciar-se no que diz respeito à luta social de qualquer outro trabalho. Esses processos de profissionalização introduziram sistemas de racionalização no ensino, o que levou à homogeneização da prática dos docentes, a burocratização e a perda da

²⁵ HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE E.; MAGERRY, J. (Orgs.) **World Yearbook of Education 1980**. Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980, p. 42-54.

autonomia dos professores, além do afastamento da participação social na educação (POPKEWITZ, 1990).

Isso porque a profissionalização conseguiu efetivar-se através da posse do conhecimento científico, pois com a intervenção de experts no planejamento e na regulação escolar, a administração e a política educativa passam a ser uma questão racional que necessita apenas do amparo de habilidades técnicas que podem ser fornecidas por especialistas dado o caráter científico de seu conhecimento. Esta separação se faz no ensino porque, de um lado, temos aqueles que possuem um conhecimento reconhecido e legitimidade científica sobre a docência e, de outro, temos os professores não universitários, havendo inclusive uma diferenciação de formação e titulação entre estes dois grupos.

Dentro desse contexto, a formação de professores não resultou de um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas sim de um controle realizado pelo Estado. Como consequência, surgiu e cresceu a formulação da educação e a formação de professores, os quais passam a ser vistos como consumidores do conhecimento desenvolvido pelas disciplinas acadêmicas.

No caso da educação, o aparecimento do campo de especialização universitária se deu em virtude do surgimento de grupos profissionais diferentes que executam funções de controle e influência sobre grupos inicialmente diferenciados, e não da evolução no desenvolvimento profissional do campo da docência. Os ditos “profissionais” da educação exercem poder sobre os seus clientes (professores), justificando seus interesses e o benefício de seus trabalhos através da legitimação sobre o conhecimento que possuem.

Por isso, pode-se dizer que os professores sofreram, junto com os estudantes, as consequências da racionalização e burocratização do ensino, ao invés de tê-las gerado. Embora esse expertismo profissional vinculado ao conhecimento científico tenha desenvolvido os sistemas de racionalização e controle sobre os professores, a busca pelo status de profissional fez com que os professores vissem a tecnicidade como um avanço em sua profissionalização, inclusive para garanti-la ou ampliá-la pediu-se a colaboração dos docentes junto às transformações administrativas e trabalhistas. É, assim, que o profissionalismo e a autonomia parcial fazem com que os professores gastem suas energias em suas funções e se sintam recompensados pelas suas intervenções, apesar de não perceberem os limites que são impostos nessas ações. Desse modo,

passa-se da imposição à participação, de um ‘currículo fechado’ como mandato a um ‘currículo aberto’ como guia interpretável, da obediência à autonomia profissional e do treinamento ao desenvolvimento profissional. Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos, com formas de dar

alento ao trabalho de colaboração nos centros que ‘incorporam o professor e sua lealdade a propósitos e estruturas burocraticamente determinadas em outro lugar (HARGREAVES e DAWE²⁶, 1990a, p. 229 apud CONTRERAS, 2012, p. 75).

Percebemos, então, que a reivindicação de autonomia do profissionalismo se coloca mais como uma defesa de intromissão diante de atuação profissional de outros grupos ocupacionais e também frente à sociedade no conteúdo e na orientação de suas atuações. Esta última reserva se impõe como uma atitude politicamente reacionária, já que eliminar a participação social significa permitir que as questões educacionais sejam definidas por uma minoria.

Visto as diversas ambiguidades decorrentes da abordagem profissional, Contreras (2012) propõe a análise do trabalho do professor não em termos profissionais. Desse modo, devemos buscar o entendimento do aspecto educativo deste trabalho, o que nos possibilita a definição da autonomia como qualidade educativa e não como qualidade profissional, pois em relação a esta última qualidade há uma série de ambiguidades.

Quando examinamos o trabalho docente, verificamos que existem valores tipicamente profissionais, mas estes devem ser entendidos dentro da dinâmica particular dessa atividade e que, também, estão em consonância com as características e necessidades da função docente.

Assim, ao defender a profissionalidade docente, de certa forma, busca-se uma articulação entre as características do posto de trabalho e as exigências próprias de tarefas educativas.

Não se trata apenas de conseguir com essa reivindicação um maior status, mas avocar

maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. (CONTRERAS, 2012, p. 80).

São estas as exigências essenciais para a qualificação ou autonomia para os docentes, porque é impossível realizar estas funções se não dispor da capacidade de decidir sobre a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele se realiza.

Contreras (2012) nos mostra que “autonomia, responsabilidade e capacitação” são características quase sempre associadas a valores profissionais e, que até mesmo por isso, deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. Isso faz com que a profissionalização seja uma forma de defender os direitos dos professores e da educação.

Popkewitz corrobora com esta ideia quando enuncia:

os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Nesse plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis

²⁶ HARGREAVES, A.; DAWE, R. Paths of professional development: contrived collegiality collaborative culture, and the case of peer coaching. **Teaching & teacher education**, v. 6, n. 3, p. 227-41, 1990^a.

com vistas a reestruturar a educação: é preciso que os docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas necessidades que se relacionam com o grau de autonomia e com as atribuições dos professores (POPKEWITZ²⁷, 1990, p. 106 apud CONTRERAS, 2012, p. 81).

Contreras (2012) afirma ainda que para evitar os problemas apontados anteriormente sobre o termo “profissionalismo”, optou-se pelo termo “profissionalidade” para resgatar o que há de positivo na ideia de profissional no contexto das funções do trabalho docente. Outros autores interpretam o termo como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam” (HOYLE, 1980, p. 44 apud CONTRERAS, 2012, p. 82), ou “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (GIMENO²⁸, 1990, p. 2 apud CONTRERAS, 2012, p. 82).

Tendo realizado estas distinções – entre os termos profissionalismo e profissionalidade – a investigação pode se voltar para a defesa de valores, qualidades e características profissionais que expressam seu sentido de acordo com que se espera da prática do ensino. Assim, as qualidades da profissionalidade dizem respeito àquelas em que os professores direcionam as suas preocupações em realizar um bom ensino. Trata-se, por conseguinte, da qualidade do fazer profissional, de como se concebe a docência e a ação de ser professor, inclusive na realização do conteúdo concreto.

As qualidades profissionais que o ensino requer estão voltadas à forma com que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, sobre este aspecto, abre-se diversas posições e análises. No entanto, sempre há uma tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e concreta e o que seria o ideal educativo em ambos os casos. É por esse motivo que Contreras (2012) declara que a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete a dialética entre as condições e restrições da realidade educativa e as formas de viver e desenvolver a profissão como atitudes e habilidades utilizadas pelos membros concretos da profissão.

Conforme expõe Gimeno (1990 apud CONTRERAS, 2012), a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, pois não se pode entender o ensino

²⁷ POPKEWITZ, T. S. Ideology and social formation in teacher education. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Critical studies in teacher education: its Folklore, theory and practice**. Barcombe/Lewes: The Falmer Press, 1987, p. 2-33.

²⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. **Jornadas sobre Modelos y Estrategias en la Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE**. Universitat de Barcelona, 1990.

atendendo apenas aos fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, em que fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais.

Gimeno afirma que

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (1990, p. 16 apud CONTRERAS, 2012, p. 84).

A resposta profissional será adaptativa ou crítica segundo a forma em que se colocam a comunicação entre todos esses fatos. Esta forma tem a ver com a maneira de entender o ensino e com a sua resolução em condições específicas. O importante é que essas qualidades da profissionalidade propõem preocupações que são de grande relevância para a prática educativa. É por isso que devemos levar em consideração a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional para entendermos o problema da autonomia docente.

Quando se fala em autonomia, não se trata da autonomia em si, como valor humano, nem da autonomia profissional de uma forma geral, mas “trata-se de aprofundar o entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo” (CONTRERAS, 2012, p. 99), o que será de grande valia para o desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. Isso nos permite a não assunção de concepções simplistas em que a autonomia está reduzida à ideia de ação sem condicionantes, pois quando lidamos com o ensino, o trabalho necessariamente possui condicionantes devido à natureza social e pública da educação.

2.3. O que significa ser professor.

Assim como a concepção de educação sofreu alterações ao longo do tempo, pois se trata de uma prática social, o mesmo ocorreu com a definição do que é ser professor, tornando-se controversa e exigindo dos teóricos uma constante reflexão já que a sociedade tem passado por intensas mudanças.

Vimos que o homem ao transformar a natureza cria não só bens materiais, mas também antecipa os objetivos de suas ações, produzindo, com isso, uma série de ideias, conceitos,

valores e símbolos que lhe permite a produção do saber, na qual a educação está inclusa e cuja origem confunde-se com a origem do próprio homem. Produzida historicamente, a educação sempre se configurou como ato de produzir no sujeito a humanidade, seja como nos seus primórdios, em que se identificava com o próprio ato de viver, ou, posteriormente, ao situar-se de modo institucionalizado. No plano da educação formal, âmbito no qual realizamos nossa discussão, temos o desenvolvimento de diversos saberes²⁹ para constituir o que se chama de humanidade no homem. Se a educação institucionalizada tem como fim a ascensão à humanidade, aquisição de autonomia e emancipação, como alcançar este fim quanto à formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a efetivação destas metas é condição indispensável para o seu futuro trabalho como educador?³⁰

Severino (2007) nos mostra que, desde o final da década de 1970, tem ocorrido grande mobilização educacional no país visando o encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação. Inclusive no início da década atual o debate reacendeu em virtude das medidas governamentais para implementação dos dispositivos específicos da Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Com esta LDB, firmou-se uma nova agência formadora de profissionais da educação e determinou-se que todos os professores do ensino básico devem ter necessariamente formação superior. Nesse sentido, o Conselho Nacional da Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), para implementar os dispositivos legais, definiram diretrizes para criar um sistema nacional de formação de professores. Porém, é sabida a precária situação dos cursos de formação docente, dentre eles as licenciaturas, daí a necessidade de se refletir sobre os cursos já existentes para buscar maneiras de elevar a qualidade.

Destacamos que nosso enfoque dar-se-á sobre a preparação de professores no que se refere ao aspecto educativo do trabalho docente, restringindo-nos aos campos científico, pedagógico e filosófico e, por isso, não nos ateremos às exigências legais ou mesmo os aspectos profissionais deste trabalho.

²⁹ Saviani (1996) nos adverte do risco que existe quando trabalhamos com o enfoque nos “saberes”, pois ele pode nos levar à dispersão e fragmentação, tal como aparece com Tardif et al. (1991), Dandurand & Olivier (1993), Forquin (1994) e Ropé & Tanguy (1994). Afirma que o trabalho com esta noção tornou-se moda nos tempos pós-modernos e embora os autores citados tenham as suas contribuições, é preciso incorporar estas noções naquilo que elas concernem à formação do educador, tendo sempre como parâmetro o próprio problema educacional.

³⁰ É inevitável o surgimento, a partir deste questionamento, da discussão sobre quais os meios devem aí ser inseridos, o que implica pensar sobre os conteúdos a serem trabalhados e os métodos utilizados para que essa formação se concretize, debate que será contemplado posteriormente.

Quando examinamos de perto o que se entende por professor, percebemos que não há consenso entre os teóricos quanto ao professor ser ou não um educador, embora a grande maioria se posicione afirmativamente³¹.

Do ponto de vista sociológico, o professor é tido como um educador, pois se a ação educativa se faz no sistema escolar, o professor é reconhecido como educador e o estudante como educando. Do mesmo modo, segundo uma abordagem filosófica, o professor também é considerado como educador. Autores como Whitehead, Hutchins e Gusdorf (FÉTIZON, 1984) defendem esta ideia porque supõem que por ser o sistema escolar um sistema educativo, decorre que o professor é um educador por excelência.

Desse modo, o professor coloca-se como agente externo e orientador do processo, levando os estudantes a desenvolverem a sabedoria ou a posse de si. O trabalho com os conteúdos só tem sentido se apropriados educativamente com vistas a promover nos estudantes a aquisição da autonomia, suscitando o hábito de aprender. Hutchins reforça essa ideia ao enunciar que “a finalidade da educação não é conhecer cada vez mais detalhes acerca do mundo, mas compreendê-lo e a nós mesmos nele” (HUTCHINS³², p. 22 apud FÉTIZON, 1984, p. 56).

Gusdorf acentua esta perspectiva ao asseverar que a tarefa do professor é ensinar, permitindo a tomada de consciência do indivíduo em relação ao mundo e em relação aos outros. Isso faz com que o ensino seja meio e a educação um fim, de maneira que temos a distinção entre ensino e educação. O primeiro trata-se de um estudo especializado de conteúdos, enquanto o segundo consiste na autoedificação, sendo o essencial oculto nas entrelinhas do programa. A função do ensino na Educação é completamente esclarecida nas palavras de Pullias³³:

O ensino é concebido essencialmente como um meio de orientar os estudantes na obtenção da quantidade e qualidade de experiências que promoverão o desenvolvimento ótimo de seu potencial como seres humanos; um meio de revelar-se, em cada um, o potencial individual das dimensões ideais do homem – um meio, pois, de educar, isto é, de instaurar a humanidade no indivíduo. Por isso, a condição primeira da efetividade do ensino escolar é que ele guarde um compromisso com o homem e com a vida: o processo de ensino-aprendizagem subentende um espírito de aprendizado que inclui uma relação íntima e intrincada com o professor (o estudante suposto mais amadurecido), o aluno (o estudante algo menos amadurecido) e o todo da vida que, como sugere Whitehead, é a verdadeira matéria para estudar (1972, pp. 24-25 apud FÉTIZON, 1984, p. 58).

Com isso, o professor é aquele que irá orientar, formar e educar o estudante não em direção ao conhecimento de conteúdos específicos de uma determinada área, mas ao

³¹ Dentre os autores que discordam de ser o professor um educador estão Foster, Skinner, Harbison e Valnir Chagas (FÉTIZON, 1984, p. 70). Para essa discussão, valemo-nos da obra de Fétizon (1984), na qual podemos encontrar uma extensa análise sob o ponto de vista concordante e discordante sobre a questão do professor ser ou não um educador, embora nossa exposição esteja centrada nos autores concordantes.

³² HUTCHINS, R.M. **La Universidad de Utopia**. Buenos Aires, EUDEBA.

³³ PULLIAS, E. V.; YOUNG, J. D. **A arte do magistério**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

aprendizado de sua autonomia. Por conseguinte, os conteúdos são imprescindíveis e instrumentos necessários para o docente, pois a sua incorporação permite ao estudante compreender o mundo em que vive, dispondo, assim, de instrumentos para enfrentar a vida com autonomia para transformar a realidade na qual se encontra. Aprender e ensinar ganham uma dimensão muito mais significativa, pois não estão apenas a serviço da sistematização de conhecimentos, mas sim propiciam a construção de um viver que se projeta e se reconstrói ao longo da existência de um indivíduo. O aprendizado dos conhecimentos abre espaço para a aquisição de valores, sensibilidades, habilidades e criticidade, de maneira que podemos dizer que o professor é um educador, porque ensina o sujeito a construir sua personalidade, sua humanidade, na medida em que possibilita ao educando assumir a sua condição de homem. Dos pareceres acima expostos, pode-se concluir que o ensino escolar é o meio de educar e que o professor é o principal agente externo dessa educação sistemática, cuja ação tem grande alcance, porque por trabalharem com estudantes em período de formação do sujeito, muitas vezes o professor serve de guia, de conselheiro e mesmo como modelo, ao exercer grande influência sobre o estudante.

Do ponto de vista social e político-pedagógico, os autores também consideram o professor um educador, colocando-o como peça central da educação formal, assim como o faz a perspectiva pedagógica³⁴. Via de regra, o professor é visto como um “facilitador do processo” e, por isso, deve receber uma formação especializada. A partir da análise do processo educativo, podemos inferir que o professor viabiliza o desenvolvimento das condições pessoais que permitem ao sujeito organizar suas experiências, garantindo o aprendizado. Inclusive, segundo Ribeiro, seria interessante que o verbo “educar” fosse pronominal, marcando, assim, a atividade do indivíduo no processo: “educar-se”; “eu me educo” (RIBEIRO³⁵ apud FÉTIZON, 1984).

Por fim, segundo o viés psicológico, o professor também é considerado o principal agente externo da educação sistemática, entendendo a tarefa do professor como educativa. Dessa forma, se os professores buscam alterar o comportamento de seus estudantes mediante experiências de aprendizagem, eles devem ter em sua formação conteúdos sistemáticos e especializados que lhes permitam o discernimento das metas, bem como a consciência de sua necessidade e valor, além de segurança para atingi-las.

Por meio da apresentação dessas perspectivas, fundamentamos nossa premissa de que o professor é um educador, sendo sua tarefa fazer com que os estudantes ascendam à humanidade

³⁴ Cf. LUZURIAGA, L. **Dicionário Pedagógico**, rubrica “Educador” (LUZURIAGA apud FÉTIZON, 1984, p. 66, nota 53).

³⁵ RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**.

e à autonomia pessoal, propiciando-lhes meios para que eles possam interagir com o mundo e com os outros a partir do autoconhecimento.

Apontada por boa parte dos autores como o meio pelo qual o sujeito adquire as condições necessárias para desempenhar a tarefa educativa, surgem discussões sobre o que se requer do indivíduo para que ele se constitua como professor; em outras palavras, o que deve ser priorizado em uma formação docente para a educação.

Saviani apresenta uma categorização de saberes que todo educador deve dominar e que, por isso mesmo, deve compor o processo de sua formação. São eles: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico; e o saber didático-curricular (SAVIANI, 1996). No caso do saber atitudinal, trata-se do domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo, tais como disciplina, pontualidade, coerência, justiça, diálogo, equidade, entre outros. Já o saber crítico-contextual é o saber referente à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, para que os educandos possam ter uma postura ativa e inovadora; mediante a aquisição deste saber o educando deve identificar as características básicas da sociedade e as tendências de sua transformação, de forma a perceber as necessidades presentes e futuras a serem atendidas no processo educativo. Quanto aos saberes específicos, temos aqueles correspondentes a uma área de saber, seja ela das ciências naturais, humanas, das artes, etc. O saber pedagógico são os conhecimentos “produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149). É este saber que permite a construção da perspectiva especificamente educativa, na qual se edifica a identidade do educador. Por fim, o saber didático-curricular são os conhecimentos sobre as formas de organização e realização da atividade educativa no que tange à relação educador-educando, consistindo nos procedimentos técnico-metodológicos, mais todo o processo do trabalho pedagógico, seus agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos para a obtenção dos objetivos formulados de maneira intencional.

O trabalho com esses saberes implicam a relação entre educador e educando, que se situa em uma relação prática determinada socialmente no interior da prática social global. Nesse processo, a prática educativa torna-se mediação no interior da prática social, passando a se justificar pelos efeitos qualitativos produzidos na prática social e no contexto global. É assim que o educador deve mobilizar os saberes para desenvolver qualitativamente o educando em sua prática social, de maneira a possibilitar em cada sujeito a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 1996).

Fétizon (1984) apresenta uma extensa análise pautada sobre os pontos de vista sociológico, filosófico e psicopedagógico das exigências de formação de um professor do ensino médio para o exercício de sua função docente entendida como educativa. Desse modo, do ponto de vista sociológico, o sistema escolar é o sistema que a sociedade confia à tarefa da educação sistemática das novas gerações, sendo aluno-professor um subgrupo típico desse sistema. A eficácia da ação educativa deve ser medida pela capacidade dos agentes externos de avaliar o alcance e os fins das técnicas e a viabilidade dos fins. Disso decorre a necessidade de incluir, na formação do professor, a abordagem sociológica do processo educativo para que se tenha:

- acréscimo de clareza na identificação das metas gerais a serem propostas ou daquelas que permanecem subjacentes à ação do grupo;
- garantia da viabilidade dos fins assumidos, por sua adequação à natureza do processo e às técnicas disponíveis;
- coerência e efetividade da ação pela compatibilidade com os fins que a desencadearam;
- garantia de adequação dos efeitos da escolarização aos propósitos que a orientaram (FÉTIZON, 1984, p. 85).

Do ponto de vista filosófico, a educação é o meio pelo qual o homem ascende à humanidade através da autonomia pessoal, sendo o professor o agente externo no processo educativo e que, por isso mesmo, deve receber uma formação específica³⁶. Enfatiza-se nessa perspectiva, o desenvolvimento no currículo das capacidades intelectuais do estudante, ensinando-o a pensar e a aprender a pensar, o que requer meios específicos para a sua condução.

Mediante essas abordagens, percebe-se a complexidade e a especificidade que requer a formação do professor, em que ensinar significa a arte de pensar, o que implica possuir um método científico e ser capaz de transferir o conhecimento para a experiência do educando. O bom desempenho do professor como educador depende da

clareza e da racionalidade das metas, da adequação dos meios selecionados às metas assumidas, da racionalidade e da adequação do manuseio desses meios; é a formação adequada que garante a mútua consistência entre todos esses fatores, da qual depende, por sua vez, a coerência da ação educativa (FÉTIZON, 1984, p. 92).

Além disso, a educação sistemática deve estar amparada por uma antropovisão e uma cosmovisão consistentes, concepções que devem ser examinadas e constituídas pela formação docente. De acordo com o viés filosófico, alguns dos problemas do ensino, como meio de efetivação da educação, são as deficiências da formação profissional dos professores, que obstaculizam o conhecimento do alcance e o significado dos conhecimentos especializados que possuem, tornando, por conseguinte, o ensino fragmentário e descontínuo.

³⁶ Autores como Whitehead, Gusdorf, Pullias, Brameld, Young, Pickering, Hutchins, Brembeck, Ki-Zerbo, Hanson corroboram com este ponto de vista (FÉTIZON, 1984).

Já do ponto de vista psicopedagógico é unânime o reconhecimento das deficiências do professor para lidar com o fenômeno educativo, pois há diversos conhecimentos necessários à ação docente junto ao estudante – desde a psicologia da aprendizagem à do desenvolvimento e à da personalidade - para que seja garantido o conhecimento, o diálogo e a condução do processo.

Assim, a partir da análise do que foi indicado pelos pontos de vista sociológico, filosófico e psicopedagógico como necessidades ao desempenho do professor, temos como exigências para sua formação a:

- 1ª) Reflexão sobre o homem como núcleo do programa formativo e denominador comum de suas partes – donde decorre, naturalmente, a segunda exigência:
- 2ª) Predominância das humanidades na formação teórica do professor – do que decorrem, ainda, as terceiras e quarta exigências:
- 3ª) Ênfase na cultura geral, inclusive pela presença de componentes artísticos no currículo;
- 4ª) Exame do fenômeno pedagógico sob todos os seus aspectos, garantido por todo o currículo;
- 5ª) Adequada formação nos conteúdos específicos a serem lecionados;
- 6ª) Ênfase na formação teórica, especialmente pela formação no método científico, na discussão e no diálogo;
- 7ª) Formação didático-pedagógica para a manipulação dos conteúdos;
- 8ª) Conteúdos e forma de tratamento permitindo a internalização de atitudes;
- 9ª) Abertura da Faculdade de Educação para o ambiente maior: sistema escolar, centros de educação, estudos e pesquisas, etc. (FÉTIZON, 1984, pp. 93-94).

Já Pimenta (2012, p. 20) é mais sintética e assevera que o professor deve ter uma sólida formação humana, científica, técnica, tecnológica, pedagógica e cultural, enquanto outros autores como Severino (2007) e Aranha (2006) fazem uma maior explanação do que deve constar na formação de professores. Severino afirma que

Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador (SEVERINO, 2007, p. 122).

Nesses termos, Severino (1991) defende que o professor qualificado terá consciência do sentido da educação e terá condições de desenvolver o significado disso junto aos estudantes. Essa prática proporcionará a conscientização dos discentes, o que aos olhos deste autor trata-se da substância de todo processo educativo, pois a consciência reflexiva é mediação imprescindível para a compreensão da realidade e para uma intervenção humanizadora. Por meio de tarefas concebidas, planejadas e executadas de modo consciente, os homens têm condições de tornar suas ações mais humanas, já que passam a agir de maneira intencional.

Severino (1991) recorre à imagem da pirâmide para representar a tridimensionalidade da formação do professor, em que temos a integração unificadora, a complementaridade, a

reciprocidade e a igualdade no que tange à importância das várias partes que compõem a formação do professor. Segundo esta ideia, a formação docente pressupõe o desenvolvimento harmonioso de três perspectivas convergentes e complementares e que devem ser consideradas com a mesma relevância. São elas a dos conteúdos, das habilidades didáticas e das relações situacionais. Tais dimensões funcionam como fundamentos do processo formativo do educador. A dimensão dos conteúdos refere-se ao domínio dos conhecimentos e da cultura científica em geral, uma vez que todo processo de ensino-aprendizagem depende da apropriação de um acervo cultural para a aquisição de uma conscientização.

No que diz respeito à dimensão das habilidades didáticas, fazem parte os instrumentos técnicos e metodológicos da profissão, pois a função docente é uma atividade complexa, que exige o devido preparo quanto à organização e condução dos meios imprescindíveis à conscientização.

Por fim, a dimensão das relações situacionais mostra a necessidade de se conhecer as referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Tais referências seriam para os sujeitos a compreensão de si mesmos, a compreensão dos outros, das relações recíprocas, da compreensão de pertencimento ao grupo social e à humanidade como um todo. Tal concepção entende que os sujeitos se constituem na relação com os outros com base no respeito e na organização de uma sociedade verdadeiramente humana. É nestes termos que Severino afirma (1991)

Impõe-se então um investimento intencional na formação do educador com vistas à apreensão dessa relação igualmente fundante de sua existência e daquela de seus futuros educandos. Sem se dar conta de sua própria identidade, de sua integração numa sociedade historicamente determinada e na humanidade enquanto espécie, não há condições de uma educação eficaz, enquanto mediação concreta do processo de conscientização (SEVERINO, 1991, p. 35).

Por outro lado, Aranha (2006) destaca três aspectos na formação docente:

- qualificação: o professor precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico;
- formação pedagógica: a atividade educativa supera os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa a transformar a realidade;
- formação ética e política: o professor educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor (ARANHA, 2006, p. 44).

Após esta revisão bibliográfica sobre o que significa ser professor e o que se requer para que ele se constitua como tal, entendemos que é preciso ter como fim a formação humana em sua integralidade, pois não há como separar a formação do professor de sua formação pessoal. Nesses termos, em um verdadeiro processo formativo o educando deve ascender à constituição de uma subjetividade autônoma capaz de um exame crítico do mundo e, principalmente, da realidade na qual está inserido, de maneira que adquira condições de perceber a ideologia e a alienação de nossa cultura. Para isso, reiteramos as exigências apresentadas por Fétizon (1984)

e acrescentamos, tal como Aranha (2006), a necessidade de um vínculo ético e político por parte do docente com vistas a superar as situações opressoras de nossa sociedade.

Isso faz com que seja necessário atrelarmos nos cursos de licenciatura os conhecimentos específicos de uma determinada área de saber com os conhecimentos pedagógicos, conhecimentos estes que devem estar amparados em uma sólida base histórica, filosófica, científica e tecnológica com vistas a proporcionar um amplo conhecimento do ser humano e da sociedade.

Para uma melhor compreensão do que acima foi dito, é importante apresentarmos os três modelos de prática profissional docente, os quais encerram saberes e prática, afora uma concepção de autonomia em que veremos as implicações decorrentes da falta de intencionalidade e consciência, bem como a adoção de um comprometimento político.

2.4. Modelos formativos da prática docente.

Quando nos voltamos à ação docente, deparamo-nos com três modelos formativos: o professor como especialista técnico; o professor como profissional reflexivo; e o professor como intelectual crítico.

O primeiro modelo que aqui abordaremos trata-se da racionalidade técnica. Predominante entre os docentes, neste modelo vemos a incorporação da ideologia do profissionalismo, sendo o professor um especialista técnico ao articular a pesquisa, o conhecimento e a prática profissional. Dentro dessa perspectiva, a docência está amparada pela concepção positivista, que busca a resolução de problemas a partir de meios técnicos e da pesquisa científica. Essa visão promove implicações no âmbito profissional, tais como a hierarquização entre o conhecimento e a prática e a aplicação de regras tecnológicas em que os fenômenos são interpretados em termos de causa e efeito³⁷, sendo os meios técnicos apenas possíveis dada a procura por fins determinados e bem definidos.

Conforme este modelo, o professor deve ter domínio técnico sobre os procedimentos mais adequados ao ensino, à gestão e à avaliação da aprendizagem para alcançar resultados pré-determinados, enquadrando-se, assim, no interior de uma concepção produtiva do ensino

³⁷ Habermas e McCarthy denominaram esse procedimento de empírico-analítico, sendo comum nas ciências físico-naturais. O problema surge quando se trata da abordagem social e própria da ação humana (CONTRERAS, 2012).

(GRUNDY³⁸, 1987, cap. II apud CONTRERAS, 2012), que toma o conhecimento como anterior à prática. Disso decorre a criação prévia de uma imagem de educação, de currículo e de atividades a serem aplicadas. Basta ao professor adquirir um repertório de conhecimentos pedagógicos durante a sua formação inicial e permanente para saber resolver os problemas da prática. Porém, como assevera Contreras,

Os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a um fim, senão manter aberta a interpretação a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias, para casos que não haviam previsto nem imaginado (CONTRERAS, 2012, p. 109).

Dentro desse contexto, a autonomia é apenas ilusória, pois embora o professor se coloque como um “expert infalível”, ele não decide nem delibera sobre suas ações na medida em que os fins de suas ações são determinados anteriormente, o que faz com que sua prática seja reprodutivista, porque interioriza os conhecimentos sem grande reflexão esperando apenas obter dos alunos os resultados finais estipulados previamente como objetivos, resumindo a sua profissionalidade na eficácia e eficiência na aplicação e conquista de metas. Isso faz com que a ação do professor tenha apenas um valor instrumental, descartando a qualidade moral e educativa da ação. Além disso, a que se ressaltar a despolitização da ação docente em virtude das políticas públicas serem expressas em termos científicos e técnicos. Halliday afirma que

a política estabelece, a partir de sua definição das ‘necessidades sociais’, as finalidades e objetivos que deverão ser alcançados pelo sistema educacional; os especialistas e acadêmicos dedicam-se à difusão das novas iniciativas curriculares, a desenvolver discursos e processos de racionalização prática (novas técnicas de programação e avaliação) e materiais curriculares *ad hoc*, e os professores aplicam os novos processos e materiais para alcançar os objetivos oficiais. De qualquer modo, o que parece ficar fora do trabalho acadêmico e técnico é a própria política educacional, que acaba imune a qualquer referência fora de si mesma. Simplesmente dirige a prática educativa e suas diretrizes não podem ser colocadas em questão (HALLIDAY³⁹, 1990, p. 30 apud CONTRERAS, 2012, p. 114).

No âmbito educacional não trabalhamos como se estivéssemos diante de fenômenos naturais. O professor é obrigado a interagir com o grupo e interpretar cada situação de maneira particular, o que lhe proporcionará o contato com situações conflituosas e de responsabilidade moral.

É dentro dessa perspectiva que é importante resgatar a reflexão e algumas outras competências da prática, pois na racionalidade técnica elas ficam submetidas ao conhecimento científico e técnico. Para isso, faremos uma explanação sobre o segundo modelo de docência concebido como prática reflexiva.

³⁸ GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Barcombe/Lewes: The Falmer Press, 1987.

³⁹ HALLIDAY, J. **Markets, managers and theory in education.** Basingstoke, Hampshire: The Falmer Press, 1990.

A ideia do professor como profissional reflexivo está amparada em teorias que tentam lidar com situações incertas e específicas em que podemos encontrar conflitos de valor. Um dos autores que trabalha nesta direção é Donald Schön. Para ele, a reflexão deve surgir em situações que não são resolvidas pela aplicação de conhecimentos técnicos. Desse modo, nas atividades que desenvolvemos, temos que distinguir “conhecimento na ação” da “reflexão na ação” (CONTRERAS, 2012). No primeiro caso, tratam-se de conhecimentos que podemos dizer imanescentes às ações, que já estão interiorizados e que dificilmente podem ser explicitados, pois se fazem na própria ação. Esse tipo de situação é muito diferente daquela em que nos distanciamos do que estamos fazendo e podemos refletir ou, então, daquela em que podemos pensar enquanto realizamos a ação. Nessas situações, temos a chamada reflexão na ação, em que a reflexão se faz sobre o resultado da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo na ação (SCHÖN⁴⁰, 1983 apud CONTRERAS, 2012).

No âmbito profissional, deparamo-nos tanto com a repetição de algumas circunstâncias, como com novos casos. Para Schön (1983 apud CONTRERAS, 2012), a repetição de ocorrências permite-nos a especialização. Porém, quando nos defrontamos com alguma questão em que nosso conhecimento não é suficiente para resolvê-la, temos que refletir e buscar novos conhecimentos. Essa reflexão na ação faz com que o profissional se torne um pesquisador no contexto da prática, uma vez que para resolver esta situação ele não precisou mobilizar as teorias e técnicas apreendidas, mas necessitou ver a situação de uma forma inusitada, refletindo não só sobre suas ações e os fins a serem atingidos, mas também sobre a finalidade das ações e a função a ser assumida na resolução das questões no interior das instituições.

Como Schön afirma,

Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...]. A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional (1983, pp. 338-339 apud CONTRERAS, 2012, p. 122).

Isso permite a construção de espirais de avaliação-ação-nova avaliação, em que se procura resolver as questões da prática, fazendo com que a prática torne-se o centro de pesquisa. Nesta situação, temos a reflexão sobre as situações e experimenta-se novos encaminhamentos para a formulação de novas concepções sobre o caso para novamente efetuar uma reflexão com vistas a transformar a situação. Nesse panorama, “o pensar e o fazer vão se entrelaçando no ‘diálogo’ gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do

⁴⁰ SCHÖN, D. A. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

caso” (CONTRERAS, 2012, p 123). Nesse diálogo estão englobadas questões do próprio contexto social, já que para este tipo de prática profissional são levadas em conta as consequências sociais das ações engendradas.

Neste modelo, é necessário tanto o conhecimento profissional, como um sistema valorativo segundo o qual as questões da prática serão encaminhadas e decididas. Há, nesse aspecto, uma proximidade com a expressão artística por supor a realização de valores na própria atuação e também na sua concretização.

Um outro autor que embasa este segundo modelo de professor é Stenhouse, ao considerar o professor um pesquisador. Este autor entende o ensino como uma arte em que temos a manifestação de certos valores e de uma busca que se realiza na própria prática de ensino. A aproximação com o artista se faz por este aprimorar o seu trabalho ao executá-lo, tendo sempre um olhar crítico sobre a sua atuação. Para Stenhouse, deve-se considerar as circunstâncias específicas, não sendo possível utilizarmos métodos de ensino ou qualquer determinação de técnicas a ser aplicada em sala de aula, porque estes implicam em generalizações e uniformizações nos processos educativos. Os valores educativos devem ser interpretados e julgados em situações concretas.

De uma forma geral, o problema em considerar o professor como profissional reflexivo ou como pesquisador reside na ausência de definição de um conteúdo para a reflexão. Além disso, pressupõe-se que a reflexão levará à emancipação ao abordar os valores da sociedade. Porém, o trabalho com valores pode representar tanto emancipação como dominação.

Para Schön (1983 apud CONTRERAS, 2012), a reflexão sobre a ação deve ocorrer sobre referenciais constantes⁴¹. Contudo, tais referenciais estão restritos à práticas individuais, faltando, aos olhos dos críticos, a análise das condições sociais de escolarização, uma vez que as constantes indicadas por este autor podem estar condicionadas pela forma com que os professores constroem seu papel no interior das instituições.

De uma forma geral, os professores estão submetidos a formas regulamentadas burocrática e tecnocraticamente, o que os impede de refletir sobre os fatores estruturais do ensino, o sentido da educação e suas finalidades. Por isso, alguns autores acreditam que para superar o condicionamento das experiências no ambiente educacional é preciso a inserção de uma teoria crítica, pois é ela quem permitirá uma análise da situação na qual os professores encontram-se imersos (GIROUX, 1997). É desta perspectiva que surge o terceiro modelo de prática docente, em que o professor é visto como intelectual crítico. De acordo com esta

⁴¹ Para Schön (1983), os professores devem refletir sobre sua linguagem, sobre seu sistema de valores e de compreensão geral e sobre a forma com a qual definem seu papel.

concepção, os professores devem pensar não somente sobre a estrutura do ensino, como também a função da instituição educacional e seu papel como docente. Desse modo, o professor é chamado a refletir sobre questões que estão além do viés prático, promovendo a articulação entre teoria e prática. Ao refletir sobre o ensino, a instituição educacional e a sociedade, o docente traz para si o sentido político de sua ação, pois passa a ter uma visão aprofundada e comprometida de sua função na instituição na qual trabalha e na sociedade em que vive. Mediante uma abordagem crítica, o professor desenvolve-se intelectualmente e tem condições de resgatar o sentido de sua ação profissional. Essas atitudes permitem alterar a sua prática e promover a transformação social, à medida que consegue se emancipar.

Como nos mostra Contreras,

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2012, pp. 173-174).

Desenvolvido por Henry Giroux (1997), o modelo intelectual crítico consiste em um profissional que tenha uma clara compreensão do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que vive. Como bem frisa Aranha (2006), o intelectual não se trata de um especialista em uma determinada área do conhecimento, mas sim o sujeito que possui uma visão do todo no qual os fenômenos acontecem, além de ser uma pessoa com comprometimento ético e político.

Giroux tem como pressuposto a história como possibilidade, na qual a subjetividade tem um papel central no processo de conhecer, assim como no processo de transformação social, conferindo aos sujeitos uma função histórica e política. Além disso, entende a escola como esfera pública democrática⁴². Conforme assinala McLaren,

[...] a questão essencial é o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para a escola. Uma compreensão crítica deste relacionamento torna-se necessária para que os educadores reconheçam como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam e desautorizam aqueles que lhes ensinam. Tal compreensão pode também desenvolver a capacidade dos professores de trabalharem de maneira crítica com estudantes de classes dominantes e subordinadas de forma que estes estudantes possam vir a reconhecer como e por que a cultura dominante estimula igualmente sua cumplicidade e sua impotência. Evidentemente, o principal objetivo da pedagogia crítica é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e

⁴² Segundo Giroux (1997), se assumimos a pedagogia crítica, temos que entender as escolas como esferas públicas democráticas nas quais são fortalecidos o self e o social. É na escola que os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver uma democracia autêntica, sendo construídas através de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana.

transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária (McLAREN, 1997, pp. XII-XIII).

Dessa forma, McLaren (1997) reitera que os estudantes teriam condições de compreender as possibilidades transformadoras da experiência e os professores de tornarem os conhecimentos relevantes para a vida dos educandos, permitindo, por conseguinte, que o conhecimento e a experiência mostrem-se emancipadores.

De acordo com esta concepção, tanto os professores quanto os administradores desempenham o papel de intelectuais transformadores à medida que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que fortalecem os estudantes ao propiciarem conhecimentos e habilidades sociais para funcionarem como agentes críticos, como os educam para a ação transformadora. Tem-se, com isso, uma politização da escolarização em que educadores e pesquisadores educacionais exercem suas atividades em condições especiais de trabalho ao desempenharem uma função social e política particular. Para Giroux,

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores como intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas [...] a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder [...] Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Porém, Contreras (2012) nos adverte de problemas tanto no modelo de professor reflexivo, quanto do intelectual crítico. Para este autor, a concepção reflexiva expressava as características implícitas na prática de ensino que se atrelavam ao desenvolvimento das práticas reflexivas, contudo não indicavam uma orientação ou conteúdo para essa prática; já o intelectual crítico apresenta um conteúdo para a prática profissional, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes, restando como saída o enfoque da reflexão crítica.

Segundo este enfoque, a reflexão crítica permite aos professores analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Ao analisar as condições sociais e históricas em que foram formados seus modos de entender, passam a valorizar a prática educativa, problematizando o caráter político desta prática. Tal procedimento possibilita a reconstrução dos processos de formação e de construção social que levaram à constituição de determinadas ideias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática

educativa. O fim último desta reflexão é a emancipação, pois nos permite revelar o “sentido ideológico do ensino e nossa parcela na sua manutenção” (CONTRERAS, 2012, p.181).

Assim, o processo de reflexão crítica

permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições [...] Por isso, a reflexão crítica recorre a uma crítica da introjeção de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. Como não basta somente realizar as capacidades reflexivas, mas defender uma orientação para a reflexão, de problematiza-la para dotá-la de um compromisso político claro, já não é suficiente a experiência de contradição que seu exercício gera em relação à prática institucional do ensino. É necessário uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas. A partir desta crítica pode-se reconstruir o sentido político que aprendemos a aceitar no que diz respeito à função do ensino e configurar-lhe um novo significado, mais racional, mais justo e mais satisfatório, à medida que o desvelamento dos interesses aos quais as atuais práticas servem nos permita conceber um futuro mais promissor (CONTRERAS, 2012, p. 182 e 185-186).

Tendo visto, então, os três modelos de prática docente e suas repercussões no processo formativo dos estudantes, cabe-nos investigar como se deu a formação docente no Brasil.

2.5.Breve estudo histórico da formação docente no Brasil.

A instituição de escolas destinadas à formação de professores tem seu início ainda quando o Brasil era uma província. Segundo Tanuri (2000), a Lei de 15/10/1827 indica a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Essa foi a primeira forma de preparação de professores, os quais são instruídos quanto ao método de maneira exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Porém, para melhor circunscrever a discussão que faremos, consideramos as normas legais a partir da década de 30, quando surgem as primeiras licenciaturas no Brasil com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Até a década de 20 não existiam Universidades no Brasil, mas apenas escolas ou faculdades autônomas direcionadas à formação de profissionais de nível superior (CACETE, 2002). As primeiras universidades fundadas voltavam-se para o saber desinteressado e a pesquisa científica. É no interior desse tipo de universidade que surge a Faculdade de Filosofia como núcleo integrador.

Atendo-nos às normas que regulam o processo das licenciaturas no sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com fatos e valores que as fizeram emergir, de maneira que a abordagem legal nos levará à considerações sobre seus efeitos e os problemas decorrentes de sua aplicação⁴³ (CASTRO, 1974).

A primeira etapa da licenciatura no Brasil ocorre entre 1930 e 1961. Em 1930, o então ministro da pasta de Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, aponta, em seu discurso de posse, a falta de cuidado na formação de professores como um dos problemas brasileiros. Em 1931, temos a Reforma do Ensino Secundário (BRASIL, 1931b) que sugere a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras como uma forma de reparar esta formação. Dias antes é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), congregando pelo menos três institutos de ensino superior: a Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (artigo 5º, inciso I), sendo esta última a única a ser criada na Universidade do Rio de Janeiro, pois as demais já faziam parte do quadro de escolas superiores no país. Com o Decreto nº 24.279/1934 (BRASIL, 1934a), referente às Universidades Estaduais equiparadas, houve uma troca dos nomes atribuídos para as instituições responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário, passando a se chamar Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esta Faculdade tinha como função diplomar licenciados, enquanto o restante da Universidade recebia o título de bacharel (formados em direito), engenheiro, médico e de professor, no caso da Escola de Belas Artes e do Instituto Nacional de Música.

Assim, o primeiro instituto de ensino superior a funcionar, segundo o modelo pensado por Francisco Campos, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Universidade criada pelo Decreto nº 6.283/1934 (BRASIL, 1934). Concebida segundo o modelo liberal, esta Universidade tinha como objetivo “cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos” (FÉTIZON, 1984, p. 128) como forma de garantir a democracia. Junto à Universidade estava o antigo instituto “Caetano de Campos”, denominado Instituto de Educação, no qual os candidatos ao magistério secundário recebiam formação pedagógica, que poderia ser realizada

⁴³ As etapas das licenciaturas no Brasil aqui apresentadas seguem Castro (1974). Porém, salientamos que outros autores, como Cacete (2002), apresentam outra datação. Esta autora faz um extenso estudo sobre os modelos formativos de professores, em que estabelece uma relação entre o estabelecimento destes modelos e a evolução do ensino superior brasileiro. Para isso, ela expõe três períodos históricos que se caracterizam “pela origem do modelo de formação do professor da escola secundária e criação das faculdades de filosofia – 1930-1960; pela mudança desse modelo de formação a partir da criação das licenciaturas de 1º ciclo e licenciaturas curtas polivalentes e expansão das faculdades de filosofia – 1960-1990; e pela transição para um novo modelo de formação a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que caracterizam o fim das faculdades de filosofia frente ao novo modelo institucional de formação, o instituto superior de educação – 1990-2000” (CACETE, 2002, p. 10).

simultaneamente no terceiro ano de curso. É importante salientar que a ocorrência da formação de professores nesta Universidade se deu em virtude de fatores conjunturais, uma vez que não foram provenientes de exigências internas ou estruturais da Universidade, nem de uma política educacional de formação de professores, mas sim de circunstâncias do contexto político-social da época. De fato, o projeto da Universidade de São Paulo não contemplava cursos de formação de professores; a sua incorporação só ocorreu por uma questão de coincidência, pois pouco tempo antes da publicação do Decreto nº 6.283/1934 (BRASIL, 1934) havia sido criado um curso de formação de professor no Instituto de Educação de São Paulo, propiciando então a inclusão desta formação quando da constituição da Universidade de São Paulo.

Como o objetivo da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi unificar e integrar a Universidade, cuja concepção é ser um centro de saber e formação humana, temos duas funções que definem esta Faculdade: uma é de ser um centro dedicado à universalidade e totalidade do saber, o que implica um caráter não profissionalizante; outra é de ser promotora de cursos gerais (propedêuticos, comuns ou básicos) para todos os alunos da Universidade. Das duas funções, somente a primeira se efetivou (FÉTIZON, 1984).

Ressaltamos que nesse primeiro momento o título de licenciado é bem amplo; os licenciados nos cursos seriados de três anos sem formação pedagógica recebem a chamada “licença cultural”; já aqueles que realizaram a formação pedagógica possuem o título de licenciado com direito ao exercício do magistério.

Assim, os licenciados seriam os professores dos cursos de ensino secundário nas áreas de Ciências, Letras e Educação, ficando reservado para eles, nas palavras de Francisco Campos, o caráter propriamente universitário, à medida que transcendiam os limites do âmbito profissional e abarcavam os valores que a Universidade defendia, aspecto este que, de acordo com Sucupira⁴⁴ (1969 apud CASTRO, 1974), demonstrava a vinculação desta instituição à tradição brasileira do ensino superior profissional. Desse modo, os licenciados tinham como funções a

ampliação da cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério, sistematizar e aperfeiçoar enfim, a formação técnica e científica para o desempenho propício de diversas atividades nacionais (BRASIL, 1931a).

A Universidade do Rio de Janeiro, em 1937, transforma-se em Universidade do Brasil e funda uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação.

⁴⁴ SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP, vol. 51, n. 114, abr-jun., 1969.

Os cursos aí realizados vieram substituir os que se referiam à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Em 1939, o Decreto nº 1.190 (BRASIL, 1939) reúne, na Faculdade Nacional de Filosofia, as funções das duas faculdades que foram criadas em 1937, pois cria a seção de Pedagogia. Ainda em acordo com este Decreto, o licenciado passa a ser aquele que realiza o Curso de Didática, seção especial ligada aos Cursos Ordinários da Faculdade, composto por seis disciplinas e que veio substituir a antiga formação pedagógica. Assim, temos a separação entre bacharéis, os formados nos Cursos Ordinários, e os licenciados, aqueles formados nos Cursos Ordinários e no Curso de Didática.

A partir deste Decreto, os estabelecimentos que mantinham os cursos definidos nesta lei, com reconhecimento do Governo Federal, deveriam no prazo de um ano se adaptar (BRASIL, 1939, art. 59º).

Em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo institui também a seção de Educação, após se desligar do Instituto de Educação, vinculado a ela quando de sua fundação.

Em 1941, com o Decreto nº 3.454 (BRASIL, 1941), o Curso de Didática não pode mais ser realizado com os cursos de bacharelado, o que fez com que os cursos passassem a durar quatro anos e não mais três, conhecido, posteriormente, como regime “três mais um”. Em 1946, o Decreto nº 9.092, de 26 de março (BRASIL, 1946c), normatiza que para a obtenção do diploma de licenciado os estudantes do quarto ano do bacharelado receberiam formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação⁴⁵, além do curso de psicologia aplicada à educação.

Nas palavras de Castro (1974), pode-se dizer que a situação da licenciatura antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, era a seguinte:

- 1- O conceito inicialmente utilizado na legislação federal e na do Estado de São Paulo, com amplitude para qualificar todos os graduados em faculdades de filosofia, já era de uso restrito àqueles que alcançavam formação pedagógica e que assim tinham direito ao exercício do magistério.
- 2- A licenciatura correspondia a cursos de duração uniforme (quatro anos), incluindo três anos de bacharelado e um de formação pedagógica.
- 3- A legislação já determinava formação prática em “ginásios de aplicação”, embora estes se fossem lentamente constituindo.
- 4- Ponto importante a observar, diante da evolução futura do conceito, é que os licenciados eram professores da área de filosofia, das ciências, das letras e da educação, não tendo acesso ao título os de disciplinas técnicas e artísticas (CASTRO, 1974, p. 636).

⁴⁵ Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.053 (BRASIL, 1946a) obriga as Faculdades de Filosofia a manterem um ginásio de aplicação para a prática do ensino dos estudantes matriculados no curso de Didática. Porém, a instalação desse ginásio não foi entendida como obrigatória. Um exemplo disso é a própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que só o criou em 1957.

Este último item ocorre tanto na Reforma de Francisco de Campos, de 1931, como na Reforma Gustavo Capanema, de 1942.

Durante a segunda etapa da licenciatura no Brasil, que aconteceu entre 1961 e 1968, temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que afeta a licenciatura. Segundo esta LDB, artigo 34, os cursos secundários, técnicos e de formação de profissionais para o ensino primário e pré-primário passam a ser denominados “ensino médio” (CASTRO, 1974). No artigo 59 desta lei, constatamos que a formação de professores para este ensino médio será nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico ocorrerá em cursos especiais de educação técnica. Contudo, havia profissionais graduados em escolas superiores diferentes das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que lecionavam tanto no ensino secundário, quanto no ensino técnico. No caso do ensino secundário, para lecionar o candidato teria que passar pelo “exame de suficiência” (BRASIL, 1961, art. 117); já para o ensino técnico havia a possibilidade de se admitir profissionais liberais de cursos superiores correspondentes para se lecionar, caso não houvesse número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foram criados o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Em 1962, o Conselho Federal de Educação cria o Parecer nº 292/62, estipulando as matérias pedagógicas para a licenciatura. Com isso, não se tem mais o regime de três anos de bacharelado e mais um de didática, podendo a licenciatura e o bacharelado serem realizados concomitantemente, a partir de disciplinas comuns. Dessa forma, a licenciatura passa a ter como currículo mínimo as matérias fixadas para o bacharelado, mas ajustadas em extensão, e os estudos profissionais para o exercício do magistério no ensino médio, em que constam como matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem; b) Didática; c) Elementos da Administração Escolar. Além disso, passa a ser obrigatório, na forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional (CASTRO, 1974). Posterior a este Parecer, surge o Parecer nº 672/69, que prescreve que a duração da formação pedagógica deve ocupar pelo menos um oitavo das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada licenciatura.

Desse modo, as licenciaturas constituem-se de dois tipos de estudos: um voltado para as matérias epistemológicas, ditas de “conteúdo”, de acordo com as diferentes profissões; e outro direcionado para as matérias pedagógicas, comum a todos os cursos. Durante esse período as licenciaturas tinham a duração mínima de quatro anos, ocorriam nas Faculdades de Filosofia,

Ciências, Letras e de Educação, sendo excluídos desta formação os professores de artes e de técnicas.

Em 1965, a Portaria ministerial nº 159 estipula a duração dos cursos superiores em horas-aula, o que acarreta a fixação de um tempo mínimo, médio e máximo e não mais a duração pré-fixada em anos, afora os cursos passarem a oscilar entre três e quatro anos em média (CASTRO, 1974). Disso resulta a subdivisão das licenciaturas em longas ou curtas e completas e parciais, de acordo com os âmbitos de atuação dos professores: primeiro ciclo ou primeiro e segundo da escola média.

Para resolver a formação de professores de práticas educativas e disciplinas de áreas não abordadas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram criadas as licenciaturas específicas, dentre elas: Desenho, Economia Doméstica e Educação Familiar, Educação Física e Desportos, Educação Musical e Teatro.

Vimos que durante essa segunda fase da licenciatura no Brasil, o conceito de licenciatura vincula-se à formação de professor para a escola de nível médio, mas sofre uma ampliação, pois passa a incluir as licenciaturas para o exercício no primeiro ciclo e também as áreas técnicas ou artísticas.

A partir de 1968 até os dias atuais, temos a chamada terceira fase da licenciatura no Brasil, fase que aos olhos de Fétizon (1984) mostra maior comprometimento com a formação de professores.

Neste ano, temos o Decreto nº 62.937/1968, no qual é instituído um grupo de trabalho para estudar a reforma universitária brasileira visando “sua eficiência, modernização, flexibilização administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968).

No próprio ano de 1968 é instituída a Lei 5.540 (BRASIL, 1968a), segundo a qual são ampliadas as atribuições do Conselho Federal de Educação que passa a fixar os conteúdos mínimos e duração dos cursos superiores.

Em 1969, é implantada a reforma na Universidade de São Paulo, porém a ideia original de universidade que a inspira é mantida: espírito de liderança e o caráter desinteressado do saber e da pesquisa. Dentre os fatores que conduziram esta Universidade à reforma estão o seu congestionamento e sua massificação. Entre os anos de 60 e 69 a Universidade de São Paulo cresce em termos de vagas oferecidas 380%, sendo que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras cresce 285%. Embora tenha acontecido um amplo crescimento no número de vagas, os números de conclusões de curso não são proporcionais, mostrando, por conseguinte, um pequeno retorno em termos do investimento aplicado. Como centro deste problema está a

própria Faculdade de Filosofia, o que inevitavelmente acarreta consequências na formação docente por ela assumida. Um outro aspecto a ser salientado como motivo para o desencadeamento da reforma está a necessidade da Universidade expandir suas relações com o mundo externo (FÉTIZON, 1984).

Com a reforma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é extinta. No seu lugar surgem outras Faculdades e Institutos destinados à pesquisa e ao ensino básico, dentre elas a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e a Faculdade de Educação. Constituída por três escolas diferentes – Escola de Graduação que abriga o Curso de Pedagogia, a Escola de Pós-Graduação para a formação de mestres e doutores e a Escola de Professores que mantém o Curso de Licenciatura – a Faculdade de Educação, mediante a Escola de Professores, possibilita o caráter integrador da universidade ao reunir em cursos comuns estudantes que visam o trabalho no magistério secundário.

Com a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) surgem novas alterações para esses cursos. De acordo com o Artigo 30 desta lei, a formação mínima para o exercício do magistério fica assim estabelecida:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena (CASTRO, 1974, p. 643).

Dessa legislação resulta o estabelecimento da licenciatura curta e plena como norma para a formação de professores de 1º e 2º graus. A Resolução de nº 1, de 17/01/1972, do Conselho Federal de Educação, considera licenciaturas plenas aquelas que têm como carga horária de 2.500 horas a 2.200 horas, e licenciaturas curtas de 1.500 horas a 1.200 horas. Isto tornou-se um problema para as licenciaturas curtas, pois o mesmo Conselho cria a Resolução nº 30, de 11/07/1974, que firma como mínimo de carga horária nos cursos de Ciências para o trabalho no 1º grau 1.800 horas, e para o 2º grau 2.800 horas, superando, portanto, o que foi determinado pela Resolução anterior, de 1972. Além disso, um outro problema proveniente da articulação entre licenciatura plena e curta é o fato de existir uma propensão a criação de currículos inicialmente genéricos que se diferenciam ao longo do curso (CASTRO, 1974).

O que se percebe nesse período é que os cursos acabavam adequando a formação do professor à modalidade em que ele iria lecionar. Isso pode ser notado na escola de 1º grau, em que o ensino desenvolveu-se a partir de atividades e áreas de estudo e não por disciplinas específicas.

Mediante a leitura do artigo 78 da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), verifica-se a flexibilidade das licenciaturas por não fixar o número de anos, mas sim limites na carga horária ao permitir que se passe de uma licenciatura curta para uma longa e de uma licenciatura para o Curso de Pedagogia, podendo inclusive complementar uma formação incompleta através de “estudos adicionais”, o que se aplica também para profissionais graduados no nível superior na mesma área ou áreas afins, quando faltar professores licenciados.

Com a reforma geral do ensino a partir da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968a) e Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), foram reorganizadas algumas áreas de licenciatura. Com a indicação do Conselho Federal de Educação nº 23/73, o “Núcleo Comum” tem como possíveis licenciaturas:

1. Curso de Ciências – Matemática, Física, Química, Biologia.
2. Curso de Estudos Sociais – Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica.
3. Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, Língua clássica com os necessários estudos literários.
4. Curso de Educação Artística – Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas.
5. Curso de Educação Física – Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação (CASTRO, 1974, p. 647).

Podemos, assim, constatar que ao longo do tempo houve uma ampliação da área de licenciatura, que, num primeiro momento, estava restrita aos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas que aos poucos incorporou as áreas técnicas e artísticas no ensino de 1º e 2º graus.

Porém, se nos ativermos aos modelos de formação de professores de acordo com os períodos acima retratados, veremos que esta formação foi preterida nas escolas de educação e no que diz respeito à própria tarefa educativa. Desse modo, o modelo surgido em 1931 não é formativo e nem os seus professores são educadores, bastando-lhes apenas conhecer os conteúdos para que pudessem ministrar aulas. Posteriormente, no Instituto de Educação temos implantado o primeiro curso de formação de professores secundários. Neste instituto, os estudantes recebiam a formação pedagógica, sendo os conteúdos específicos trabalhados na Faculdade de Filosofia ou Educação, Ciências e Letras. A formação pedagógica ocorria em três anos, dois deles consistiam em estudos gerais fundamentais e um voltado para os estudos concernentes aos problemas psicológicos e sociais da adolescência e ao currículo secundário. Neste modelo, é possível perceber a consciência do caráter formativo da docência, inclusive em virtude do tempo destinado à formação pedagógica. De acordo com Fétizon (1984), o período de vigência do Instituto de Educação (de 1934 a 1938) foi o de maior coerência no sistema de formação de professores secundários de São Paulo, pois enquanto a formação acontecia

mediante a articulação das duas instituições – Instituto de Educação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – havia uma complementação. Além disso, como destaca esta autora, outros fatores podem ser considerados para justificar este modelo como o mais coerente para a formação do professor secundário. Dentre eles está o fato do Instituto cumprir a integração prevista no modelo “puro” da Universidade; no que tange à formação de professores secundários de São Paulo,

- a duração da formação pedagógica se insere dentro dos mínimos razoáveis (três anos);
- a natureza da formação pedagógica praticada parece condizente com as necessidades do professor da escola média para o desempenho de sua função educativa: não se esgota em aspectos técnicos nem se restringe a conteúdos estritamente pedagógicos (conteúdos de “*cultura geral*” no currículo do Instituto);
- a forma como foi concebida a “*colaboração*”, de molde a não propiciar divisões estanques entre as duas ordens de formação (pedagógica e “*específica*”): a Faculdade de Filosofia se ocupava, para além da formação nos conteúdos “*específicos*”, dos “*estudos de natureza cultural*” (FÉTIZON, 1984, p. 147).

Disso resulta dois benefícios, um trata-se da continuidade entre geral, pedagógico e específico, sendo que a formação geral funciona como denominador comum entre os outros dois; o outro, o duplo apoio de formação geral, tanto na parte pedagógica quanto na parte específica do currículo. Esta formação geral favorece diretamente não só a formação de educador à medida que se tem a formação do homem no educador e também a formação do educador no homem, como também garante para a formação profissional a perspectiva humana que lhe própria (FÉTIZON, 1984).

Assim, durante este momento de atuação do Instituto de Educação foi dada prioridade a formação pedagógica na formação do professor secundário em São Paulo, o que levou Fétizon a supor a “opção prévia pelo magistério como condição básica da realização dos cursos” (1984, p. 148). Por meio deste modelo, pode-se pensar a formação através de matérias tidas como “pretexto” e não como “conteúdo” do ensino, ponto defendido por Gusdorf (1995) e que mencionamos anteriormente. O outro modelo de formação de professores secundário tem sua sede na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Neste modelo, o estudante se matricula em cursos de bacharelado em uma das diversas áreas do saber na qual quer exercer o magistério no ensino médio e ao final do terceiro ano obtém o título de bacharel. Posteriormente, este estudante teria que cursar um ano de estudos voltados para o aprofundamento de setores do próprio bacharelado e para a licenciatura, dividida esta em três disciplinas, a saber: Didática Geral, Didática Especial e Psicologia, com carga horária total de 180 horas. Dessa forma, a carga horária total da formação do professor secundário é de aproximadamente 2.000 horas, sendo que 1.820 horas direcionavam-se à formação do especialista em áreas específicas do saber e 180 horas voltadas à formação pedagógica do professor.

Por fim, o último modelo surgido com a reforma universitária, de 1969, tem como lócus a Faculdade de Educação e destina-se apenas à formação pedagógica contemplada por seis disciplinas de caráter técnico e pedagógico, totalizando 360 horas. São ministradas, dessa maneira, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação I e II, Didática e Prática do Ensino I e II⁴⁶.

Se compararmos os três modelos, o segundo significou uma defasagem qualitativa e quantitativa em relação ao primeiro, pois de três anos de formação pedagógica passou-se para três disciplinas, reduzindo não somente a duração total como a abrangência da abordagem pedagógica. Afora isso, o fato de se atrelar os estudos pedagógicos à Faculdade de Filosofia fez com que aumentasse o desprestígio desta área, sendo que as disciplinas que eram antes do Instituto de Educação fossem desconfiguradas e tivessem seus objetivos ampliados, tornando-se mais desinteressadas neste segundo modelo. Aos poucos a Faculdade de Filosofia adquire um caminho diverso de sua concepção original, pois assume uma tendência profissionalizante e de produtividade intelectual. Como resultado para a formação de professores secundários, temos o “inchamento” numérico sem correspondência qualitativa e a ausência de cursos comuns de formação geral e cursos específicos das disciplinas que iriam lecionar, o que acarretou a degradação do modelo original, além do distanciamento entre o caráter desinteressado e a formação profissional que gerou a dissociação entre docência e pesquisa, pilares cuja vinculação é imprescindível em um ambiente universitário.

Com o modelo proporcionado com a criação da Faculdade de Educação não são solucionados os problemas do modelo anterior, como a desproporção entre a ampliação numérica e a qualidade, bem como a estrutura reduzida da formação pedagógica. Somado a isso, temos a rapidez com que são realizados os cursos de Licenciatura, impedindo os estudantes de terem maior vivência do ambiente universitário, obstaculizando a função integradora prevista por esta faculdade. Se todas as unidades universitárias carregam os fins que a Universidade se propõe que são os grandes ideais humanistas do modelo original da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação deixa a desejar a formação do professor como educador, uma vez que são comprometidas a formação geral – com a extinção da Faculdade de Filosofia – e a formação pedagógica, em virtude da extrema redução do período destinado a esta formação.

⁴⁶ À propósito da formação de professores secundários promovida por esta Faculdade, Hutchins adverte o fato de não haver filosofia da educação ou qualquer outro tipo de filosofia ou filosofar no currículo de formação de professores do ensino médio que não seja aquelas que subjazem à própria ação docente e que ficam implícitas ao estudante (apud FÉTIZON, 1984).

Diante do exame desses modelos de formação de professores secundários somos obrigados a concordar com Fétizon (1984) quando diz que esta formação constituiu-se com uma formação de “segunda categoria”. Antunha⁴⁷ (1974 apud FÉTIZON, 1984) nos mostra que tanto o Decreto nº 5.846/33 (SÃO PAULO, 1933), quanto o Código de Educação, ao estabeleceram o caráter híbrido do Instituto de Educação, já comprometem a constituição dessa formação. O interessante é que já existiam educadores preocupados com a importância da educação como formação “humana”, como podemos perceber tanto pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, ao inserir a formação de professores secundários alocados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, centro da Universidade de São Paulo, como pelo trabalho realizado na Associação Brasileira de Educação à medida que participam deste Estatuto, corroborando a visão formativa presente neste documento. O próprio empenho com a Escola Normal Superior, inspirada em George Dumas, e mesmo a criação da Faculdade Estadual de Educação, em 1920, que não foi concretizada, mostram que os intelectuais da educação paulista tinham consciência do problema que envolve a formação de professores secundários. Parece-nos que a causa das dificuldades que cercam esta formação está na mentalidade dos políticos, em cujas mãos está o poder de decisão. Nas palavras de Fétizon (1984), devemos levar em conta alguns aspectos se queremos entender a situação. Um dos aspectos a ser considerado, apontado pelos mentores intelectuais como um problema político, é que quando da criação da Universidade de São Paulo não se tinha total consciência da natureza do problema educacional que é o fundamento da maturidade intelectual; tais políticos representavam os valores culturais de uma elite, daí a Universidade assumir um caráter liberal com o objetivo de alcançar uma liderança cultural para conquista da maioria política. O outro aspecto diz respeito ao empenho dos educadores paulistas, pois estavam muito mais preocupados com a educação elementar, não tendo clara a natureza da educação secundária, nem as exigências da formação dos professores. O último aspecto consiste na própria iniciativa ensejada na década de 20, cujos mentores pode-se entender que concebiam o nível superior da educação do professor secundário pautado na especificidade dos conteúdos a serem ministrados. Todavia, o que de fato está por trás deste aspecto é a falta de consenso sobre as exigências para a formação desse professor, o que pode ser verificado quando comparamos o modelo paulista, instituído em 1934, com o modelo brasileiro, de 1931, praticado pela Universidade do Rio de Janeiro. No primeiro, temos a marginalização da formação de professores secundários em função do caráter desinteressado e da universalidade do saber

⁴⁷ ANTUNHA, H. C. G. **Universidade de São Paulo – Fundação e Reforma**. São Paulo: CRPE, 1974 (Série Estudos e Documentos, v. 10).

próprios da Faculdade aonde se realizavam estas cursos; no outro, promovido pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, temos a mescla de objetivos heterogêneos, como a promoção do saber geral e desinteressado e a formação de professores e técnicos em educação.

É assim que diante dessa dissonância dos modelos formativos que a constituição do professor chega na segunda metade do século XX em uma situação de segunda categoria.

Segundo Cacete,

a formação de professores no país, vem marcada por uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais. Considerada uma formação de segunda categoria em relação às demais profissões de nível superior, condenada ao isolamento no âmbito das universidades e, como que expressando uma certa ‘perversidade’ da política educacional, colocada nas ‘mãos de quem’ estava menos preparado para assumir essa formação: as nascentes faculdades de filosofia isoladas de caráter privado (CACETE, 2002, p. 205).

Destacamos que para sairmos dessa situação de segunda categoria é preciso, entre outras coisas, permitir que as disciplinas no interior dos cursos tenham maior relevância para a vida, de uma forma geral, e para o trabalho, se quisemos construir verdadeiramente professores educadores. Embora os professores das disciplinas nos cursos de formação docente estejam bastante familiarizados com os assuntos que são próprios de suas áreas especializadas, é preocupante a dissociação dos conhecimentos específicos com o seu ensino em termos de uma tarefa educativa. Se tomarmos como exemplo a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, isso pode ser constatado de forma clara, pois a formação específica com o bacharelado e a posterior complementação pedagógica com a licenciatura, com o conhecido modelo 3 + 1, que na verdade é $3 + \frac{3}{4} + \frac{1}{4}$, não garante o ensino como veículo de formação humana. Se o próprio Decreto de fundação da Universidade de São Paulo, considerando item “d”, impõe como tarefa da universidade “elevar a nível universitário a formação do homem, do profissional e do cidadão” (apud FÉTIZON, 1984), e o que se vê é a secundarização da formação do professor do ensino médio, resta-nos considerar que ou o professor secundário não é tido como educador e, por isso, não lhe diz respeito à formação do homem, do profissional e do cidadão, contradizendo toda a ação do professor durante a escolarização, ou o que é ainda pior do que o desdém pelas escolas, que é o professor ser ignorado como homem, profissional e cidadão. Isso nos possibilita inferir a própria contradição existente entre os princípios e ideais assumidos e os meios engendrados para a sua consecução, no que diz respeito à formação do professor secundário como educador, em que toda a ênfase dada à humanização promovida pela educação e que é consenso entre os teóricos em todo o Ocidente contemporâneo e mesmo na Grécia Antiga é relegada.

3. A REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO.

É sabida e incontestável a importância da Filosofia para a constituição dos saberes que hoje possuímos sobre a realidade e o homem. Ao longo da história ocidental, várias foram as tentativas de definir “o que é a Filosofia?” e embora os filósofos tenham elaborado diversas definições, não é possível agregá-las para se obter um único conceito. Originária da Grécia Antiga (séc. VII e VI a. C), a Filosofia não se atem apenas a um objeto específico, mas tem como ponto de partida os problemas que surgem ao homem em sua existência. Em outras palavras, se tomarmos o termo problema em sentido rigoroso, trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente, mas que é assumida pelo homem subjetivamente (SAVIANI, 1975). Desse modo, a Filosofia caracteriza-se como uma atitude frente à realidade e, por isso, constituiu-se e ainda se constitui como uma indagação e uma busca pela compreensão da realidade natural e histórico-social como um todo para além das aparências.

Segundo Quinton (1995), a maioria das definições de Filosofia são controversas, pois o fato de terem sido alteradas ao longo da história fez com que muitas investigações fossem excluídas. Com isso, uma definição minimalista da Filosofia consiste em pensar sobre o pensamento, o que pode nos levar a um caráter de segunda ordem da disciplina e tratá-la como uma reflexão sobre gêneros particulares de pensamento, sobre o mundo ou porções significativas do mundo. Já uma definição mais detalhista e abrangente apresenta a Filosofia como um pensar racional, crítico e sistemático, mas, de qualquer modo, se buscarmos orientar racionalmente a conduta humana é necessária uma concepção global do mundo em que esta ação se dá, afora uma visão de nós próprios como agentes nele integrados.

A história da Filosofia nos permite observar que ela abriga interesses e aspirações humanas, o que a fez se manter ao longo dos séculos ao abordar diferentes problemas e assuntos. De maneira que se quisermos definir o seu objeto, temos que tomar como ponto de partida a investigação do conteúdo da especulação filosófica e do conhecimento em geral. Embora a Filosofia, por vezes, se ocupe do conhecimento próprio de outro saber, como, por exemplo, da Ciência, isso não nos permite falar que a Filosofia seja um prolongamento do conhecimento científico, pois se assim o fosse, não haveria razão para existir. Para Caio Prado Júnior (2007, p. 12), “é pelo objeto, pela matéria ou assunto de que se ocupa, que a Filosofia, para ter existência própria e se legitimar, se há de distinguir”. Por isso, para este autor, diante do desenvolvimento histórico da Ciência, a pretensão da Filosofia de se ocupar dos assuntos

científicos não se justifica, já que as duas se ocupam da mesma realidade universal, apesar de se distinguírem pela perspectiva que se colocam, pelo método e estilo. Ao se debruçar sobre os objetos da Ciência, suas conclusões são desmentidas a longo prazo, sendo que a atuação dos filósofos é de trabalhar algumas concepções, mascarando-as como princípios absolutos de validade universal.

A Filosofia, durante toda a sua história, sempre se ocupou do conhecimento em si e de suas consequências. Em todo processo cognitivo temos, de um lado, o conhecimento direto e imediato da realidade concreta e, de outro, um conhecimento que se sobrepõe a este conhecimento direto, porque se ocupa com o conhecimento objeto do conhecimento desta realidade. No primeiro caso, o pensamento dirige-se à esfera objetiva, exterior ao ser pensante; no segundo, o pensamento volta-se a si próprio, ao seu conteúdo, apartado da realidade que representa, embora este conteúdo de pensamento refira-se à realidade externa na forma de conceituação representativa da esfera objetiva, já que não é possível a existência do pensamento puro (PRADO JR, 2007). O fim último de todo esse processo cognitivo é conhecer, pois se trata de uma função constituinte da natureza humana, com a qual orientamos nosso comportamento. Contudo, o fato de existir essas duas esferas – objetiva e subjetiva - faz com que surja um problema, porque por vezes pensa-se trabalhar com um âmbito quando na verdade estamos a lidar com outro. Essa situação propicia a projeção no mundo exterior de conceituações do pensamento. Em outras palavras, cria-se um mundo à imagem do pensamento. Engels assinala essa inversão: “Primeiro fabrica-se, tirando-o do objeto, o conceito desse objeto; depois inverte-se tudo, e mede-se o objeto pela sua cópia, o conceito” (ENGELS⁴⁸, 1931 apud PRADO JR., 2007, p. 26).

Tal confusão entre as esferas subjetivas (objeto da Filosofia) e objetivas (objeto das Ciências) existe desde os primórdios da Filosofia, promovendo problemas na elaboração do conhecimento.

As primeiras manifestações desse mal entendido aparece na Grécia com os pré-socráticos, especificamente com os físicos de Mileto – Tales, Anaximandro e Anaxímenes - os quais se preocupavam com a origem do mundo e com as causas das transformações na natureza. Estes autores buscavam o princípio substancial (*arché*) existente em todos os seres materiais. Como salienta Prado Jr. (2007), embora esses autores tenham contribuído para a Ciência e promovido o conhecimento sobre os fatos da natureza, não podemos acreditar que estes pensadores consideravam a substância analogamente às partículas dos físicos atuais, pois suas

⁴⁸ ENGELS, M. E. **Dühring bouleverse la Science** (anti-Dühring). Tradução francesa. Paris, 1931.

afirmações pautavam-se em dados empíricos; tratava-se, para eles, de buscar algo que fosse uniforme e estável em uma realidade em constante vir a ser para a edificação do conhecimento. O que os primeiros filósofos fazem é buscar um fundamento gnosiológico para o conhecimento, procurando uma substância que funcionasse como substrato para a construção do saber.

Uma outra geração de pré-socráticos deram continuidade à visão dos milésios e atribuíram a multiplicidade e a instabilidade da realidade à problemas criados pelos sentidos. Esses autores concebiam que por detrás dessa aparente transformação constante da realidade existia um princípio unificador da Natureza, que variava conforme os filósofos. Independentemente de qual fosse o princípio unificador⁴⁹, havia uma falta de distinção entre o princípio unificador e o pensamento, donde provém a transferência da discussão para o âmbito propriamente filosófico, situando o debate da Filosofia e de seu objeto - o pensamento e seu produto, o conhecimento - e não mais em feições da Natureza. Conforme destaca Prado Jr (2007), foi a concepção de Parmênides que mais se manteve ao longo da história da Filosofia, pois o “ser” concebido por este autor “é expressão geral e formal da operação mental com que se qualificam e identificam as feições da Natureza, e com isso se caracterizam, determinam e fixam” (PRADO JR., 2007, p. 36).

Posteriormente, Platão, cuja obra é marcada pelo interesse pelo conhecimento, fará uma síntese da tradição eleática, representada por Parmênides, e a heraclítica, proveniente de Heráclito de Éfeso. Sua síntese resultou na Teoria das Ideias⁵⁰, a qual representa o desenvolvimento do conhecimento humano. Sua formulação a respeito do pensamento e do conhecimento continuam do mesmo jeito como os conceituamos nos dias atuais, tendo este autor sido capaz de explicitar a distinção entre conhecimento e conhecimento do conhecimento, entre Ciência, que trabalha com os dados sensíveis, e Filosofia, cujo objeto é o conceito ou representação mental.

⁴⁹ Para Pitágoras, de Samos, o princípio unificador era o número; para Parmênides era o Ser; para Heráclito o *logos* (em grego, razão); para Anaxágoras o *nous* (em grego: mente).

⁵⁰ Segundo a Teoria das ideias, desenvolvida por Platão, a nossa realidade pode ser explicada pela existência de dois mundos: o mundo sensível, que caracteriza-se pelo fluxo contínuo de todas as coisas; e o mundo inteligível, que nega a racionalidade de qualquer mudança. Desse modo, no mundo sensível, habitado por seres individuais e mutáveis, só é possível a constituição de opiniões (*doxa*) recolhidas das impressões ou sensações dos sentidos. Todo conhecimento autêntico (*epistème*) só pode advir do mundo inteligível, no qual estão os objetos da matemática e as ideias. As ideias não são produto da inteligência humana ou uma representação mental dos homens, mas existem objetivamente, pois se tratam de essências de todas as coisas que são, além de serem a causa de toda a realidade existente no mundo sensível, conferindo estabilidade e unidade à multiplicidade e inconstância das coisas no mundo concreto. De tal modo que o mundo inteligível funciona como um protótipo do mundo sensível, esfera que apenas reproduz de maneira corrompida as ideias e conceitos do plano inteligível, sendo o mundo sensível depositário apenas de ilusões, crenças e suposições. Para este autor, só podemos conhecer alguma coisa quando alcançamos o mundo inteligível (PLATÃO, 1993).

Aristóteles, discípulo de Platão, por outro lado, obscurece ainda mais a distinção entre Ciência e Filosofia, fazendo com que o problema perdure por séculos nos pensamentos filosófico e científico. Para ele, as ideias platônicas são apenas modos de ser das coisas, de maneira que se pode concebê-las como substância, qualidade, quantidade, lugar, etc. Em outras palavras, “os conceitos e as conceituações com que representamos mentalmente a Realidade exterior ao pensamento, é incluída por Aristóteles nessa própria realidade” (PRADO JR., 2007, p. 43).

Aristóteles se atém apenas à realidade sensível para a construção de um fundamento estável para o conhecimento. Para isso, vale-se da linguagem discursiva e da lógica como instrumento para a apreensão da Ciência e da Filosofia. Busca uma sistematização dos seres de modo a estabelecer definições essenciais com vistas à constituição de um conceito universal. É assim que aborda os fatos e dados empíricos fornecidos pela percepção para encontrar a definição ou conceito essencial que se mostre como uma estrutura inerente ao próprio objeto. Tal processo configura-se o que hoje denominamos de racionalização. A contribuição de Aristóteles está em promover o conhecimento de como

os fatos são concebidos ou devem ser concebidos; os conceitos em que se enquadram; e como esses conceitos se hão de entrosar uns com os outros, logicamente se estruturarem e formalmente se exprimirem no discurso (PRADO JR., 2007, p. 50).

Desse modo, podemos dizer que a obra de Aristóteles se ocupa não do conhecimento, mas do conhecimento do conhecimento, o que implica uma abordagem mais abstrata. Conforme esta perspectiva, a lógica aristotélica nos permite deduzir o “particular” do “universal”, conseqüentemente, as coisas sensíveis são geradas pela realização da forma (universal) potencial existente na matéria. Mediante a lógica aristotélica podemos alcançar o conhecimento dos objetos sensíveis e, por outro lado, a própria forma como as coisas são geradas. Essa situação nos remete à troca das esferas subjetivas e objetivas que nos referimos anteriormente e que moldou nosso pensamento ao longo da história, na qual pensamento e realidade se confundem, ora porque tenta-se moldar a realidade a partir do pensamento, ora porque interioriza-se a realidade no pensamento.

Em função do pensamento aristotélico, durante o Período Medieval vemos o uso corrente da lógica para o desenvolvimento de uma especulação abstrata, na qual os dados empíricos são secundarizados. Tal perspectiva pode ser evidenciada com a questão dos universais, em que se busca compreender qual a relação entre as coisas e as palavras⁵¹. Somente

⁵¹ A questão dos universais marcou todo o período da escolástica, pois o método de investigação utilizado privilegiava, num primeiro momento, o estudo da linguagem (*trivium*) e, posteriormente, o exame das coisas (*quadrivium*). Disso resultou a indagação sobre qual a relação entre as coisas e as palavras e inúmeras disputas filosóficas. Alguns defendiam a tese de que os universais existiam de fato, ou melhor dizendo, que as ideias

na Idade Moderna temos a alteração desse quadro quando a Ciência se desvincula da Filosofia e temos uma grande alteração nos métodos de elaboração cognitiva. Nesta época, temos o primado da experimentação nas investigações para a constituição do conhecimento, em que vemos clara a diferenciação entre abordagens voltadas ao conhecimento e outras direcionadas ao conhecimento do conhecimento. Isso faz com que a Filosofia tenha que se concentrar sobre seu próprio objeto. Durante todo o século XVII a Filosofia se ocupou com o conhecimento e como alcançá-lo e cada vez mais se firmou como conhecimento do conhecimento. Nesse período, a grande questão filosófica é entender qual a relação entre o pensamento/razão e a experiência sensível e que conhecimento esta relação poderia propiciar.

Em resposta a esta questão surgiu o racionalismo, o empirismo e, posteriormente, o criticismo kantiano. Para os empiristas, em especial John Locke (1632 – 1704) – um dos maiores empiristas –, todo conhecimento depende da experiência sensível e pode ser proveniente apenas de nossa percepção do mundo externo e do exame interno de nossa atividade mental. De maneira que tudo o que conhecemos e possuímos em nossa mente provém dos sentidos. Desse modo, as ideias são o resultado do exercício de experimentos empíricos (ideias simples) e da reflexão (ideias complexas). Assim, o empirismo prioriza a experiência sensível como ponto de partida para a elaboração cognitiva, colocando em segundo plano a função pensante e a natureza real do conhecimento.

De acordo com o racionalismo, cujo principal expoente moderno é René Descartes (1596–1650), o conhecimento é fruto da atividade pensante e a razão o instrumento privilegiado para conhecer a verdade. Esta corrente nega a experiência como fonte segura do conhecimento, pois sendo a experiência captada pelos sentidos, e estes sujeitos ao erro, a única forma de garantir a construção do conhecimento é através do uso de princípios lógicos inatos⁵².

Do mesmo modo que os racionalistas, Immanuel Kant – representante do Iluminismo alemão - vale-se prioritariamente da razão para a construção do conhecimento. Dessa forma, estabelece o exame das possibilidades do conhecimento da razão humana, impondo limites e condições nas quais a razão pode conhecer o mundo. É por isso que para ele todos os

universais existiam por si mesmas, de maneira que a justiça trata-se de um modelo a partir do qual se criam as coisas justas. Esta corrente denominada realismo entendia os termos universais como entidades metafísicas, em que as essências são separadas das coisas individuais. Outra corrente chamada nominalista sustentava a tese de que os termos universais não existiam em si mesmos. Para os autores que defendiam esta posição, o que existe são apenas os seres individuais, sendo os universais apenas convenções, isto é, palavras sem existência real. Ainda sobre esta questão havia uma terceira vertente, o realismo moderado, que acreditava que só existiam as coisas singulares, mas que era possível encontrar semelhanças entre as coisas singulares mediante a abstração, de modo a engendrar conceitos universais. Esses conceitos seriam categorias lógico linguísticas responsáveis pela mediação entre o mundo do pensamento e o mundo do ser (COTRIM, 2000).

⁵² Para René Descartes, todo ser pensante possui ideias inatas, ou seja, ideias que nascem com o indivíduo e que dispensam a referência a objetos exteriores para existirem.

conhecimentos começam com a experiência, mas nem todos provêm da experiência, sendo impossível conhecer as coisas como elas são (*nóumeno*). Para este autor, a razão tem um papel decisivo na construção do conhecimento, pois é ela quem valida o conhecimento certo e seguro através de juízos necessários e universais formulados aprioristicamente.

É assim que essas correntes apresentam as problemáticas para constituição do conhecimento, bem como a definição e caracterização do conhecimento do conhecimento, ou seja, do papel da Filosofia (PRADO JR., 2007).

Outro autor relevante na história do pensamento filosófico é Hegel (1770-1831), à medida que rompe com a tradição metafísica através de sua dialética. Como nos apresenta Prado Jr.,

os conceitos nada significam ou representam por si e isoladamente. Essa significação e representação se realizam pelas ligações e entrosamento deles entre si. Isto é, no *sistema* que formam em conjunto (PRADO JR.; 2007, p.78).

Com Hegel, temos, então, a elucidação de como os conceitos se constituem e se estruturam em um conhecimento. Este autor elabora a gênese e o processo pelo qual se deu o desenvolvimento da racionalidade humana mediante o progresso do conhecimento. Porém, sua descrição não se ateu ao processo histórico, pois além de não abordar o homem real, fala do homem em termos genéricos como o “espírito abstrato da humanidade” (PRADO JR., 2007).

Com base no método dialético hegeliano, no qual temos o desenvolvimento do pensamento, Karl Marx explicitou o verdadeiro problema filosófico, a saber a caracterização do conhecimento do conhecimento e a determinação de sua totalidade. É assim que Marx vale-se da dialética para estabelecer as relações recíprocas entre a esfera subjetiva e a esfera objetiva em um todo articulado; não considera separadamente, de um lado, o pensar e o conhecer, de outro, o pensado e conhecido, mas supõe

a transição de um para outro momento do mesmo processo, consistindo na permanente transformação, nos dois sentidos, de um no outro. O pensamento fazendo-se ação, tanto como a ação se fazendo pensamento. E conhecimento (PRADO JR., 2007, p. 90).

É esse conhecimento que constitui o homem como um ser racional capaz de deliberar sobre suas ações, embora o pensamento e o conhecimento sejam forjados no ambiente social no qual os homens estão inseridos. Nesse sentido, podemos dizer que a ação humana se faz pensamento e conhecimento, de maneira que um promove e estimula o outro, o que resulta em um homem pensante, conhecedor e agente. Essa perspectiva dialética do homem faz considerar sua humanidade e, com isso, elaborar o conhecimento do homem. Tal processo desenrola-se de modo ininterrupto, permitindo a acumulação e o desenvolvimento de todo o conhecimento, pois o homem assim como determinado, torna-se também determinante de sua própria história.

Aos olhos de Caio Prado Jr (2007), o problema filosófico consiste em considerar o homem nesta situação

Ao mesmo tempo parte e parcela do todo universal, mas também nele progressivamente se discriminando e destacando; fazendo-se pelo pensamento e conhecimento no ser racional que consciente e intencionalmente modifica e transforma com a sua ação e para seus fins, o meio físico e o humano das relações sociais de que participa; e conseqüentemente se transformando também ele próprio com as transformações que determina, e que passam a determiná-lo (PRADO JR, 2007, p. 101).

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer o objeto da Filosofia não é determinado, mas pode ser o próprio pensamento ou a realidade, seja ela pensada em sua generalidade e em suas manifestações particulares. Para Saviani,

o filósofo propriamente dito é um especialista do pensamento, o que significa que ele não só 'pensa' com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. (SAVIANI, 1990, p. 3).

Consagrada pela atitude questionadora e pela investigação de fundamentos seguros para o conhecimento, abarcando também as dimensões do agir, do sentir e do pensar humano, a Filosofia se concretiza como reflexão, que consiste em um pensamento que volta sobre si mesmo com vistas a examinar detidamente os dados disponíveis, tentando, com isso, avaliar as informações para o estabelecimento de um significado. Porém, para que receba a denominação de filosófica, a reflexão deve cumprir algumas exigências, como a radicalidade, o rigor e a globalidade. É assim que a reflexão filosófica mostra-se radical, pois se direciona à base do pensamento; é quando o pensamento volta-se sobre si mesmo ou sobre os conhecimentos para compreendê-los em profundidade. Por outro lado, consiste em um pensamento sistemático, que trabalha com enunciados precisos e rigorosos, encadeados logicamente na busca de enunciados válidos e consistentes; por fim, aborda o problema no interior de seu contexto, ao examinar os aspectos em função do todo, numa perspectiva de conjunto; opera, portanto, com coerência visando compreender como “se relacionam, se conectam e se encadeiam num todo racionalmente compreensível as coisas e os fatos que aparecem de modo fragmentado e desconexo em nossa experiência cotidiana” (CHAUÍ, 2003a, p. 22).

Tais exigências não se realizam de maneira isolada, nem se justapõem no processo de reflexão filosófica, mas sim se articulam e se interpenetram em um movimento dialético inerente a sua abordagem metodológica, abordagem que garante a efetivação das exigências deste tipo de reflexão.

Essa abordagem metodológica mostra-se como uma das contribuições da Filosofia, pois ela nos permite uma reflexão radical, no sentido de busca pela origem da questão e de seus

fundamentos; rigorosa porque ocorre de forma sistemática e com métodos determinados; e totalizadora à medida que examina as diversas dimensões do problema num todo articulado. Mediante estes procedimentos, ela possibilita a chegada à base da questão, como também propicia a garantia de coerência e do exercício crítico, levando ao esclarecimento de noções e conceitos; afora isso, ao se colocar sob o ponto de vista da totalidade, a Filosofia tem condições de examinar os diversos aspectos de uma determinada realidade sem perder a visão do todo, e o faz relacionando cada aspecto com os demais, mostrando, assim, a abrangência de sua atividade.

De acordo com Russell (1936), a definição de Filosofia pode variar, porém há problemas que somente um estudo filosófico poderá responder. Portanto, o primeiro passo para definir o que é Filosofia está em considerar os problemas e dúvidas, o que possibilitará também o primeiro passo no verdadeiro estudo da Filosofia.

Desse modo, a atitude primordial da Filosofia é o questionamento; é decidir tecer interrogações tais como “o que é?” (essência), “como é?” (estrutura), “por que é?” (origem) e “para que é?” (finalidade). Essas indagações permitem-nos compreender os fundamentos reais das coisas, das situações, dos comportamentos de todo sujeito, levando-nos a uma atitude crítica. A partir dessas questões, iniciamos o processo de investigação, no qual formulamos hipóteses e analisamos as diversas alternativas; comparamos e examinamos as respostas, distinguindo as opções válidas, interessantes, consistentes e significativas; estabelecemos critérios de julgamento; formulamos e desenvolvemos conceitos para explicar o quê, o como e o por quê das coisas; analisamos as bases que fundamentam nossos conceitos; buscamos os princípios a partir dos quais fundamentamos algo; por fim, ponderamos as razões e os argumentos apresentados para chegarmos à formulação e no desenvolvimento para defesa ou crítica de uma ideia.

Isso nos possibilita ampliar nossa visão sobre os assuntos, o que transforma a atitude filosófica em uma atitude crítica capaz de julgar, discernir e decidir corretamente; de examinar racionalmente as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; de analisar e avaliar com rigor uma ideia, um valor, um comportamento, uma obra artística ou científica (CHAUÍ, 2003a).

A partir dessas caracterizações da atitude filosófica, podemos afirmar que a Filosofia trata-se de uma reflexão, na qual o pensamento interroga-se a si mesmo para analisar, apreender e julgar aquilo para o qual ele foi suscitado. Esses questionamentos são formulados de maneira sistemática, o que faz com que os pensamentos emitidos se expressem de modo articulado e coerente, fazendo com que as ideias formem um todo em virtude de princípios de argumentação e demonstração. Os enunciados assumem a precisão e o rigor em virtude de encadeamentos

lógicos, de operações que requerem demonstração e prova e fundamentação racional. Isso garante ao conhecimento filosófico produzido a validade necessária à constituição de pensamentos verdadeiros, pois são o resultado de ideias articuladas, esclarecidas e formuladas racionalmente. São os conhecimentos filosóficos que nos permitem apreender o sentido da realidade. Esta atitude não é um empreendimento somente para filósofos, mas para todo aquele que se dispõe a filosofar. Trata-se de investigar e buscar a compreensão do mundo e do homem. Como assevera Zuben, “a Filosofia nasce de uma exigência radical do conhecimento. É uma atividade teórica. Filosofar é teorizar [...] Visão teórica não é qualquer visão. Ao tentar descobrir a realidade, o homem a enfrenta problematicamente” (1990, p. 15). Concluindo adiante:

A filosofia é uma atividade — energia que possui seu fim em si mesma na expressão de Aristóteles — do pensamento que visa a compreensão. Para muitos filósofos esta atividade envolve revelação de pressuposições, procura de razões, exame de visões de mundo, recuperação reflexiva da experiência vivida, esforço em dissipar a ignorância, desenvolvimento da imaginação, expansão de horizontes, crítica de crenças e exploração de valores, estabelecimento de normas de ação, análise de conceitos, em suma, a busca da sabedoria (ZUBEN, 1990, p. 17).

Além disso, podemos asseverar que o valor da Filosofia consiste nos efeitos que seu estudo pode promover no processo de formação e diretamente na vida dos sujeitos. Para Bertrand Russell (1972), a Filosofia visa antes de tudo o conhecimento conferindo unidade sistemática ao corpo das ciências, afora o exame crítico dos fundamentos de nossas convicções, de nossos preconceitos e de nossas crenças. Para este autor, o valor da filosofia deve ser procurado em sua própria incerteza, entendendo, por isso, que o filosofar remete à diversas possibilidades que ampliam o pensamento. Embora muitas vezes não alcançamos um alto grau de certeza, ela proporciona o aumento do nosso conhecimento a respeito do que as coisas podem ser, ao remover o dogmatismo nas quais estão alicerçadas muitas de nossas convicções. Além de nos mostrar inúmeras possibilidades, a filosofia tem um grande valor em função da grandeza dos objetos que analisa e da liberdade resultante da visão rigorosa e pessoal fornecida por sua contemplação. Em outros termos, Russell considera que o

valor da filosofia está não em virtude de algumas respostas definitivas às suas questões, visto que nenhuma resposta definitiva pode, por via de regra, ser conhecida como verdadeira, mas sim em virtude daquelas próprias questões; porque tais questões alargam nossa concepção do que é possível, enriquecem nossa imaginação intelectual e diminuem nossa arrogância dogmática que impede a especulação mental; mas acima de tudo porque através da grandeza do universo que a filosofia contempla, a mente também se torna grande, e se torna capaz daquela união com o universo que constitui seu bem supremo (RUSSELL, 1972).

Em termos de significado para a vida humana, a Filosofia mostra-se como um conhecimento compreensível da realidade para que esta possa fazer sentido ao homem. Essa busca por sentido é o que justifica em muitos casos a presença da Filosofia nos cursos de

formação docente, já que a função da Filosofia neste nível está vinculada ao significado mais amplo da educação. Através desse sentido, o conhecimento filosófico propicia uma ação coerente. Disso decorre o fato da Filosofia não se restringir aos filósofos, mas também a todo aquele que se põe a pensar sobre a sua realidade (sentido não restrito do termo), exercitando a reflexão crítica sobre o sentido e significado das coisas e das ações. Como assevera Luckesi, “a Filosofia é uma forma de conhecimento que, interpretando o mundo, cria uma concepção coerente e sistêmica que possibilita uma forma de ação efetiva” (1993, p. 27).

No que diz respeito à Educação, a articulação entre Filosofia e Educação⁵³ pode ser observada ao longo de toda a tradição ocidental. Desde a Grécia Antiga, os filósofos, na busca pelas verdades e pelo entendimento da realidade, sentem a necessidade de divulgar suas reflexões, assumindo, com isso, a função de educadores. É assim que dizemos que a Filosofia nasce com uma proposta de educação para os homens, mostrando uma íntima vinculação com a pedagogia. A respeito dessa vinculação, Luckesi (1993) enuncia que uma se apresenta como interpretação teórica do mundo e das questões que dizem respeito aos homens; a outra se mostra como instrumento de veiculação dessa interpretação. De maneira que é impossível uma ação pedagógica sem uma reflexão filosófica, uma vez que toda prática pedagógica se faz em função de uma pedagogia, entendida esta como uma concepção filosófica da educação.

Pode-se dizer que o próprio ato de educar exige uma reflexão por parte do filósofo, pois somos impelidos a questionar qual o sentido desse ato. Desde 2.500 a. C, a atividade filosófica surge como questionamento; as indagações dos primeiros filósofos voltavam-se para saber o que são as coisas? o que é o Ser? É das respostas a essas questões que surgem as primeiras concepções de Filosofia. De maneira que o “questionar” configura-se como uma característica essencial do pensamento filosófico e, por isso, difere-se de outras formas de saber. Para Zuben (1990), a questão mostra-se como uma forma de antecipação que aguarda o seu preenchimento e, por isso, a própria questão inscreve o âmbito da resposta, encerrando uma pré-compreensão da realidade por ela abordada. Segundo ainda este autor, este tipo de elaboração remete ao questionamento socrático, pois quando tentamos apreender o sentido de uma questão, consideramos que ainda não o apreendemos, e embora ele ainda não seja conhecido, ele pode ser apreendido. Porém, de alguma forma, o conhecemos, já que sabemos o que procuramos (PLATÃO, **Menon**, 380 apud ZUBEN, 1990). De maneira que ao tentar encontrar a resposta a

⁵³ De acordo com Zuben (1990), é preciso uma demarcação clara entre as disciplinas para que uma não absorva ou elimine a outra. Por isso, é importante estabelecer o tipo de referência e contribuição para que não haja unilateralidade: contribuição da Filosofia à Educação, deixando em segundo plano a contribuição da Educação à Filosofia.

uma questão, o homem antecipa a resposta, uma vez que é tão impossível ao homem procurar o que já sabe como procurar o que desconhece. O que ele já conhece não precisa procurar, pois já sabe: aquilo que ele não sabe, não pode procurar, uma vez que desconhece o que deve procurar.

Por conseguinte, a ação do filósofo é de refletir continuamente sobre a ação pedagógica para que se efetue uma educação ao nível da consciência filosófica (SAVIANI, 1989). É assim que o filósofo questionará qual a concepção de formação que subjaz ao processo educativo, quais os valores que norteiam esse processo, quais os fundamentos do conhecimento que estão por trás dos métodos e procedimentos educativos.

Tais indagações correspondem aos pressupostos filosóficos da educação, respectivamente, a saber: a antropologia filosófica; a axiologia; e, por fim, a epistemologia. Falar sobre esses pressupostos significa tecer questionamentos sobre o que é o ser humano, sobre seus valores e sobre o conhecimento por ele constituído.

É indispensável à atividade educacional a aplicação da reflexão em todo o processo, e é neste momento que a Filosofia atrela-se à educação, pois um de seus ofícios é "acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas" (SAVIANI, 1990, p. 7).

Quando nos atemos à questão antropológica, estamos diante daquilo que está subjacente às visões de mundo e às formas de agir, isto é, a ideia de humanidade. De acordo com Aranha (2006), a antropologia filosófica é a investigação sobre o conceito que o ser humano faz de si mesmo, de suas faculdades, habilidades e ações. Trata-se da resposta à questão "o que é o ser humano?". Dela formulamos uma imagem de homem que guia a tarefa educativa, a qual deve ser um processo intencional. Para isso, torna-se uma necessidade pensar os homens como sujeitos fundamentais da educação.

A antropologia filosófica consiste na tentativa de integrar conhecimentos de outros campos de saber com vistas a formar uma visão totalizadora do homem. Ao longo dos séculos, a tradição filosófica ocidental forjou diversas imagens do homem que proporcionaram repercussões nas teorias pedagógicas. Isso resultou em teorias antropológicas, tais como a concepção essencialista ou metafísica; a concepção naturalista ou científica; e a histórico-social.

Conforme a concepção essencialista, herdada dos gregos, temos que buscar a unidade (essência) dos seres, embora eles se manifestem em meio a multiplicidade. Dentro dessa perspectiva, o processo educacional visa atingir a essência humana, apesar da diversidade na qual os homens se apresentam. Vemos esta concepção defendida por autores da Antiguidade

Clássica como os sofistas (século V a. C.), Sócrates, Platão, Aristóteles, e mesmo no Período Medieval, com São Tomás de Aquino. Em todos eles percebemos que a ação de educar trata-se de desenvolver as potencialidades da natureza humana com vistas a perfeição. Segundo Aranha (2006), essa concepção essencialista tem como limite uma visão parcial dos procedimentos educacionais, pois está centrada no sujeito e na concepção de ser humano determinada *a priori*, mostrando-se, por conseguinte, como uma visão intelectualista da pedagogia.

Por outro lado, a concepção naturalista inicia-se com a revolução científica no século XVII, período no qual os filósofos buscam compreender o ser humano através de métodos precisos e rigorosos, semelhantemente aos métodos aplicados à natureza, em que se procuram descobrir as regularidades para a formulação de leis, de maneira que os fenômenos possam ser previstos. Autores como Francis Bacon, Descartes e Augusto Comte destacam-se por suas contribuições, pois levaram à configuração de um panorama no qual as ciências humanas passam a ser analisadas segundo o método das ciências da natureza, cuja fundamentação está na experimentação, no controle e na generalização. É assim que vemos surgir teorias pedagógicas com abordagens naturalistas, tais como a empreendida por Skinner com sua “máquina de ensinar”⁵⁴.

Para Severino,

A tradição filosófica ocidental, tanto através de sua perspectiva essencialista como através de sua perspectiva naturalista, não conseguiu dar conta das especificidades das condições do existir humano e acabou por construir, de um lado, uma antropologia metafísica fundamentalmente idealista, com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da emergência do homem no mundo natural e social; de outro lado, uma antropologia de fundo cientificista que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos (SEVERINO, 1990, p. 20).

Pode-se dizer que as lacunas deixadas por essas duas concepções voltam-se ao não cumprimento de uma condição básica da existência humana, isto é, a sua historicidade. A existência humana só pode ser compreendida se considerarmos que os homens vivem em um

⁵⁴ Skinner apropriou-se da corrente psicológica denominada behaviorismo ou psicologia comportamentalista. Esta corrente parte do princípio do condicionamento, em que a aprendizagem se faz pela associação de dois estímulos, em que um funciona como reforçador e o outro como resposta. Ao realizar experiências com pombos e ratos, estabeleceu as leis do condicionamento instrumental. Tais experiências ocorriam com a chamada “caixa de Skinner”, onde era colocado um animal faminto. Na caixa havia uma alavanca, em que ao esbarrar, um alimento era jogado na caixa. Desse modo, o animal passava a esbarrar na alavanca sempre que estivesse com fome. Skinner aplicou este princípio à aprendizagem humana e inventou a instrução programada, na qual um texto apresenta nível crescentes de dificuldade, com espaços em branco que devem ser preenchidos pelos estudantes. A cada passo era dado um reforço, de maneira que o estudante pudesse conferir se acertou ou errou a resposta. A ideia deste autor era criar uma “máquina de ensinar” para substituir o professor em várias etapas da aprendizagem (ARANHA, 2006).

tempo e um espaço específicos. Somente através do conhecimento das condições reais de existência dos homens que podemos construir uma imagem consistente do ser humano.

É mediante a concepção de que o homem é um ser histórico e social e de que é preciso entender a história e a sociedade nas quais se realiza a existência humana, que podemos ter uma visão abrangente do homem para, a partir disso, pensarmos aspectos como o processo educacional, já que a educação trata-se de um projeto intencional com vistas a construção de uma finalidade que dê sentido ao existir dentro de uma sociedade.

A vertente histórico-social da antropologia filosófica constituiu-se por meio das contribuições de autores como Rousseau, Hegel e Marx. Jean-Jacques Rousseau influencia de maneira decisiva as teorias pedagógicas por deslocar o centro do processo do mestre para o discípulo, além de ter enfatizado o sentimento em sua visão de humanidade. Hegel, por sua vez, propicia o entendimento do homem como um ser em constante mudança. Assim, a história nada mais é que um processo que desenvolve-se através de diversas contradições, o que caracteriza o processo dialético. Tal processo atua também no homem, tido como *ser no tempo*. Karl Marx apropria-se da concepção dialética da história de Hegel, porém, rejeita sua visão idealista, na qual a realidade é resultado do desenvolvimento do Espírito (Razão). Para Marx, a realidade material é anterior ao espírito; por conseguinte, se queremos entender os homens e a sociedade, temos que examinar o modo como esses indivíduos produzem os bens materiais necessários à sua sobrevivência. Portanto, o ser humano deve ser compreendido como um ser real situado no contexto histórico-social.

Como Aranha (2006) assevera, no século XIX e no século XX, outros filósofos corroboraram a concepção histórico-social, tais como Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, afora repercussões também em teorias construtivistas. Isso resultou em várias tendências que embora possuam diferenças entre si, têm em comum a ênfase no processo, na contradição e no caráter social do engendramento humano.

Outro pressuposto filosófico da educação se faz presente mediante uma reflexão voltada para os fins que a norteiam. Nessa perspectiva, vemos a Filosofia contribuir através do exame minucioso dos valores que fundamentam nossa consciência e nosso agir. Esse tipo de reflexão filosófica é denominada de axiológica⁵⁵.

⁵⁵ Em grego, *axía* significa “preço”, “valor de alguma coisa”, sendo que na Antiguidade grega além de significar preço, o termo passou a se referir a “homem de valor”. No século XIX, surge a teoria dos valores ou axiologia como disciplina filosófica. A partir desse momento, o termo passa a ser aplicado ao que é bom, estimado ou aquilo que deve ser realizado para orientar a ação. Frequentemente, a axiologia diz respeito aos valores éticos, mas pode também se referir a valores estéticos, políticos, econômicos, entre outros (ARANHA, 2006). Contudo, para os fins de nossa pesquisa, abordaremos apenas a perspectiva ética e política à medida que intentamos apresentar as contribuições da reflexão filosófica para a educação.

Quando nos detemos sobre a perspectiva axiológica voltada para os fins da educação, surge a indagação para quem educar? Em toda ação humana temos subjacente a questão dos valores que norteiam as escolhas e decisões. Fazemos parte de uma cultura arraigada em valores nas suas mais diversas dimensões. Mas, embora os valores estejam em todas as esferas sociais, nem sempre eles são conscientes e explícitos. De maneira que recorremos à Filosofia para refletir criticamente sobre o que são os valores?

De acordo com Garcia Morente⁵⁶ (1996 apud Aranha, 2006), os valores não são, mas valem. Assim, quando dizemos que alguma coisa vale isso ou aquilo, queremos dizer que ela não é indiferente. Nesse sentido que Morente afirma: “a não-indiferença constitui esta variedade ontológica que contrapõe o valor ao ser. A não-indiferença é a essência do valer” (MORENTE, 1996, p. 296 apud ARANHA, 2006, p. 172).

Valoramos tudo o que nos rodeia, pois somos capazes de tecer um ajuizamento sobre o que as coisas ou pessoas valem nas situações concretas da vida. Isso não implica que os valores sejam subjetivos, mas se trata de uma atividade intersubjetiva à medida que valoramos a partir ou em contraposição a cultura ao qual pertencemos e/ou com os sujeitos com os quais convivemos ou que são referenciais em nossas vidas.

Quando nos referimos aos valores de um grupo, temos os valores morais que são adotados com a finalidade de reger as diversas relações que mantemos com os indivíduos. Porém, os homens incorporam e desenvolvem valores morais ao longo de sua existência, o que faz com que a educação seja relevante, já que o processo educacional pode possibilitar a análise crítica para a conscientização dos valores voltados para o bem viver, o qual possui princípios. Desse modo, busca-se com a educação sair da heteronomia para a autonomia⁵⁷, o que nem sempre é algo fácil de ser alcançado durante o processo educativo, já que vivemos em uma sociedade que pouco privilegia a reflexão.

Para desenvolvermos a autonomia precisamos ser conscientes que vivemos em um determinado contexto e que sofremos influências de diversas ordens. Esta perspectiva mostra-se como uma visão dialética da liberdade, a qual chamamos de liberdade situada (ARANHA, 2006). Somente através da consciência dos obstáculos presentes na realidade que temos condições de agir sobre ela visando alterá-la. Por isso, é importante uma educação que trabalhe

⁵⁶ MORENTE, G. **Fundamentos de Filosofia: lições preliminares**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1996.

⁵⁷ De acordo com Kant (2005), a passagem da heteronomia para a autonomia se dá através do esclarecimento (Aufklärung), no qual o homem encontra-se em um estado de menoridade por ser incapaz “de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 63). Para superar a menoridade, condição da heteronomia, é preciso que o homem decida e tenha coragem para fazer uso de seu próprio entendimento, de maneira que através do esclarecimento (Aufklärung) alcance a autonomia, situação em que é capaz de pensar por conta própria sem a orientação de outro indivíduo.

a individualidade com vistas à autonomia e à liberdade, mas também que leve em consideração o aspecto social para que os sujeitos possam transformar as condições de sua existência coletiva.

Do mesmo modo que é possível engendrar nos sujeitos valores morais através da educação, o mesmo acontece com a cidadania, âmbito no qual se inserem nossas ações políticas. Sabemos dos inúmeros entraves para a concretização dessa aprendizagem, uma vez que vivemos em uma sociedade que destina uma educação para as classes subalternas e outra para a elite, fazendo com que se mantenha o status quo porque a maior parte da população não tem autonomia e nem consciência política. A questão que aqui se coloca é como garantir “o direito à apropriação do conhecimento, por meio de uma escola que ofereça o mesmo para todos” (ARANHA, 2006, p. 182). Por isso, reforçamos nesta pesquisa e defendemos o aprimoramento da formação docente com vistas a construção de uma educação emancipadora, na qual os sujeitos tomem consciência dos problemas sociais que vivenciam ao serem impedidos de adquirir uma adequada e satisfatória formação.

Ao longo da história da educação percebemos que a reflexão filosófica, enquanto reflexão axiológica, seguiu a tradição ocidental por se orientar ora pela concepção essencialista, ora pela concepção naturalista. Isso significou, de acordo com a primeira tendência, o estabelecimento de valores a partir de uma natureza ideal do indivíduo. Desse modo, determinava-se, através de um processo dedutivo, as normas do agir humano a partir da própria essência humana concebida de um modo ideal, abstrato e universal. Na tentativa de superar esta concepção metafísica, a tendência naturalista ou científica buscou fundamentar os valores tendo como base uma determinação natural da existência do homem. Segundo esta vertente, os valores devem se pautar no desenvolvimento pleno da vida humana, o que gerou uma ética naturalista cujos valores dependem de uma funcionalidade técnica (SEVERINO, 1990). Essa leitura se fez pelo fato da ciência dominar as condições naturais da existência humana, em que suas ações visam à dominação e à manipulação do mundo e, por conseguinte, do homem.

Atualmente, vemos a reflexão axiológica embasar-se nos fundamentos antropológicos da existência humana. Nesse sentido, são consideradas as condições concretas do existir dos homens, em que são levados em conta aspectos histórico-sociais.

No que tange aos pressupostos epistemológicos, podemos dizer que são eles os responsáveis pela tomada de consciência crítica sobre o fazer pedagógico, pois toda teoria pedagógica fundamenta-se em uma teoria do conhecimento. Podemos, inclusive, afirmar que há uma ligação intrínseca entre os pressupostos epistemológicos e a práxis educativa, sendo que a consciência desta relação tornará esta práxis intencional a partir de uma relação dialética entre teoria e prática.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento⁵⁸, o ato de conhecer envolve tanto o sujeito conhecedor como o objeto conhecido, disso resultando a construção do saber. O conhecimento sempre foi um dos principais problemas filosóficos. Desde a Antiguidade Clássica os filósofos se preocupam com o conhecimento humano, todavia, somente na Idade Moderna (século XVII) a teoria do conhecimento consolida-se como uma disciplina independente. Embora os filósofos da Antiguidade tomassem o conhecimento como um problema, não havia dúvidas sobre nossa capacidade de conhecer a realidade. É durante a Idade Moderna que surge tanto esta problemática, quanto o questionamento sobre a realidade do mundo. Das indagações referentes à origem do conhecimento e aos critérios de verdade, surgiu as duas correntes filosóficas: o racionalismo e o empirismo⁵⁹.

Inaugurado por René Descartes (1596-1650), o racionalismo defende que o conhecimento é formulado a partir de ideias presentes no sujeito. Tais ideias são fruto de representações da realidade, ou seja, meio pelo qual a mente cria diante de si uma imagem, uma ideia ou um conceito de um objeto. Desse modo, só existe conhecimento se o sujeito conseguir apreender o objeto, representando-o mentalmente. A realidade, neste caso, é a representação que o sujeito faz dos objetos. Essa perspectiva prioriza, no ato de conhecer, o sujeito pensante em relação ao objeto pensado, pois em última instância, é o pensamento, com seu uso racional e apoiado em um método que permite distinguir ideias claras e distintas – ideias inatas –, capaz de edificar todo o conhecimento posterior. Para Russell (1968), tal tendência ressalta a prevalência da consciência subjetiva sobre o ser objetivo, de maneira que a matéria só é cognoscível por dedução do que se sabe da mente. Assim, o racionalismo defende que a razão é o fundamento e a fonte de todo conhecimento verdadeiro, ao criar princípios e regras para a produção do saber.

A outra corrente, denominada empirismo, teve em John Locke (1632-1704) seu maior expoente. Diferentemente de Descartes, Locke negava a existência de ideias inatas, pois para ele nascemos como uma tabula rasa, isto é, sem nenhuma ideia gravada em nosso interior. De acordo com esta corrente, todo o conhecimento advém da experiência. Esta concepção é corroborada por Locke quando este defende que todas as ideias – tidas como conteúdo do processo do conhecimento - que possuímos resultam do exercício da experiência sensível e da

⁵⁸ A teoria do conhecimento é uma área da Filosofia que estuda as diferentes modalidades de conhecimento humano: conhecimento sensorial; a memória; a imaginação; conhecimento intelectual; formas de conhecer o espaço e o tempo; ideia de verdade e falsidade; ideia de ilusão e realidade, entre outros. Mostra-se, assim, como uma reflexão filosófica que investiga as origens, as possibilidades, os fundamentos, a extensão e o valor do conhecimento.

⁵⁹ Voltamos aqui a discorrer sobre o racionalismo e o empirismo com o intuito de mostrar os impactos destas correntes filosóficas sobre as teorias educacionais.

reflexão. Das ideias simples, as sensações, a mente avança em direção às ideias complexas, estas resultantes da associação das sensações e da reflexão. Dessa forma, o intelecto possui apenas conteúdos provenientes da realidade sensível. Por isso, tudo o que há no entendimento procede das sensações. Portanto, conforme o empirismo, a experiência sensível é responsável pelas ideias presentes na razão, além de controlar esta faculdade.

Contudo, tanto o racionalismo quanto o empirismo apresentam problemas no que se refere à formulação do conhecimento. Para os racionalistas, as ideias inatas são verdades intemporais. Como explicar que o que foi verdadeiro em um tempo e um espaço não o seja em outro momento histórico? Se as ideias inatas são verdades universais, elas não podem ser substituídas, se foram, não eram verdadeiras e, portanto, não eram inatas. Do mesmo modo, o empirismo apresenta lacunas em suas explicações, pois ao partir da experiência para a elaboração do conhecimento, experiência esta particular e subjetiva, como alcançar o universal, já que esta corrente apresenta o conhecimento racional como uma generalização oriundo da experiência?

Posteriormente, no século XIX, Augusto Comte funda o positivismo, corrente de pensamento que privilegia o método e desenvolvimento científicos, pois segundo este autor, o conhecimento científico se sobrepõe a outros conhecimentos, inclusive o filosófico. O positivismo prolonga a tendência empirista, mas não reduz o conhecimento científico aos fatos observados à medida que busca elaborar leis gerais que regem os fenômenos naturais. Essa leitura própria das ciências da natureza, pautada no método experimental e na matematização, impactaram o surgimento das ciências humanas, o que levou à constituição de uma visão naturalizante dos fenômenos humanos.

Por outro lado, outros autores procuraram superar o racionalismo e o empirismo lançando mão de uma concepção mais dinâmica de verdade, em que estabelecem uma relação intrínseca entre sujeito e objeto (ARANHA, 2006). Dentre esses autores estão Leibniz, Kant, Hegel, Marx e Husserl.

É importante destacar que tanto o empirismo como o positivismo influenciaram a pedagogia contemporânea, mas há teorias pedagógicas que tentaram superar não somente o racionalismo quanto o empirismo. São elas as teorias interacionistas⁶⁰ e construtivistas⁶¹

⁶⁰ O interacionismo trata-se de uma teoria pedagógica que entende o conhecimento como resultado da ação entre sujeito e objeto. Desse modo, o ato de conhecer é dinâmico, pois o homem passa por estágios progressivos de auto-organização. De acordo com os interacionistas, sujeito e objeto se constituem pela própria interação.

⁶¹ O construtivismo vale-se da dialética, que com sua perspectiva dinâmica entende a realidade constituída por contradições capazes de engendrar mudanças constantes. Segundo esta concepção, todos os fenômenos que compõem a realidade só podem ser compreendidos em função do todo do qual fazem parte. Tal abordagem permite

baseadas em pensadores como Piaget, Paulo Freire, Vigotsky, Gramsci e Wallon, cujos fundamentos estão na fenomenologia ou no marxismo (ARANHA, 2006).

Se pensarmos as teorias pedagógicas à luz da teoria do conhecimento, veremos que várias leituras feitas sobre os estudantes no ambiente escolar estão diretamente associadas aos pressupostos epistemológicos. Assim, dentro de uma concepção racionalista, a educação configura-se como atualização de algo imanente ao sujeito. Basta, neste sentido, propiciar meios para que o estudantes se desenvolvam, pois a inteligência já lhe é algo inato. Em uma concepção empirista, como a prioridade no ato de conhecer está no objeto e o sujeito nasce como tabula rasa, a educação configura-se como acúmulo de saberes, situação em que o sujeito permanece passivo na aquisição do conhecimento que vem do exterior, da realidade. Esta corrente marcou a pedagogia tradicional e pode ser facilmente percebida em aulas expositivas.

Assim, percebemos a importância de termos consciência das bases das teorias pedagógicas. Quando falamos em pressupostos epistemológicos, temos que ter claras as questões referentes à produção, à sistematização e transmissão do conhecimento em um processo educativo. Ao refletir sobre a educação, a Filosofia possibilita o esclarecimento das relações entre produção do conhecimento e o processo da educação. Como assevera Severino,

tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação (SEVERINO, 1990, p. 22).

Nesse sentido, é importante o conhecimento e a reflexão sobre o processo histórico e social pelo qual os homens passaram, cabendo à reflexão epistemológica apreender como o conhecimento se deu no processo educacional. É por isso que o conhecimento tem que ser analisado em conjunto com outros elementos da realidade, o que pode ser feito pela reflexão filosófica associada às várias ciências. Essa abordagem pode se dar tanto em uma perspectiva particular para cada ciência, quanto em uma perspectiva de totalidade. A questão que se coloca é que a produção do saber na esfera educacional diz respeito não somente à subjetividade de cada indivíduo, como também à constituição das ciências da educação. Como enuncia Severino,

Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem **multidisciplinar**, já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção apreensão desse objeto; além disso, a abordagem exigia ainda uma perspectiva **transdisciplinar**, na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente **interdisciplinar**, as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico. Esta situação peculiar tem a ver com o caráter predominantemente

com que o ser humano seja analisado sob o viés histórico-social, no qual a dialética marca a relação entre sujeito e objeto.

praxiológico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática, uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja, o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa, não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas (SEVERINO, 1990, p.23).

Dessa forma, para Severino (2008), a educação deve ser pensada em termos das práticas humanas, pois a função de todo o conhecimento desenvolvido é de intencionalizar a prática.

Para que isso aconteça, Japiassu (1976) nos explica que uma proposta interdisciplinar deve envolver duas ou mais disciplinas que passam a interagir segundo o princípio da igualdade, de maneira a não haver supremacia de uma sobre a outra, mas apenas trocas e enriquecimento mútuo, em que são colocados em comum conceitos fundamentais e seus métodos. Segundo esta perspectiva, não se trata de adição ou mistura de disciplinas, mas sim de uma fecundação recíproca. Disso resulta a assunção da interdisciplinaridade não somente como conceito teórico, mas como prática, prática que se faz, de início, individualmente, no sentido de abertura a novos enfoques, e, posteriormente, como prática coletiva, no nível da pesquisa, em que todos devem estar abertos ao diálogo, já que a mudança de um trabalho multidisciplinar para interdisciplinar requer uma passagem gradual.

Dessa forma, a contribuição da Filosofia em uma proposta interdisciplinar, segundo Japiassu (1976), deve se fazer dentro de uma perspectiva epistemológica, na qual vemos a conjunção de três papéis:

1. Colaboração decisiva com as ciências humanas tendo em vista a elaboração dinâmica de um *conceito* de homem;
2. Fornecer os elementos indispensáveis de crítica e de justificação dos *fundamentos* das ciências humanas;
3. Coordenar e estruturar todas as informações fornecidas pelas disciplinas concernentes ao homem para fornecer dele uma concepção unitária (JAPIASSU, 1976, pp. 199-200).

Isso porque o trabalho do pensamento racional nos suscita e nos faz sentir a necessidade e o sentido do conhecimento humano. Através da reflexão filosófica temos condições de definir finalidades e intencionalizar as ações, de maneira a torná-las coerentes. E como bem observa Japiassu (1976, p. 200), “nenhuma disciplina pode tomar o lugar da Filosofia”. Nenhuma outra disciplina consegue forjar uma visão totalizante do homem, pois cada uma está presa ao seu método e ao seu campo de atuação, proporcionando apenas uma visão parcial do homem. Em virtude da especialização do saber, temos a dificuldade das disciplinas em questionar os seus limites de trabalho, de situar suas pesquisas em relação a uma abordagem totalizante.

Embora as ciências expliquem fenômenos humanos, elas não conseguem proporcionar a significação total. A Filosofia possibilita a passagem de um sentido restrito (ciências) para

um sentido amplo (Filosofia). Nesse procedimento não há a exclusão da diversidade de interpretações, mas a adoção do pluralismo de perspectivas para a constituição de uma unidade, demonstrando, que “um saber sobre o homem, capaz de integrar todas as explicações propostas pelas diversas ciências, não pode prescindir da Filosofia (JAPIASSU, 1976, p. 203). Disso provém a necessidade de ordenar as ciências em torno de um núcleo integrador.

Ao estabelecer uma relação de intersubjetividade e de interdependência, as ciências e a Filosofia acabam por se complementar, pois enquanto as ciências precisam da Filosofia na ordem da fundação, a Filosofia necessita das ciências na ordem da concretização. Mediante essa abordagem, não vemos a dualidade entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, a separação entre conhecimento e prática, mas uma relação dialética entre o âmbito teórico e o prático. A articulação que propicia um trabalho interdisciplinar no plano teórico se expressa também no plano prático através de uma ação totalizadora quando vemos o sentido da educação sendo forjado. Por sua acepção e por sua intencionalidade, a educação, à medida que permeada pelas ciências e pela reflexão filosófica, permite a elaboração de uma práxis, em que vemos vinculados a ação e o pensamento, a teoria e a prática. Nesse plano, vemos a Filosofia presente como gestora da interdisciplinaridade. Como enuncia Severino,

isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir (SEVERINO, 1990, p. 20).

Essa visão oriunda-se da ideia de que as ciências humanas partem da aplicação de um referencial teórico cujo método possibilita a compreensão do fenômeno segundo um determinado aspecto em função de seu rigor metodológico, ao passo que a Filosofia permite uma abordagem mais abrangente porque seus métodos estão voltados à busca de uma maior profundidade das questões, em que se procura um tratamento totalizante na perspectiva de entender os fenômenos em conjunto, proporcionando a elevação do alcance epistemológico. Esse procedimento evita a fragmentação dos fenômenos em diversos aspectos, de maneira que ao analisarmos determinada situação não tenhamos a mera sobreposição das partes, mas sim uma articulação dialética destas partes com o todo formando uma unidade, sem que, com isso, se perca a particularidade das partes. Assim, a Filosofia une-se às ciências humanas para agregar à discussão fundamentos pautados em um exame não somente histórico, como também antropológico e epistemológico. Para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar é importante fazer uma opção quanto à abordagem filosófica, embora, em qualquer opção, o papel da Filosofia não pode ser jamais de uma instância superior que dita regras para as ciências humanas (JAPIASSU, 1976).

Partindo, então, dessas ideias, vemos que a reflexão filosófica auxilia na construção do sentido da educação ao permitir a articulação dos saberes provenientes das várias ciências, ao fazer com que o conhecimento a respeito da realidade seja compreendido em sua totalidade, mostrando-se, por conseguinte, como um conhecimento interdisciplinar.

Além disso, Saviani (1990) alerta que um dos papéis da Filosofia é a análise lógica da linguagem. Por conseguinte, mediante a Filosofia temos a análise lógica da linguagem educacional de modo a libertá-la de suas imprecisões e incongruências. Isso implica um rigor lógico-conceitual que se expressará através de uma linguagem precisa, clara e inteligível. Tal possibilidade permite uma maior clareza conceitual e de linguagem, aprimorando a comunicação entre os educadores com as demais áreas.

Ainda sob o viés epistemológico, é preciso estar atento ao processo de alienação, pois a experiência dos sujeitos com o mundo objetivo pode se dar pelo falseamento da realidade. Nesse caso, por serem também as consciências impactadas pelas relações de poder presentes na sociedade, temos muitas vezes a alienação da realidade objetiva em que o conhecimento passa a ser instrumento de dominação. Isso faz com que alguns conteúdos sejam vistos como verdadeiros e válidos, quando na verdade tratam-se de conteúdos ideológicos, os quais mascaram situações reais construindo uma aparência tida como verdadeira, mas que se refere a algo ilusório e falso. Via de regra, tais procedimentos são aplicados por indivíduos de uma determinada classe social para manter o privilégio de seus interesses.

Em função de seu caráter social, esse processo de alienação se faz presente na educação, tanto em termos teóricos como práticos. Vemos com frequência a ideologia permear as atividades educacionais com a inserção de representações falsas que comprometem a real formação dos sujeitos, quando, na verdade, a educação deve promover um projeto intencional de efetiva humanização a partir das condições concretas da existência humana.

Nesse sentido, a Filosofia auxilia na realização desse projeto por permitir a crítica à ideologia ao romper com as estruturas cristalizadas que justificam as formas de dominação. A análise crítica da realidade e do debate educacional exercida pela consciência filosófica deve ser contínua para que tenhamos, de fato, uma educação transformadora da sociedade.

Quando discorremos, de uma forma geral, sobre as contribuições da Filosofia e, em particular, para o âmbito educacional através da apresentação dos pressupostos filosóficos da educação – antropologia filosófica, axiologia e epistemologia -, os quais complementam-se e integram-se, intentamos apresentar os diversos auxílios que a reflexão filosófica possibilita na busca de uma melhor compreensão do homem e da realidade como um todo. Durante a exposição dos pressupostos, vimos que muitas vezes as abordagens levaram a alguns

problemas: ora por conceber o homem segundo um modelo ideal ou por uma visão naturalista; ora por entender que o agir humano deveria se basear em uma essência humana ideal ou por valores norteados por determinações naturais da existência humana; por vezes por compreender que o conhecimento originava-se de uma concepção inatista ou empirista. Contudo, todas elas permitiram a construção de um panorama capaz de possibilitar aos estudiosos novas formas de apreender os homens e a sociedade e embora tenhamos consciência dos usos ideológicos da educação, acreditamos ser a Filosofia um meio de transformar a sociedade ao propiciar a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

Tendo visto o que são os pressupostos filosóficos da educação, fica claro que eles devem ser conhecidos por aqueles que irão trabalhar como educadores, pois os procedimentos em sala de aula passam a ter sentido quando sabemos responder questões como “que tipo de pessoa se quer formar?” “Para qual sociedade?” É só diante da resposta a estes questionamentos que podemos decidir quais conteúdos vão ser trabalhados e como serão tratados (ARANHA, 2006).

O estabelecimento de objetivos para a ação educativa só podem ser instaurados mediante a vinculação do conhecimento histórico à reflexão filosófica para podermos entender as necessidades da realidade na qual estamos inseridos. Como destaca Severino,

os homens, as pessoas a quem concerne a educação estão sempre envolvidos num espaço social e num tempo histórico, sua existência se dando num tecido histórico-social. E ademais não numa sociedade geral e abstrata, mas numa sociedade bem concreta, historicamente determinada (SEVERINO, 1991, p. 31).

Essas reflexões promoverão o exame da concepção de humanidade que orienta a ação pedagógica para que não se incorra, por exemplo, tal como na concepção essencialista, em uma educação a partir de uma noção abstrata de ser humano, em que não são considerados o tempo e o espaço em que este educar acontece. Ao evitar esse tipo de abordagem, temos condições de exercitar uma educação intencional e não amparada somente em uma visão abstrata. Devemos sempre ter como ponto de partida para a reflexão filosófica a realidade concreta na qual o problema surge, no nosso caso, a realidade brasileira. É com base neste contexto que se deve efetuar a reflexão para que tenhamos uma ação educativa mais coerente com os fins pretendidos, de maneira que a educação sistemática deve estar amparada por uma antropovisão e uma cosmovisão consistentes, concepções que devem ser examinadas e constituídas pela formação docente. Ainda conforme Severino,

É esta exigência de intencionalização do processo educacional, particularmente no âmbito da relação pedagógica, que torna necessária e imprescindível a presença efetiva e atuante da filosofia na formação e na atuação profissional do educador, uma vez que sua prática e, conseqüentemente, sua preparação para ela, precisam se dar guiadas por uma intenção significadora que só pode gerar-se e ser apropriada pela atividade subjetiva do conhecimento (SEVERINO, 2006, p. 38).

De acordo com o viés filosófico, alguns dos problemas do ensino como meio de efetivação da educação são as deficiências da formação profissional dos professores, que obstaculizam o conhecimento do alcance e o significado dos conhecimentos especializados que possuem, tornando, por conseguinte, o ensino fragmentário e descontínuo.

A superação destas deficiências podem advir do estabelecimento de metas para a educação desenvolver-se, as quais podem ser obtidas através da reflexão filosófica sobre a educação no interior de uma sociedade, além, é lógico, de outros meios necessários à consecução dos fins educacionais, como as políticas educacionais voltadas para a valorização docente e reestruturação dos cursos de formação de professores. É a reflexão filosófica que estabelecerá “o que” e “como” devem desenvolver-se os sujeitos dentro da comunidade, pois sabemos que diante das exigências sociais de formação de pessoas *na e para* a sociedade, surgiram muitos modos de educar ao longo da história segundo as diferentes culturas. Por consistir em uma prática social, a educação permite o desenvolvimento de suas forças produtivas e de valores culturais, propiciando, assim, a formação de sujeitos sociais.

Observamos que a cada momento histórico o processo educacional tinha como fim a formação de um tipo específico de sujeito. Temos na Antiguidade grega, no período homérico, a educação para o guerreiro; em Esparta visava-se a formação do militar; em Atenas buscava-se a formação do cidadão. Posteriormente, na Idade Média, os valores humanos eram secundarizados em relação aos divinos, sendo a filosofia escolástica a base da formação cultural e religiosa de grande parte deste período; já no Renascimento priorizava-se a constituição do gentil-homem, segundo o projeto humanista de cultura; na Modernidade, temos o projeto iluminista de civilização; somente na Contemporaneidade algumas tendências desvinculam a Filosofia da preocupação pedagógica, como é o caso do neopositivismo, em que a Filosofia passa a ser subsidiária da Ciência, única fonte do conhecimento verdadeiro.

Por fim, no que tange a contribuição da Filosofia à Educação, Zuben (1990) deixa claro que não se trata de um reducionismo, mas sim de uma fecundação mútua entre essas duas ordens de saber, pois a Filosofia não é uma prestadora de serviços de um quadro conceitual ou de um método de uma ordem de conhecimento à outra. Trata-se, então, para este autor, de recuperar o sujeito e sua condição humana no mundo, o que se assemelha ao que Fétizon (1984) aponta como finalidade da educação⁶².

Esta perspectiva também é corroborada por Aranha ao afirmar que a teoria educacional deve sempre estar acompanhada de forma reflexiva e crítica pela Filosofia, cuja função é

⁶² Como vimos no Capítulo 1 desta tese, as metas da educação apontadas por Fétizon (1984) são ascensão à humanidade, aquisição de autonomia e emancipação.

“explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas” (2006, p. 85).

Assim, buscamos neste capítulo mostrar não somente a importância geral da Filosofia, como discutir seu objeto, afora trazer as diversas visões dos autores sobre as contribuições da Filosofia para a Educação, de maneira que possamos no Capítulo 4 pensar o papel das disciplinas filosóficas no Curso de formação de professores em Geografia do IFSP-SP.

4. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO-CAMPUS SÃO PAULO.

Antes de iniciarmos, neste capítulo, o estudo sobre o Curso de Licenciatura em Geografia, é preciso primeiramente situarmos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo em termos históricos e estruturais, além de mostrarmos a configuração geral dos outros cursos de licenciatura presentes neste campus.

4.1. Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-campus São Paulo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP foi criado em 29 de dezembro de 2008 através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) e faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que inclui:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- V – Colégio Dom Pedro II (BRASIL, 2008a, art. 1º).

Especializado na oferta de educação profissional e tecnológica, abarca a educação superior, em que está incluída a formação docente, a educação básica integrada ao ensino profissional e a educação profissional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP faz parte dos Institutos Federais, os quais estão presentes em todo o território brasileiro. Há no total, 38 (trinta e oito) Institutos, cada um com seus diversos campi. Nesses Institutos, há uma política de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, intensificadas nos anos 2000.

Ao nos debruçarmos sobre a constituição histórica desta instituição, deparamo-nos com uma série de mudanças paradigmáticas, e não é sem motivo que a docência, mais precisamente, a formação docente despendida por este instituto, suscita-nos tantas inquietações e indagações.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é uma instituição federal, pública, vinculada diretamente ao Ministério da Educação. Em diversas fases, a

instituição registra, além da manutenção de educação pública de qualidade, a oferta de formação profissional orientada ao desenvolvimento econômico brasileiro, especialmente no Estado de São Paulo.

Porém, é preciso destacar que o IFSP foi construído historicamente. Primeiramente, originou-se da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, depois do Liceu Industrial de São Paulo, da Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo, da Escola Técnica Federal de São Paulo e, por fim, do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Em 1909, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, cria a Escola de Aprendizes e Artífices nas capitais do país. Essas escolas tinham como objetivo assegurar o ensino primário profissional gratuito (FONSECA, 1986), formando, assim, operários e contramestres. Além disso, este Decreto permitiu ao governo federal a intervenção no ensino dos ofícios e a determinação da responsabilidade pela fiscalização e manutenção das escolas por parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Durante seu funcionamento, esta escola foi fiscalizada por diferentes órgãos da estrutura governamental: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico; Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico; e, por fim, Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Em São Paulo, a Escola de Aprendizes e Artífices surgiu em 24 de fevereiro de 1910, primeiramente em um barracão na avenida Tiradentes e, posteriormente, na Rua General Júlio Marcondes Salgado, nº 234, no bairro de Santa Cecília, onde permaneceu até o ano de 1975. Segundo Fonseca (1986), há vestígios de que a escola também tenha ocupado instalações na avenida Brigadeiro Luís Antônio, sendo oferecidos os cursos de tornearia, mecânica, eletricidade e oficinas de carpintaria e artes decorativas.

Como assevera Santos (2004),

no fim do século XIX, predominava, no Brasil, a economia agroexportadora, voltada principalmente para o cultivo do café, e o Estado representava os interesses das oligarquias rurais. Já no começo do século XX, o setor cafeeiro sofre flutuações e são nessas brechas que o capital industrial começa a crescer. A indústria precisava de mão de obra qualificada e recorria aos imigrantes europeus. Mas, as imigrações não correspondiam às necessidades do crescimento da indústria e começaram as pressões para a profissionalização da mão de obra no país. Assim, o então presidente Nilo Peçanha, pressionado pela indústria que começava a se formar, cria as Escolas de Aprendizes e Artífices em quase todos os Estados (SANTOS, 2004 apud LIMA, 2012, p. 37).

Essas escolas mantinham a divisão social do trabalho – manual X intelectual -, e estavam direcionadas à promoção de cidadãos úteis, o que demonstra uma visão utilitarista da classe dominante. Santos (2004 apud LIMA, 2012) afirma que a preparação de mão de obra para a indústria, através do ensino técnico, cresce para servir à nova ordem político-econômica, sendo que estas escolas não possibilitavam a continuidade dos estudos. De um lado, havia o ensino

cultural, direcionado à classe dominante, e, de outro, o ensino profissionalizante, voltado aos filhos dos trabalhadores.

Em 1934, surge um novo Decreto nº 24.558, de 03 de julho, que regula o ensino industrial, instituindo uma organização didática e um regime escolar dos cursos, afora o a organização técnico-administrativa, o cargo de diretor exercido em comissão e a exigência de prova de habilitação no curso normal para a formação de professores de ensino industrial ou diploma por instituto de ensino de engenharia, química, industrial ou agronomia (BRASIL, 1934b).

Em 1937, a Lei nº 378, de 13 de janeiro, reestrutura o ensino no Brasil ao estabelecer oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (BRASIL, 1937).

Com esta Lei nº 378/37 as Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser denominadas Liceus⁶³, tendo esta denominação permanecido até 1942. Para acompanhar as atividades dos Liceus foram criadas oito delegacias federais de educação - sendo uma localizada em São Paulo -, nas quais haviam os delegados federais e os inspetores de ensino.

Em 1942, é criado o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, que define a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o que acarretou grandes transformações no ensino técnico, passando a configurar-se na forma de sistema com cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MATIAS, 2004).

O Decreto-Lei nº 4.073/42 (BRASIL, 1942), associado às Leis Orgânicas do Ensino Comercial, de 1943, e do Ensino Agrícola, de 1946, compuseram a Reforma de Capanema, o que significou a unidade de organização para o país. Com esta nova lei o ensino industrial passa a valer como ensino de segundo grau, permitindo, por conseguinte, a articulação com outras modalidades de ensino, além de possibilitar o ingresso no ensino superior em cursos relacionados com o curso técnico realizado.

Afora isso, o Decreto-Lei nº 4.073/42 introduziu a orientação educacional nas escolas industriais federais, dando especial atenção ao corpo docente:

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

⁶³ No caso de São Paulo, a Escola de Aprendiz e Artífice passou a se chamar Liceu Industrial de São Paulo.

§ 3º O provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral.

Art. 55. Disporá cada professor, sempre que possível, de um ou mais assistentes, cujo provimento dependerá de demonstração de habilitação adequada.

Art. 56. Os orientadores educacionais farão parte dos corpos docentes, sendo a sua formação, e os seus estudos de aperfeiçoamento ou especialização, feitos em cursos apropriados (BRASIL, 1942, Cap. XV).

Este Decreto classificou também as escolas em técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem, o que ensejou uma série de disposições transitórias para que a Lei Orgânica passasse a vigorar. É assim que, de acordo com Fonseca (1986), surgiu o Decreto-Lei nº 8.673, de 03 de fevereiro de 1942, que regulamentava os Cursos do Ensino Industrial; o Decreto 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, que fez os estabelecimentos federais de ensino industrial transformarem-se em escolas técnicas ou em escolas industriais; o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as escolas técnicas e as industriais (FONSECA, 1986).

É com este último Decreto-Lei nº 4.127/1942 (BRASIL, 1942c) que a Escola Técnica de São Paulo é criada, porém sem autorização para funcionar, ficando seu funcionamento na dependência da construção de novas instalações, mantendo, enquanto não se concretizassem estas condições, na situação de Escola Industrial de São Paulo. Nesta Escola Técnica de São Paulo estava previsto a oferta de cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e os cursos industriais e os cursos de mestria, desde que compatíveis com as suas instalações (BRASIL, 1942c).

Com o Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943, fica estipulado os seguintes cursos para São Paulo:

I - Ensino industrial básico:

1. Curso de fundição.
2. Curso de serralheria.
3. Curso de mecânica de máquinas.
4. Curso de marcenaria.
5. Curso de cerâmica.

II - Ensino de mestria:

1. Curso de mestria de fundição.
2. Curso de mestria de serralheria.
3. Curso de mestria de mecânica de máquinas.

4. Curso de mestria de marcenaria.
 5. Curso de mestria de cerâmica.
 - III - Ensino técnico:
 1. Curso de edificações.
 2. Curso de desenho técnico.
 3. Curso de decorações de interiores.
- (BRASIL, 1943, Art. 10).

Além desses cursos foram incluídos o curso de construção de máquinas e motores, através do Decreto nº 20.593, de 14 de fevereiro de 1946 (BRASIL, 1946), e o curso de pontes e estradas, por meio do Decreto de nº 21.609 (BRASIL, 1946d), de 12 de agosto 1946.

Segundo Pinto (2008), a Escola Industrial de São Paulo foi a única transformada em Escola Técnica, sendo apenas mencionada em raros documentos o nome de Escola Industrial de São Paulo.

Em 1959, durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), surge um importante documento para a Escola Técnica Federal: a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro (BRASIL, 1959). Com esta Lei a Escola Técnica Federal transforma-se em autarquia⁶⁴:

Art 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei (BRASIL, 1959).

É preciso ainda destacar a respeito desta Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959) que ela permitiu uma maior abertura para a participação dos servidores em questões políticas, administrativas e pedagógicas da escola, tendo o Decreto nº 52.826, de 14 de novembro de 1963 (BRASIL, 1963), autorizado a criação de entidades representativas discentes nas escolas federais, como podemos ler abaixo:

Art. 54

§ 1º Nas escolas da rede federal haverá entidade representativa do corpo discente.

§ 2º O Presidente da entidade referida no parágrafo anterior, eleito por escrutínio secreto, na forma dos Estatutos, participará das reuniões do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores, sem direito a voto (BRASIL, 1963).

Salientamos que embora tenha passado por diversas denominações - Escola de Aprendiz e Artífices, Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo – os espaços ocupados pela escola foi na Avenida Tiradentes, no Bairro do Bom Retiro-SP e, posteriormente, na Rua General Júlio Marcondes Salgado, no Bairro de Campos Elíseos-SP.

Outra denominação que esta escola recebeu foi de Escola Técnica Federal. Esta designação surgiu por ato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco,

⁶⁴ Segundo o Decreto nº 200/67, autarquia trata-se “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da administração pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.” (BRASIL, 1967, Art. 5º).

vinculando, dessa forma, a escola à União. É assim que dispõe a Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965:

Art. 1º - As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado (BRASIL, 1965).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) possibilita a formação de técnicos com os cursos integrados (médio e técnico). Tais cursos deveriam ser realizados em quatro anos, num total de 4.500 horas/aula.

É como Escola Técnica Federal de São Paulo que passa a ocupar, em setembro de 1976, as novas instalações na Rua Pedro Vicente, nº 625, no Bairro do Canindé-SP. A área da escola era de 60 mil m², sendo 15 mil m² construídos e 25 mil m² projetados para posteriores construções.

Com o tempo outros cursos foram incorporados, como os cursos técnicos de Eletrotécnica, em 1965, de Eletrônica e Telecomunicações, em 1977, e de Processamento de Dados, em 1978.

Importante salientar que em 1986 houve, pela primeira vez, a eleição para escolha do diretor com a participação de professores, servidores administrativos e estudantes, depois de longo período de ditadura. Após a eleição, os três candidatos mais votados, tiveram seus nomes encaminhados ao Ministério da Educação para a definição de um nome. Durante sua gestão, o Prof. Antonio Soares Cervila expandiu a escola, criando as unidades descentralizadas – UNEDs. A primeira escola descentralizada surge em 1987, em Cubatão, e a segunda, em 1996, na cidade de Sertãozinho, com a oferta de cursos preparatórios; no mesmo ano, tem início as primeiras turmas do curso técnico de mecânica integrado ao ensino médio.

Em 18 de janeiro de 1999, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso apresenta um decreto sem número, transformando a Escola Técnica Federal de São Paulo em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo-CEFET/SP.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se as instituições profissionais aos centros universitários, no que diz respeito à educação superior. Na década de 1990, diversas Escolas Técnicas Federais transformam-se em CEFET. Isso fez com que as instituições federais de educação profissional passassem a ser vistas como instituições de educação superior, com a possibilidade de ofertarem cursos para a formação de professores (LIMA, 2012).

Esta alteração impulsionou o ingresso do CEFET no oferecimento de cursos superiores. Em função disso, surge entre o ano de 2000 e 2008 a oferta de cursos para a formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias.

Segundo Matias (2004), durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso foram adotadas estratégias para o financiamento da ampliação e reforma de prédios escolares, bem como para a aquisição de equipamentos e capacitação de servidores com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional.

Esse panorama de ampliação das unidades e inserção de outras modalidades de ensino permitiram a abertura de outras perspectivas para a instituição.

Autores como Ciavatta (2006) e Frigotto (2010) questionam o direcionamento dos CEFET para o nível superior, pois veem a tendência destas instituições em atender as demandas de mercado. Esta indagação surge em virtude da contradição existente entre a lógica de mercado e a lógica da educação, lógicas que afetam sobremaneira os processos formativos.

Assim, em 2008, o CEFET-SP contava com dez unidades descentralizadas, conforme podemos ver abaixo:

Tabela 1: Unidades dos CEFETS implantadas até agosto 2008

Unidade	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
São Paulo	Decreto 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria Ministerial 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria Ministerial 403, de 30/04/1996	01/1996
Guarulhos	Portaria Ministerial 2.113, de 06/06/2006	13/02/2006
Bragança Paulista	Portaria Ministerial 1.712, de 20/10/2006	30/07/2007
Salto	Portaria Ministerial 1.713, de 20/10/2006	02/08/2007
Caraguatatuba	Portaria Ministerial 1.714, de 20/10/2006	12/02/2007
S. João da B. Vista	Portaria Ministerial 1.715, de 20/10/2006	02/01/2007
São Roque	Portaria Ministerial 710, de 09/06/2008	11/08/2008
São Carlos	Portaria Ministerial 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP – (2014/2018).

Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892/2008 impõe como finalidades para os Institutos Federais:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

(BRASIL, 2008a, Seção II, Art. 6º).

Além disso, são destacados como objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

(BRASIL, 2008a, Seção III, Art. 7º).

Quanto às vagas, esta Lei estipula que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas devem ser destinadas à educação profissional técnica de nível médio, em especial cursos de currículo integrado, inclusa a educação de jovens e adultos, e no mínimo 20% (vinte por cento) de vagas para os cursos de licenciatura.

O IFSP possui autonomia para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos através de autorização do seu Conselho Superior. Afora isso, exerce papel de instituição acreditadora e certificador de competências profissionais, com proposta orçamentária anual para cada campus, sendo a reitoria equiparada com as universidades federais.

A estrutura organizacional dos Institutos Federais deve ser multicampi, sendo a administração composta por dois órgãos superiores: o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, a organização administrativa é composta por cinco diretores: Diretor Geral do campus São Paulo, Diretor de Ensino, Diretor de Formação Geral, Diretor de Gestão e Serviços e Diretor Acadêmico da Área da Indústria - tendo uma Assessoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Assim, com a criação do IFSP, as antigas Unidades de Ensino Descentralizadas tornaram-se Campi e seus dirigentes, diretores gerais. A reitoria e os diretores de campi, enquanto órgãos executivos, passaram a ser nomeados pelo presidente da República após consulta à comunidade, a qual foi dividida em pesos: 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente; 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos; e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Por disposições transitórias, o primeiro Reitor do Instituto foi nomeado em caráter pro tempore, sendo que a primeira consulta à comunidade para escolha de reitor foi realizada ao final de 2012.

Afora a diretoria, o campus São Paulo conta com o setor de recursos humanos, almoxarifado, setor de estágios, uma secretaria para os cursos superiores, uma secretaria para a pós-graduação e uma secretaria para os cursos de médio integrado.

Em termos de infraestrutura, o IFSP-campus São Paulo conta com:

- 59 salas de aula tradicionais;
- 6 auditórios;

- 5 salas de projeção;
- 21 Laboratórios de informática integrados em rede Internet;
- 7 Salas de desenho;
- 10 Laboratórios de física, química e biologia;
- 6 Laboratórios de geografia e redação;
- 8 Laboratórios de construção civil;
- 7 Laboratórios de eletrotécnica;
- 7 Laboratórios de eletrônica e telecomunicações;
- 10 Laboratórios de mecânica;
- 4 Laboratórios de automação;
- 1 Célula de manufatura;
- 3 Oficinas de práticas profissionais de eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações;
- 4 Oficinas de produção mecânica de tornearia, frenagem, retificadora e máquinas especiais;
- 2 Oficinas de produção mecânica de soldas elétricas e oxiacetileno;
- 2 Laboratórios de turismo;
- 1 Laboratório de educação musical;
- 1 Ateliê de artes;
- 1 Pista de atletismo;
- 1 Campo de futebol;
- 4 Quadras poliesportivas.

Quanto aos serviços oferecidos pelo campus, temos:

- Médico;
- Odontológico;
- Refeitório;
- Cantina;
- Reprografia;
- Biblioteca.

Dentre as modalidades de ensino ofertadas temos: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na

Formação Inicial e continuada com ensino fundamental (PROEJA FIC)⁶⁵; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)⁶⁶; o curso técnico integrado ao médio - PROEJA com habilitação profissional de técnico em qualidade; os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Mecânica; curso técnico concomitante; e curso técnico subsequente.

Entre os cursos superiores de Tecnologia temos:

- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas;
- Tecnologia em Automação Industrial;
- Tecnologia em Gestão da Produção Industrial;
- Tecnologia em Gestão de Turismo;
- Tecnologia em Processos Gerenciais;
- Tecnologia em Sistemas Elétricos;
- Tecnologia em Sistemas Eletrônicos.

Entre os Cursos de Formação de Professores – Licenciaturas temos:

- Licenciatura em Geografia;
- Licenciatura em Química;
- Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia;
- Licenciatura em Física;
- Licenciatura em Matemática.

Temos também Engenharias:

- Engenharia Civil;
- Engenharia de Controle e Automação;
- Engenharia de Produção.

Quanto aos programas de pós-graduação são oferecidos:

- Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos;

⁶⁵ PROEJA FIC consiste em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental. Visa oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular. Suas ações são realizadas pela articulação entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e os municípios.

⁶⁶ PROEJA trata-se de um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Seu objetivo é oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular, possibilitando a aquisição de conhecimentos do ensino médio e as competências da educação profissional. Com duração de três anos, o formando pode prosseguir os estudos em nível superior, além de exercer atividades profissionais técnicas.

- Lato Sensu:
 - Especialização em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior;
 - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
 - Especialização em Planejamento e Gestão de Empreendimentos na Construção Civil;
 - Especialização em Projeto e Tecnologia do Ambiente Construído;
 - Especialização em Aeroportos – Projeto e Construção;
 - Especialização em Tecnologias e Operações em Infraestrutura da Construção Civil;
 - Especialização em Controle e Automação.

Constatamos que o Instituto Federal de São Paulo ampliou a sua oferta de educação superior em cursos superiores de tecnologia de engenharias e de licenciaturas e ciências, assim como na pós-graduação e pesquisa tecnológica.

Esta instituição ocupa uma posição geográfica privilegiada na cidade de São Paulo por ser de fácil acesso aos transportes coletivos, uma vez que se encontra ao lado do Terminal Rodoviário Tietê, entre duas estações do Metrô de São Paulo, a estação Tietê e a estação Armênia. Além disso, próximo ao Instituto Federal de São Paulo – campus São Paulo passam diversas linhas de ônibus municipais de São Paulo e intermunicipais, mostrando acessível devido à proximidade com as Avenidas Cruzeiro do Sul, do Estado, Marginal do Tietê e Tiradentes. Por conseguinte, a Instituição possibilita a vinda de estudantes de diferentes regiões de São Paulo, inclusive da Grande São Paulo e de outras cidades como Caieiras, Suzano, Itaquaquecetuba, Mauá, Póá, Santos, entre outras, o que propicia uma maior abrangência na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.

Em 2012, o IFSP, em colaboração com Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou um programa de oferecimento de cursos técnicos para estudantes matriculados na rede estadual, fato que tem sido rechaçado. Ainda neste ano surgiu a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), reservando 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

O IFSP continua sua expansão, sendo que até 2012 foram inaugurados mais 20 campi como indica o quadro abaixo:

Tabela 2: Unidades de IFSP implantadas até 2012

Campus	Autorização de Funcionamento	Início das Atividades
Campos do Jordão	Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010	02/2009
Birigui	Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Piracicaba	Portaria Ministerial nº. 104, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Itapetininga	Portaria Ministerial nº. 127, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Catanduva	Portaria Ministerial nº. 120, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Araraquara	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	2º semestre de 2010
Suzano	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	2º semestre de 2010
Barretos	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	2º semestre de 2010
Boituva	Resolução nº 28, de 23/12/2009	2º semestre de 2010
Capivari	Resolução nº 30, de 23/12/2009	2º semestre de 2010
Matão	Resolução nº 29, de 23/12/2009	2º semestre de 2010
Avaré	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Hortolândia	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Votuporanga	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Presidente Epitácio	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2011
Registro	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2012
Campinas	Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010	1º semestre de 2012
São José dos Campos	Portaria Ministerial nº N°330 de 23/04/2013	1º semestre de 2012

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP – (2014/2018).

Destes campi, as cidades que oferecem cursos de licenciatura são:

- Avaré (Biologia);
- Barretos (Biologia);
- São Roque (Biologia);
- Birigui (Física, Matemática);
- Itapetininga, (Física);
- Piracicaba (Física);
- São Paulo (Biologia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química);
- Araraquara (Matemática);
- Bragança Paulista (Matemática);
- Campos do Jordão (Matemática);

- Caraguatatuba, (Matemática);
- Guarulhos (Matemática);
- Catanduva (Química);
- Sertãozinho (Química).

Dentre os motivos que levam à expansão dos cursos de licenciatura no IFSP, a principal razão apontada é a escassez de professores para a Educação Básica. Nesse sentido, o IFSP mostra-se como lócus de formação docente à medida que institui uma reserva de vagas para a formação de professores, embora haja autores que questionem o fato do IFSP firmar-se neste tipo de formação, uma vez que se trata de uma instituição especializada na educação profissional e tecnológica.

4.2.Caracterização dos Projetos de Curso das Licenciaturas do IFSP-SP⁶⁷.

Vimos o histórico de transformações pelas quais passou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo até 2008, quando passa, com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), a configurar-se conforme natureza jurídica de autarquia, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Destinado à educação superior, básica e profissional, caracteriza-se como pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tomando como base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Destacamos que já em 2004, com o Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004), os antigos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) apresentam como um de seus objetivos ministrar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica nas áreas científica e tecnológica (Artigos 2º e 3º).

Ainda sob a denominação de CEFET-SP são criados cursos de formação de professores para as disciplinas científicas de formação básica - Decreto nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999), Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000b) e Decreto nº 3.462/2000 (BRASIL, 2000a).

⁶⁷ Os dados aqui apresentados foram colhidos em outubro de 2012. Nesta caracterização apresentaremos informações referentes aos Projetos dos Cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia, Matemática e Geografia. Fizemos um estudo mais apurado sobre a caracterização do Curso de Licenciatura em Geografia para darmos um melhor desenvolvimento à análise das disciplinas filosóficas deste Curso, análise que se encontra no próximo capítulo.

Posteriormente, em 03 de julho de 2001, o Conselho Diretor do CEFET-SP, através da Resolução nº 17 (BRASIL, 2001a), possibilita a implantação do primeiro curso de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Assim, temos, no segundo semestre de 2001, o início do Curso de Licenciatura em Física. Em 2004, com os Decretos nº 5.224 (BRASIL, 2004) e nº 5.225 (BRASIL, 2004a), as Licenciaturas passam a compor permanentemente o quadro dos cursos oferecidos pelo CEFET, tornando-se uma instituição de ensino superior.

Em 2006, o curso de Licenciatura em Física é reconhecido mediante Portaria Sesu nº 682, de 27 de setembro. No mesmo ano, o Conselho Diretor do CEFET-SP, por meio da Resolução nº 129, de 26 de setembro, autorizou a criação do curso de Licenciatura em Geografia nesta Unidade, cuja primeira turma começou no primeiro semestre de 2007⁶⁸.

Com a Resolução nº 253, de 4 de setembro de 2007, temos a criação do curso de Licenciatura em Matemática na Unidade Sede com início no primeiro semestre de 2008.

A Resolução nº 383, aprovou e implantou o Curso de Licenciatura em Química e a Resolução nº 384 implementou o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia, ambas de 02 de setembro de 2008, tendo os dois cursos iniciado em 2008.

Por fim, temos a Resolução nº 775, de 30 de novembro de 2012, que autorizou a implementação do Curso de Licenciatura em Letras⁶⁹.

Salientamos que os Cursos de Licenciatura no IFSP-SP são de extrema relevância, uma vez que no município de São Paulo há somente uma instituição pública de ensino que oferece estes cursos: a Universidade de São Paulo (USP). Sendo assim, por se tratar da segunda instituição pública que oferta cursos de licenciatura, é preciso refletir sobre estes cursos, pois conforme assevera Gatti, Barretto e André (2011), a forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos tem sido questionados. Autores como CANDAU (1987), BRAGA (1988), ALVES (1992) e MARQUES (1992) apontam diversos problemas na realização desses cursos formativos, dentre eles estruturas institucionais, os currículos e os conteúdos formativos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Via de regra, o que se vê são políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) centradas na expansão da oferta das licenciaturas⁷⁰, mas poucas ações voltadas para a qualidade curricular. Isso pode

⁶⁸ Informamos que as Resoluções referentes às autorizações dos Cursos de Licenciatura no IFSP-SP, bem como as Portarias de reconhecimento dos Cursos junto ao MEC foram colhidas na reitoria do Instituto Federal de São Paulo.

⁶⁹ Reiteramos que para efeito desta pesquisa foram analisados os Cursos de Licenciatura em Geografia, Biologia, Química, Matemática e Física.

⁷⁰ A própria criação dos Institutos Federais se faz em todo o território brasileiro e trata-se de uma política de expansão da educação superior, na qual está inclusa a formação de professores.

ser percebido pela Lei nº 11.892/2008 quando menciona que os Institutos Federais devem ofertar

cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008a, art. 7º).

No 8º artigo desta Lei (BRASIL, 2008a) está posto a garantia dos Institutos Federais de ofertarem o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores. Através destes dois artigos podemos constatar o direcionamento das licenciaturas no Institutos Federais – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional –, bem como a fixação do número de vagas para estes cursos, o que não garante a qualidade destes cursos, mas apenas a oferta constante.

Alguns programas do Ministério da Educação buscam o aprimoramento da formação docente e atualização de professores, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência⁷¹ e o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)⁷², ambos sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É nessa perspectiva que faremos aqui uma caracterização dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP, detendo-nos, particularmente no Curso de Licenciatura em Geografia. Nestas caracterizações, retratamos apenas as informações trazidas pelos Projetos Pedagógicos de cada Licenciatura, pois como nosso objeto de estudo não é a análise destes cursos e sim as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, não realizamos uma análise minuciosa dos dados obtidos, mas somente uma abordagem de maneira a traçar um panorama destes cursos no interior do IFSP, panorama este que será apresentado no último item deste capítulo.

Voltados para formação de professores para a Educação Básica, todos os projetos de curso contemplam o perfil curricular exigido pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

⁷¹ O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Este programa busca o apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e o apoio à criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura.

⁷² O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a), com ênfase na abordagem de conhecimentos específicos articulados à formação do profissional docente.

A carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002

[...] será efetivada mediante integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002a).

Desse modo, os cursos de formação de professores da Educação Básica totalizam uma carga horária aproximada de 3000 (três) mil horas.

Com exceção do curso de licenciatura em Letras, todos os outros foram reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Todos os Projetos das licenciaturas – Física, Química, Biologia, Geografia e Matemática – afirmam ser constituídos segundo o Parecer CNE/CP9/2001, o qual busca

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2001).

Além disso, os Projetos de Curso das Licenciatura mostram-se em consonância com este Parecer – Parecer CNE/CP9/2001 - no que se refere aos princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores, pois enfatizam em seus projetos de curso coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; entendem que os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, particularmente, com a escola, e que a formação docente deve promover situações de aprendizagem para que haja a articulação de diferentes conhecimentos; compreendem que o currículo deve conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional, havendo uma preocupação com a vinculação conteúdo e método de ensino; e, por fim, consideram que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor.

Conforme indicado nos Projetos de Curso, as matrizes curriculares destas Licenciaturas (ANEXOS 1⁷³ a 7) foram instituídas pautadas nos eixos articuladores das dimensões que devem ser contempladas na formação profissional docente e que apontam quais atividades de ensino precisam ser consideradas e quais aprendizagens devem ser planejadas e realizadas pelos professores desses cursos de formação docente. Estes eixos tratam-se da articulação dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da interação, comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; da vinculação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; da junção entre a formação comum e a formação específica; da união entre os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e, por último, da associação das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2001).

4.2.1. O Projeto de Curso de Licenciatura em Física.

No caso do Curso de Licenciatura em Física, o projeto especifica, quanto à elaboração da estrutura curricular do curso, a existência de espaços curriculares como alternativa à tradicional noção de disciplinas. A adoção desta nomenclatura se fez para rejeitar a fragmentação e a especialização das disciplinas dos cursos superiores. Desse modo, cada espaço curricular equivale a 75 horas no semestre; a única exceção é quanto aos espaços curriculares “Educação científica e prática de ensino I e II”, que totalizam 150 horas cada um. Na organização curricular deste curso, busca-se a articulação dos espaços curriculares com os diversos momentos da formação docente, num total de 3000 (três mil) horas de carga horária distribuídas da seguinte forma:

- 1980 (um mil novecentos e oitenta) horas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de formação específica, presencial, em sala de aula;
- 405 (quatrocentas e cinco) horas de prática como componente curricular, articulada aos espaços curriculares ao longo de todo o curso;
- 405 (quatrocentas e cinco) horas de estágio supervisionado, articulado aos espaços curriculares da segunda metade do curso;
- 210 (duzentas e dez) horas de atividades de estudos e atividades científicas e culturais (CEFET, 2005)

O Projeto do Curso de Licenciatura em Física almeja formar um educador comprometido com uma educação científico-tecnológica de qualidade, com uma visão crítica

⁷³ Para a compreensão da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Física, é importante consultar o Anexo 8, no qual constam as competências gerais da formação de professores do CEFETSP.

do mundo e que seja capaz de pensar e atuar junto aos sistemas de ensino públicos e privados, de maneira a transformar a realidade social ao diminuir a desigualdade de oportunidades existente em nossa sociedade⁷⁴.

No que diz respeito aos objetivos específicos do Curso de Licenciatura em Física, estão:

- Atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade por meio da geração e compreensão do saber, comprometida com a qualidade e com valores éticos e solidários.
- Permitir o cumprimento do preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o avanço do Ensino da Física como Ciência e como Profissão.
- Propiciar ao aluno uma formação teórico-prática na área de ensino de Física, que permita o desenvolvimento de uma visão crítica e uma intervenção adequada em distintos campos de atividade profissional.
- Formar um profissional preocupado com a dimensão ética nas áreas de atuação profissional.
- Preparar o futuro profissional para lidar com as demandas sociais emergentes na educação.
- Formar um futuro professor capaz de, com autonomia e responsabilidade social:
 - 1) tomar decisões, envolvendo a seleção, adaptação e elaboração de conteúdos, recursos, estratégias e atividades de ensino, centradas na disseminação do conhecimento físico, de uma concepção adequada de ciência;
 - 2) analisar criticamente seu próprio trabalho pedagógico, a realidade específica em que atua em suas dimensões sociais, políticas e culturais, e a construção de conhecimento pelos alunos (CENTRO, 2005, p. 17).

As 405 (quatrocentas e cinco) horas de estágio supervisionado contemplam a legislação vigente e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000). Seu início é a partir da segunda metade do curso, no quinto semestre, mantendo-se até o final da formação. O estágio é acompanhado por professores responsáveis por articular os diversos conhecimentos específicos e as vivências profissionais debatidas em aulas de orientação coletiva e/ou individual. A proposta do estágio neste curso visa articular os espaços curriculares com as ações docentes para a mudança de visão sobre as vivências profissionais com a orientação e supervisão do supervisor de estágio.

⁷⁴ Consta em anexo a tabela com as Competências gerais da formação de professores do CEFET-SP (ANEXO 8).

Tabela 3 - Quadro de acompanhamento de estágio no Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP.

Semestr e	Espaço curricular vinculado à supervisão de estágios	Código	Carga horária prevista para o estágio	Nº de aulas semanais de orientação coletiva	Nº de aulas semanais de orientação individual	Carga horária total do espaço curricular
5º	Política e estrutura do ensino no Brasil	PEE	30h	03	02	75h
	Oficina de projetos de ensino-I	PE1	30h	03	02	75h
6º	Escola e sociedade	ESS	45h	02	03	75h
	Oficina de Projetos de ensino-II	PE2	30h	03	02	75h
7º	Educação científica e prática de ensino-I	CI1	105h	03	07	150h
	Oficina de Projetos de ensino-III	PE3	30h	03	02	75h
8º	Educação científica e prática de ensino-II	CI2	105h	03	07	150h
	Oficina de Projetos de ensino-IV	PE4	30h	03	02	75h
	TOTAL GERAL		405h			750h

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Física (CENTRO, 2005).

Quanto às atividades de extensão, a Licenciatura em Física desenvolve o Clube de Ciência e Tecnologia, a Caravana da Ciência, a Semana da Licenciatura em Física e a participação em eventos de outros cursos de Licenciatura ou mesmo de outras áreas do IFSP-SP.

Segundo o Projeto do Curso de Licenciatura em Física, o professor egresso está apto a atuar profissionalmente desempenhando as seguintes funções:

- Docência em ensino de Física;
- Elaboração e condução de atividades de divulgação da ciência e do ensino.

4.2.2. Os Projetos dos Cursos de Licenciatura em Química e em Biologia.

Já quanto ao Curso de Licenciatura em Química sua organização curricular apresenta 2.994 horas de carga horária, conforme especificado:

- 1966,5 horas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de formação específica, presencial, em sala de aula;
- 427,5 horas de prática como componente curricular, articulado aos componentes curriculares ao longo de todo o curso;
- 400 horas de estágio supervisionado, articulado aos componentes curriculares do curso, com 200 horas no ensino de Ciências do ensino fundamental e 200 horas no ensino de Química do ensino médio;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (CENTRO, 2008a).

O Curso de Licenciatura em Química visa atender a demanda por profissionais com formação específica nesta área. De acordo com o Projeto do Curso, intenta-se formar educadores capacitados e com uma visão mais abrangente das Ciências da Natureza e da Química, além de uma ampla e sólida base conceitual nestes campos do saber; busca-se formar educadores comprometidos com uma educação científico-tecnológica de qualidade; interessados em desenvolver projetos educacionais e científicos no Ensino Fundamental e Médio; conscientes dos problemas referentes à natureza, à vida e ao meio ambiente para o desenvolvimento de uma Educação Básica crítica e de qualidade (CENTRO, 2008a).

O Projeto do Curso enfatiza a necessidade em formar professores conscientes da responsabilidade social e da dimensão política de seu trabalho para serem capazes de atuar de maneira solidária e efetiva para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade por meio da geração e compreensão do saber; de cumprir o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o avanço do Ensino de Ciências e da Química como Profissão; propiciar ao estudante uma formação teórico-prática na área de ensino de Ciências, que permita o desenvolvimento de uma visão crítica e uma intervenção adequada em distintos campos de atividade profissional; de formar um profissional preocupado com a dimensão ética nas áreas de atuação profissional, preparando o futuro professor para lidar com as demandas sociais emergentes na educação.

A ideia é promover um educador autônomo e com responsabilidade social para tomar decisões que envolvam a seleção, adaptação e elaboração de conteúdos, recursos, estratégias e atividades de ensino, centradas na disseminação do conhecimento científico; afora a capacidade para analisar criticamente seu próprio trabalho pedagógico, a realidade específica em que atua em suas dimensões sociais, políticas, culturais e a construção de conhecimento pelos estudantes (CENTRO, 2008a).

O projeto do Curso de Licenciatura em Química foi elaborado mantendo-se a estrutura do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (oferecido pela instituição), mas ampliando a oferta de disciplinas na área de Química. Os grandes diferenciais é a formação básica comum ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (estrutura curricular inédita), a forte

abordagem experimental e problematizadora e a interface com as áreas técnicas (através de projetos interdisciplinares como o Eco-Eficiência, por exemplo).

Desse modo, o Projeto de Curso enuncia que o professor egresso do curso de Licenciatura em Química poderá desempenhar a docência em ensino de Ciências e de Química, além de elaborar e conduzir atividades de divulgação da Ciência e do Ensino.

Como perfil de profissional, o Projeto de Curso também apresenta como expectativas para o futuro professor de Química:

- Compreensão e atuação sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- Priorização do desenvolvimento de competências e habilidades;
- Adoção da prática como componente curricular;
- Adoção de estratégias de ensino diversificadas que explorem menos a memorização e privilegiem o raciocínio;
- Adoção de estratégias de avaliação diversificadas atendendo as múltiplas formas de expressão do conhecimento;
- Consciência dos aspectos emocionais e afetivos que envolvem o ensino e a aprendizagem;
- Promoção do desenvolvimento de competências cognitivas que viabilizem a relação aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor;
- Consideração quanto à formação dos estudantes da educação básica de suas características sócio-culturais e psico-pedagógicas;
- Tratamento da pluralidade de formas de conhecimento cotidiano trazidas por saberes e habilidades dos alunos com respeito;
- Promoção de aprendizagens significativas ancoradas em saberes, conhecimentos e habilidades anteriores dos estudantes;
- Promoção do ensino das ciências com estímulo à autonomia intelectual do aluno, valorizando a expressão de suas ideias, de seus saberes não científicos, tratando-os como ponto de partida para o entendimento dos saberes científicos;
- Resolução de problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos estudantes;
- Realização de uma leitura orgânica e contextual do conhecimento científico, procurando estabelecer um diálogo permanente com as outras áreas do conhecimento ao buscar a interdisciplinaridade;

- Tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado, estabelecendo relações entre diferentes conteúdos dentro das Ciências, entre os conhecimentos físicos, químicos e biológicos e outras formas de conhecimentos científicos e saberes cotidianos, e entre a ciência e a sociedade, as tecnologias, a história e a filosofia;
- Proposição de parcerias que viabilizem a relação escola-sociedade;
- Conhecimento e domínio dos conteúdos básicos relacionados às Ciências e à Química, que são objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- Domínio dos conhecimentos das Ciências e da Química, tendo tanto a visão global em suas grandes áreas, como o aprofundamento necessário ao ensino das especificidades das mesmas, estando bem alicerçado sobre sua estrutura, com bases matemáticas, éticas e pedagógicas, sólidas e complexas;
- Valorização do aspecto experimental da Ciência;
- Consciência do processo de transformação do conhecimento humano e atualização constante de seus estudos, seja no campo educacional geral e específico, seja no campo de conhecimento científico-tecnológico, bem como da vida humana em geral;
- Atualização dos conhecimentos sobre legislação e a atuação profissional;
- Atuação em programas envolvendo equipes multidisciplinares;
- Criticidade, criatividade, participação e ética no desempenho de suas atividades;
- Sistematização e socialização da reflexão sobre a prática docente (CENTRO, 2008a).

O Projeto do Curso estipula que o trabalho de conclusão de curso (TCC) deve ser gerenciado por professores dos componentes curriculares de “Prática de Ensino” e “Metodologia do Trabalho Científico”⁷⁵, entendendo ser este um grande incentivo à pesquisa para prosseguimento das atividades de ensino e instrumento para a iniciação científica, além de ter o acompanhamento de um professor orientador do IFSP-SP. O trabalho de conclusão de curso corresponde a uma monografia que deve ser entregue e defendida no final do curso.

⁷⁵ Embora o trabalho de conclusão de curso seja acompanhado diretamente por estes componentes curriculares, segundo o Projeto de Curso de Licenciatura em Química, desde o primeiro semestre do curso ele é discutido em diversas disciplinas.

O estágio supervisionado inicia-se no quinto semestre do curso, sendo orientado por um professor do componente curricular “Prática de Ensino”, vinculado ao estágio, e por um supervisor de estágio da Licenciatura em Química, designado pelo IFSP-SP, os quais promovem orientação coletiva e/ou individual. O princípio fundamental do estágio é a articulação entre teoria e prática. Por isso, durante a realização do estágio busca-se vincular os temas tratados nos componentes curriculares com a vivência profissional. O estágio deve contemplar no mínimo 200 horas em ensino de Ciências, referente ao ensino fundamental, e 200 horas em ensino de Química, em relação ao ensino médio, totalizando 400 horas.

No Projeto do Curso de Licenciatura em Química vemos ainda a descrição do processo avaliativo dos estudantes nos componentes curriculares, em que cada disciplina deverá submeter os discentes a pelo menos duas avaliações diferentes. Uma parte da nota dos estudantes deverá ser obtida através de avaliação individual para averiguar a consolidação e a síntese de conhecimentos mediante exames individuais objetivos e/ou dissertativos. Há também a recomendação para o uso de seminários como instrumento avaliativo, com exceção para os estudantes do primeiro semestre. Além disso, serão consideradas as aulas práticas para aferir atitudes e o desempenho técnico operacional relativo a um dado conteúdo.

Importante destacar que o Projeto de Curso busca atender as normas da legislação específica da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que rege a educação sobre as relações étnico-raciais para assegurar a inclusão da temática referente à "História e Cultura Afro-Brasileira". Dessa forma, afirma que o ensino de Cultura Afro-Brasileira abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas como a de Timbuctu e outras que floresciam o século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade. Tais conteúdos orientam as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de atualização científica. Além disso, o ensino de ciências procura superar o paradigma do etnocentrismo ocidental ao trabalhar o desenvolvimento de saberes científicos e tecnológicos de outras culturas orientais e do continente africano. O Projeto do Curso ainda enuncia que para subsidiar os futuros professores em metodologias e contextualizações sobre o racismo, preconceito e a discriminação racial recorre-se a centros de pesquisa e núcleos de estudos afro-brasileiros para o esclarecimento de dúvidas e dificuldades dos professores no sistema de ensino.

No caso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o Projeto foi fruto do trabalho de professores de Biologia e Química do IFSP-SP. Para a elaboração do Projeto do

Curso de Formação de Professores de Educação Básica – Licenciatura em Ciências Biológicas - foi constituída uma comissão para a concretização do documento.

Como mencionamos anteriormente, o Projeto do Curso em Química partiu do Projeto de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o que faz com que todo o documento seja igual, apenas mudando as palavras quando há referência a um curso ou a outro.

Assim, vemos a mesma carga horária, 2.994 horas, divididas da mesma forma que o Curso de Licenciatura em Química:

- 1966,5 horas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de formação específica, presencial, em sala de aula;
- 427,5 horas de prática como componente curricular, articulado aos componentes curriculares ao longo de todo o curso;
- 400 horas de estágio supervisionado, articulado aos componentes curriculares do curso, com 200 horas no ensino de Ciências no ensino fundamental e 200 horas no ensino de Biologia no ensino médio;
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (CENTRO, 2008).

Quanto à organização curricular, somente a partir do sexto semestre é que as disciplinas não são as mesmas para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o Curso de Licenciatura em Química. Nos dois Cursos, do sexto semestre em diante, as disciplinas tornam-se bem específicas de cada área.

4.2.3. O Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática enfatiza a promoção de um currículo com ampla formação profissional ao ofertar conteúdos matemáticos, das Humanidades, das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Língua Portuguesa e Estrangeira (Inglês e Espanhol), afora qualidade de vida, políticas públicas, história da Matemática, fundamentos da Educação, Filosofia, Filosofia da Matemática, Psicologia da Educação, Pedagogia de Projetos, Matemática Financeira, Estatística, uso de Novas Tecnologias (Informática, multimídia), Meio Ambiente e Inclusão Social (ANEXOS 3, 4 e 5).

Com base em princípios éticos, humanísticos, políticos e pedagógicos, o Projeto visa desenvolver diversas competências, tais como:

- Expressar-se com clareza;
- Contextualizar aplicações da Matemática em situações do cotidiano e interrelacionar conceitos e propriedades matemáticas para utilizá-los também em outras áreas do conhecimento, percebendo a sua relevância no mundo contemporâneo;
- Compreender, criticar e utilizar diferentes metodologias e tecnologias para a resolução de problemas;

- Buscar a formação continuada, vendo sua prática profissional também como fonte de produção de conhecimento;
- Perceber a Matemática como uma ciência, construída por processos históricos e sociais;
- Identificar, formular e resolver problemas aplicando linguagem lógico-dedutiva na análise da situação-problema;
- Pautar-se por princípios da sociedade democrática na difusão e aprimoramento de valores éticos e morais, no respeito e estímulo à diversidade cultural bem como despertar o senso crítico no aluno;
- Dominar em profundidade e extensão os conteúdos disciplinares específicos de Matemática;
- Elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a Educação Básica;
- Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- Analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica;
- Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos alunos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da Escola Básica (CENTRO, 2007, p. 38).

O trabalho com essas competências objetiva favorecer as atividades de pesquisa, o conhecimento pedagógico, as interações com outras áreas, o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos na Educação Básica e de outros conteúdos referentes às ações docentes, de tal maneira que o estudante consiga ter um melhor entendimento do processo de ensino e aprendizagem para realizar uma adequada transposição didática.

De acordo com o Projeto, espera-se que o futuro professor seja capaz de compreender o papel representado pela Matemática no interior da realidade educacional brasileira. Para isso, é relevante que ele domine em profundidade e extensão o conteúdo de Matemática na sua organização estrutural e sequencial, para assegurar a integração entre teoria e prática, além de buscar relações entre as diversas áreas do conhecimento através de um trabalho interdisciplinar e contextualizado. Tais expectativas se fazem presentes tanto na sua ação educativa como no aperfeiçoamento de seus estudos, de tal modo que a ética e o comprometimento político façam parte do seu trabalho.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática ainda destaca como perfil do egresso:

- I) visão do papel social e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;
- II) visão da contribuição que o ensino-aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
- III) visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação de preconceitos, traduzidos pela angústia,

inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (CENTRO, 2007, p. 30).

A carga horária total do curso é de 3.261 horas e 40 minutos (três mil duzentas e sessenta uma horas e quarenta minutos) distribuídas da seguinte forma:

- 1915h 50 (um mil e novecentos e quinze horas e cinquenta minutos) para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de formação específica, presenciais, em sala de aula e/ou laboratórios;
- 411h 40 (quatrocentas e onze horas e quarenta minutos) de prática de ensino como componente curricular, articuladas aos componentes curriculares ao longo de todo o curso;
- 411h 40 (quatrocentas e onze horas e quarenta minutos) de estágio supervisionado articulado aos componentes curriculares da segunda metade do curso;
- 221h 40 (duzentos e vinte e uma horas e quarenta minutos) de atividades de estudos;
- 205h 50 (duzentos e vinte e cinco horas e cinquenta minutos) de atividades científicas e culturais;
- 95h (noventa e cinco horas) de Laboratório de Física (CENTRO, 2007, pp. 31-32).

No Projeto do Curso consta que 20% da carga horária estão reservadas para estudos independentes, seminários e vídeo-conferências, conforme a Portaria nº 4.509, de 10 de dezembro de 2004, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996 (CENTRO, 2007).

Durante os dois primeiros semestres do curso, procura-se recuperar os conteúdos específicos de matemática da Educação Básica e aprofundar alguns conceitos. Nesse período, os conteúdos são trabalhados levando-se em conta aspectos didáticos dos temas, afora uma atitude investigativa na elaboração de planos de aula, na produção e no uso de recursos didáticos, e de softwares para o tratamento de diversos conteúdos. A partir do terceiro semestre, os conteúdos estão voltados para os conhecimentos específicos e pedagógicos, sendo que nos projetos interdisciplinares – junto com a Física, a Biologia e a Química - estão previstas aulas em laboratórios próprios para realização de experimentos como forma de aprofundar os conceitos estudados.

Além das disciplinas específicas para formação em Matemática, a organização curricular abrange áreas do conhecimento como:

- a) Línguas Modernas: Português, o Espanhol e Inglês;
- b) Física;
- c) Química e Biologia;
- d) Disciplinas didático-pedagógicas.

O estágio supervisionado, de 408 horas, é iniciado a partir do quinto semestre do curso, e, assim como nos Cursos de Química e Biologia, é orientado pelo professor de cada componente curricular vinculado ao estágio e, parte, pelo supervisor de estágio da Licenciatura em Matemática.

A seguir está uma tabela para melhor visualização da orientação de estágio através dos componentes curriculares:

Tabela 4: Componente curricular vinculado à supervisão de estágios do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP.

Semestre	Componente curricular vinculado à supervisão de estágios	Código	Carga horária prevista para o estágio	Nº de aulas semanais de orientação coletiva	Nº de aulas semanais de orientação individual	Carga horária total do Componente curricular
5^o	Estagio Supervisionado 1- Vivência no ambiente escolar	ES1	95h	31h40	31h40	
6^o	Estágio Supervisionado. (Formação do profissional- 2	ES2	95h	31h40	31h40	
7^o	Estágio Supervisionado – (Reflexão da Prática no Ensino)- 3	ES3	110h50	31h40	31h40	
8^o	Estágio Supervisionado (Trajetória da Práxis) - 4	ES4	110h50	31h40	31h40	

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP (CENTRO, 2007).

Estes componentes curriculares abrangem

a prática reflexiva do professor, do profissional reflexivo ao intelectual crítico e têm, na sala de aula e na escola, o local fundamental da formação no que respeita a oferecer oportunidades de desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações de autonomia e de responsabilidade, pessoal e coletiva (CENTRO, 2007, p. 108).

Segundo o Projeto de Curso, a formação do futuro professor de Matemática busca atrelar formação, prática e pesquisa, procurando desenvolver no estágio momentos de discussão coletiva, a partir de propostas de discussões, seminários, abordagem teórica de temas constantes da ementa do componente curricular, além de envolver a participação presencial dos alunos-estagiários e momentos individuais, a partir da leitura, com acompanhamento e discussão dos registros de estágio dos estudantes.

4.3. O Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia.

Disponível no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus SP, o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia (INSTITUTO, 2011) contém duzentas e setenta e quatro páginas, nas quais podemos encontrar:

- Identificação da instituição;
- Missão e histórico Institucional;
- Justificativa e demanda de mercado;
- O ensino de Geografia na atualidade;
- Conclusões;
- Objetivos Geral e Específicos;
- Requisito de Acesso;
- Perfil Profissional do Egresso;
- Organização e matriz curricular;
- Ementas das disciplinas (pp. 45-215);
- Estágios supervisionados;
- Critérios da avaliação da aprendizagem;
- Modelos de certificados e diplomas;
- Atividades acadêmico-científico-culturais;
- Núcleo docente e estruturante;
- Corpo docente;
- Instalações e equipamentos;
- Infraestrutura física;
- Laboratório de Informática;
- Biblioteca;
- Bibliografia;
- Anexos:
 - Anexo 1 - Instrução Normativa nº 02/PRE, de 26 de Março de 2010;
 - Anexo 2 - Avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia e esclarecimento sobre o resultado;
 - Anexo 3 - Projeto de Estágio e Propostas de Estruturação;
 - Anexo 4 - Regulamento para Atividades Acadêmico-Científico-Culturais;
 - Anexo 5 - Proposta de Estruturação da Metodologia do Trabalho Científico;

- Anexo 6 - Proposta de Iniciação à Pesquisa em Geografia;
- Anexo 7 - Projeto de Atividades do Laboratório do Curso de Licenciatura de Geografia – IFSP.

Concebido em 2007 no interior da área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP, o curso insere-se na proposta de missão da instituição que é “consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento” (INSTITUTO, 2011, p. 6), atendendo às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto n.º 2.208/97 (BRASIL, 1997) e a Portaria n.º 646/97 (BRASIL, 1997a).

O Projeto do Curso traz um amplo histórico institucional, no qual tem destaque as rápidas transformações do século XX, que com as mudanças tecnológicas impuseram a necessidade de repensar as novas demandas. Frente a este panorama, mostra que a Educação assume um papel essencial, pois ela não somente forma sujeitos para este novo contexto, como também possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico para este novo momento da sociedade, expondo que essas alterações levaram às modificações de denominação de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica, e, depois, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como podemos ler no Projeto do Curso:

A questão de pensar novas ofertas de cursos que vieram a compor a instituição já com um novo contexto econômico urbano, não mais centralizado na atividade industrial, mas plenamente assentado sobre as atividades de serviços, incluindo o setor terciário superior, está presente na instituição. A cidade de São Paulo se transformou em cidade terciária e de prestação de serviços, caracterizando a mudança inclusive no padrão de empregabilidade (INSTITUTO, 2011, p. 18).

Tal transformação significou, em termos legais, a possibilidade dos Institutos Federais funcionarem como formadores de professores, conservando um perfil de escola técnica, mas adquirindo uma nova feição nos moldes de uma universidade tecnológica.

Dentro desse contexto, o Projeto busca a pertinência em criar um Curso de Licenciatura em Geografia para formar professores capazes de compreender e refletir os impactos que as novas tecnologias causam nas sociedades atuais, de maneira a possibilitar para seus estudantes o entendimento dessa nova realidade, restituindo as potencialidades humanas e, ao mesmo tempo, promovendo uma Educação dentro das particularidades locais.

A proposta do Curso trabalha com uma concepção de educação tecnológica que

não se reduz à formação do profissional, mas objetiva iniciar o educando à ciência, à técnica e à valorização do trabalho, colocando em prática, instrumentos específicos de reflexão e compreensão do mundo tecnológico, proporcionando e estimulando a ação e intervenção sobre a realidade técnico-científica. A esfera da educação não pode também fugir à necessária integração do conhecimento, importante para a

compreensão mais próxima dos fenômenos em sua totalidade e nova no sentido da destituição do caráter de especialização do conhecimento e da prática produtiva anterior (INSTITUTO, 2011, p. 20).

Vê-se, claramente, que o Projeto do Curso aponta para uma concepção de educação própria de uma instituição de ensino técnico, ao indicar que é preciso iniciar o estudantes à “ciência, à técnica e à valorização do trabalho, colocando em prática, instrumentos específicos de reflexão e compreensão do mundo tecnológico” (INSTITUTO, 2011, p. 20). Porém, não se atém somente às demandas mercadológicas ou mesmo concernentes às transformações sociais ocorridas no século XX, mas intenta a construção de uma educação mais integradora, marcada por uma visão totalizante do conhecimento e da formação do sujeito. Essa perspectiva está em consonância com o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece um novo paradigma para essa formação:

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas essas atividades às quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (BRASIL, 2001 apud INSTITUTO, 2011, p. 23).

Ao almejar esta formação, o Projeto do Curso deixa claro os problemas vivenciados pela formação docente no Brasil. Assim, pondera que a educação está e esteve presente nos períodos históricos e nos processos políticos da formação da sociedade brasileira. O problema surgiu quando esta sociedade passou a ter diferentes e desiguais camadas sociais, o que fez com que algumas tivessem acesso à cidadania e outras não. Essa questão fez com que o Brasil apresentasse características diversas de atraso e modernidade ao longo de seu desenvolvimento. Tais características – como sua estrutura agrária, presença de latifúndios, produção realizada pelo trabalho escravo e voltada para o mercado externo – e a posterior independência do país, proporcionaram uma alteração na superestrutura político-jurídica, mas não na infraestrutura econômico-social. Nesse momento, a educação pública não era extensiva a todos. A população era composta por $\frac{3}{4}$ de escravos e $\frac{1}{4}$ de brancos livres e pobres. Com a formação das elites e a criação das Academias, os estudantes eram obrigados a fazer exames de ingresso nos cursos superiores. A República trouxe a discussão sobre a Educação de uma forma mais intensa. A educação surgiu como um projeto político, no qual se buscava a alfabetização das massas, mas isso não significou a formação da escola pública de massas.

Somente com a Constituição de 1934, o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito, estendendo-se a gratuidade para o ensino secundário e superior. Com esta Constituição passou também a ser obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério.

Afora fazer alguns ajuizamentos sobre a questão educacional no país, o Projeto do Curso discute as reformas educacionais relacionadas à formação de professores com vistas a um aprofundamento da reflexão sobre a natureza e os objetivos dos cursos de formação desse profissional, e ressalva a importância da formação do professor de Geografia na atualidade, mostrando, inclusive, as dificuldades vivenciadas por este profissional até a constituição do arcabouço teórico-metodológico que o fundamenta.

É assim que o documento destaca que até o século XIX, os profissionais que atuavam na docência eram, na grande maioria, médicos, engenheiros, farmacêuticos. Esse panorama fazia-se presente também no ensino de Geografia, no qual era possível ver bacharéis em Direito, curiosos em rochas e professores autodidatas. Essa situação só começou a mudar em 1930, com a criação de um sistema de formação do professor secundário no país e com a expansão da escolaridade em todos os níveis. Conforme podemos ler no Projeto do Curso (INSTITUTO, 2011), nesta época, não havia uma instituição voltada à formação de professores e de profissionais da Geografia. Nas primeiras universidades do país, as Faculdades de Filosofia foram concebidas como núcleo integrador das universidades recém criadas e voltadas à investigação científica pura. Não se pensava em cursos específicos para a formação de professores, e por não conseguir realizar a sua “missão”, as Faculdades de Filosofia passaram a se constituir em locus institucional privilegiado da formação de professores para a escola secundária.

O modelo básico de formação de professores para a escola secundária possuía uma organização curricular com as disciplinas técnico-científicas e as didáticas e psico-pedagógicas.

Grosso modo, nas universidades públicas, de uma forma geral, o bacharelado possuía um maior status, sendo a licenciatura apenas um apêndice. Essa organização dos cursos de licenciatura e essa hierarquização que privilegiava o bacharelado trouxe consequências para os cursos de licenciatura, como vimos, pois enquanto o bacharelado é visto com maior importância por ser um curso técnico-científico, a licenciatura é vista como inferior, isto é, como um curso complementar e secundário.

Em São Paulo, a maior parte dos cursos de formação de professores é realizada pelo setor privado de ensino superior, no qual as licenciaturas se constituíram como cursos individualizados e, depois, como curtas licenciaturas.

O Projeto do Curso (INSTITUTO, 2011) ainda informa que nos anos 80 e 90 houve uma retração da oferta de educação superior que gerou uma diminuição da demanda pelos cursos de licenciatura, o que suscitou nos professores do ainda CEFET-SP a reflexão sobre a necessidade de criação de um Curso de Licenciatura em Geografia.

O Projeto de Curso (INSTITUTO, 2011) enfatiza que a Licenciatura em Geografia contribuirá na constituição de profissionais que atendam uma demanda em expansão apontada pelo mercado, pois em São Paulo, enquanto a educação básica é oferecida principalmente pelo setor público, a formação de professores ocorre, em sua grande maioria, no setor privado de ensino superior, fato que é agravado porque nessas instituições privadas segue-se o modelo das “pequenas” licenciaturas, além desses cursos serem secundarizados em relação aos cursos direcionados para carreiras de maior prestígio/demanda e retorno financeiro.

Os dados apresentados pelo Projeto de Curso indicam a demanda de professores de Geografia superior ao número de licenciados, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental. Inclusive as secretarias estaduais e municipais de educação têm apontado para a deficiência crônica dos professores de Geografia.

O Projeto enfatiza a necessidade de se formar educadores e não somente professores, inclusive no que tange às questões tecnológicas. É nesse sentido que afirma que os IFSP podem dar a sua contribuição por se configurar como um espaço privilegiado no preparo desses futuros educadores. Isso é inclusive o que aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando enuncia a necessidade dos cursos de formação de professores serem ministrados em institutos de ensino superior, como uma forma de superar a dicotomia bacharelado x licenciatura.

A Proposta do Curso destaca que atende a todas as exigências legais necessárias para a construção desta formação e enfatiza a necessidade de inovar na perspectiva interdisciplinar com vistas a estabelecer a autonomia e a criatividade docente.

No que tange ao ensino de Geografia na atualidade, o Projeto ressalta o papel do professor de Geografia para tornar os estudantes menos ingênuos diante da realidade.

Desse modo, enuncia que o ensino da Geografia na escola deve dar especial atenção aos seus pressupostos e à sua dimensão pedagógica para contribuir na construção de uma identidade da educação geográfica, já que ela possibilita a formação de um indivíduo crítico para o exercício da cidadania.

Isso porque a Geografia como ciência permite compreender o espaço como uma construção humana e

Oferece ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram. Portanto, a concepção que se pretende hoje da ciência geográfica, considerando o que foi exposto, é fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana (INSTITUTO, 2007, p. 36).

O Projeto do Curso assevera que a educação geográfica é importante pelo fato de que todos nós ocupamos um determinado lugar-espço e que, por conseguinte, ao nos movimentarmos nesse espaço, precisamos ter conhecimento dos objetos e das relações que nele se apresentam. Para o efetivo conhecimento desse espaço, torna-se uma necessidade saber representá-lo. Por isso, é interessante que seja desenvolvido “habilidades de observação, descrição, análise, interpretação e da representação dos lugares e das paisagens” (INSTITUTO, 2011, p. 36).

É através destas habilidades que os estudantes serão capazes de ler o espaço e o mundo, tendo, assim, condições de fazer uma representação social e espacial sintomática de uma sociedade dividida em classes sociais. Disso resulta a necessidade de se trabalhar na educação geográfica com categorias de espaço, tempo, território e territorialidade, entre outras, entendendo o território “sob um prisma mais subjetivo, simbólico, de um espaço no qual o homem estabelece um vínculo afetivo, constrói sua história e concretiza suas relações e fatos sociais” (INSTITUTO, 2011, p. 37).

Essas categorias envolvem conhecimentos de diversas áreas da ciência, o que propicia o vínculo entre elas e as Geografias, proporcionando uma melhor compreensão dos fenômenos na realidade. É nesse sentido que o Projeto do Curso destaca que a matriz curricular proposta objetiva o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre as diversas áreas do saber, tomando como ponto de partida a espacialidade humana na Terra (INSTITUTO, 2011).

O Projeto do Curso ainda assevera que por meio da matriz curricular proposta, é possível perceber a presença de outros campos do conhecimento, a saber, Filosofia, Sociologia e História, o que se torna um facilitador para o trabalho interdisciplinar. No caso da Filosofia, não há uma disciplina com esta denominação, apenas disciplinas que receberam o nome de áreas da Filosofia, como é o caso das disciplinas de “Teoria do Conhecimento” e “Teoria das Ciências Humanas”, ministradas no primeiro ano do Curso. No que se refere aos outros campos de saber – História e Sociologia -, vemos disciplinas cuja denominação retrata os conteúdos voltados para estes saberes, como “Sociologia I e II”, “História da Cultura”, “História Econômica do Brasil”, entre outras.

O Projeto enfatiza a formação de um profissional crítico que problematize a realidade, para isso, sugere a utilização dos diversos recursos disponíveis e reconhece a complexidade do espaço geográfico contemporâneo. Dessa forma, aponta como objetivo do ensino de Geografia, novamente, o diálogo com outras ciências no interior da Instituição, aproveitando os recursos técnicos e humanos existentes. Partindo do instrumental teórico-metodológico da ciência

geográfica, são abordadas as relações econômicas, políticas, sociais e espaciais existentes no período histórico atual, enfocando conceitos socioespaciais e ambientais.

Dividido em oito semestres, o Projeto do Curso (INSTITUTO, 2011) menciona que as disciplinas abordam os temas necessários para uma formação interdisciplinar, tais como: cartografia, astronomia, estatística, vivência corporal, recursos didáticos, história, antropologia, planejamento territorial, paisagens, biogeografia, filosofia e metodologia de pesquisa.

Segundo Pontuschka (2000):

Continuamos a afirmar que um professor de Geografia, por melhor que seja a sua formação do ponto de vista do conhecimento da ciência geográfica e da disciplina escolar e dos caminhos teórico-metodológicos que hoje existem, se trabalhar disciplinarmente, de forma isolada, não conseguirá promover mudanças substantivas na maneira com que o seu aluno percebe o mundo e na maneira como nele se movimenta.

O docente pode dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado; ele pode realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos que deseja analisar; pode saber como realizar a transposição da essência da estrutura da disciplina, de suas noções e conceitos estruturantes; pode selecionar métodos de aprendizagem adequados, mas se permanecer restrito à preocupação com sua disciplina, sem interação com os companheiros nessa “viagem pedagógica”, poderá estar distante dos objetivos por ele almejados (PONTUSCHKA, 2000 apud INSTITUTO, 2011, pp. 37-38).

Em função desta concepção, o Projeto do Curso destaca que aspira a excelência no curso de formação de professores de Geografia não se atendo somente aos interesses do mercado, mas buscando uma formação abrangente e totalizante, ao contrário de uma especialização do profissional, conforme é solicitado pela conjuntura econômica atual.

Como objetivo principal, o Projeto busca formar professores que contribuam de maneira crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática em que são valorizadas a equidade, a solidariedade e a justiça social para o exercício pleno da cidadania. Conforme indicado, a concepção que fundamenta o Projeto está edificada sobre o patrimônio cultural, o desenvolvimento técnico-científico, a história e os princípios humanistas como referências para uma compreensão integrada de mundo (INSTITUTO, 2011).

Para isso, o Projeto do Curso defende a importância de uma formação específica e exclusiva para o professor de Geografia, pois entende que existe uma identidade própria e uma individualidade nos requisitos fundamentais para o exercício da docência nesta área do saber.

Cumprindo às determinações da legislação vigente, principalmente a **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BRASIL, 2000), articulada à concepção acima exposta, o currículo garante os conteúdos específicos mais significativos da Geografia. Em toda a formação prevista neste Projeto é ressaltada a aproximação com a realidade da Educação Básica e a pesquisa como princípio político norteador de todo o processo.

Assim, como objetivo específico, o Curso visa

propiciar uma análise sócio-espacial que contemple a integração entre teoria e prática, com o intuito de articular o conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência refletida, como requisito indispensável à atuação do professor nos vários níveis de ensino. Portanto, o que se pretende assegurar é uma proposta de curso que estimule a reflexão e o debate estabelecidos no plano coletivo, tendo a pesquisa como princípio político educativo fundamental para a consecução desses objetivos (INSTITUTO, 2011, p. 41).

O perfil esperado do egresso, descrito no Projeto do Curso (INSTITUTO, 2011), é daquele que consegue reconhecer a realidade na qual está inserido, pois de posse dos conhecimentos especificamente geográficos vinculados à outras áreas do saber, o recém formado tem condições de refletir não só sobre seu contexto social com vistas a sua (re)elaboração, criação e crítica, como também uma análise integrada e contextualizada para a realidade escolar.

Para a concretização dessa leitura da realidade, o Projeto de Curso defende a articulação dos conhecimentos provenientes da ciência, da pedagogia e da experiência, cuja prática docente ocorre no interior de uma perspectiva de educação permanente. Segundo esta perspectiva, o aprendizado e o aperfeiçoamento da profissão está para além da formação inicial de professores para a Educação Básica, devendo se manter durante todo o exercício da ação educativa.

Essa articulação entre ciência, pedagogia e experiência permite que a atividade profissional desse futuro professor seja marcada pela reflexão e pela discussão, em que os conteúdos específicos são apenas referências para a construção do conhecimento, na esfera educativa, junto aos estudantes (INSTITUTO, 2011).

Entende-se que a

formação inicial deva ser muito mais do que a mera incorporação de conteúdos específicos [de modo] que o conhecimento seja tratado num patamar que possibilite ao futuro professor emancipação para fazer do conteúdo, apenas, um instrumento para a leitura da realidade (INSTITUTO, 2011, p. 42).

No que tange ao papel do conhecimento, o Projeto de Curso afirma que o professor deve promover o entrelaçamento de conceitos, mediante a reflexão e o debate no plano coletivo, procurando romper com a prática da transmissão mecânica; almeja, ainda, que o professor adquira autonomia, pois acredita, ao priorizar a pesquisa na construção dos conhecimentos nos diversos níveis, que o docente esteja de posse do que é primordial para a sua atuação.

Em termos de organização curricular, o Projeto de Curso indica que segue as exigências das **Diretrizes de Formação de Professores do Ensino Básico** (BRASIL, 2000), mas enfatiza neste item a dimensão dos conteúdos acadêmicos científicos, expondo as disciplinas que a ele pertence. São elas:

- História e Teoria do Pensamento Geográfico;

- Formação Territorial Brasileira e Territorialidade;
- Cartografia e Astronomia;
- Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos;
- Organização do Espaço Industrial;
- Cartografia Temática;
- Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas;
- Mundialização da Economia e as Formações Sócio-econômicas-espaciais;
- Paisagens Brasileiras e Mundiais I e II;
- Geografia de São Paulo I e II;
- Dinâmica Sócio-Espacial da População I e II;
- Biogeografia I e II;
- Geopolítica I e II;
- Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica I e II (INSTITUTO, 2011).

Embora o Projeto cite vinte disciplinas de conteúdos acadêmico-científicos, na verdade são vinte e duas, pois não incluíram as disciplinas “Planejamento Territorial I e II” presentes na matriz curricular.

De acordo com o Projeto, são essas disciplinas que servem de referência para as propostas contidas nas “práticas como componentes curriculares”⁷⁶. Essas “práticas”, assim como os trabalhos de campo, são previstos para permear todo o curso e muitas vezes para estarem vinculados aos projetos e conteúdos contemplados nas atividades acadêmico-científico-culturais⁷⁷ como forma de consolidar a formação docente.

O tratamento curricular fundamenta-se também nas Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que determinam a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira”, cuja discussão deve aparecer de maneira implícita nas disciplinas:

- História do Pensamento Geográfico;
- Formação Territorial Brasileira e Territorialidades;
- Formação da Sociedade Brasileira;
- Geopolítica I e II.

E explicitamente nas disciplinas:

- Geografia de São Paulo I e II;
- História de São Paulo I e II;

⁷⁶ Ao longo do curso são computadas 400 horas de prática como componente curricular.

⁷⁷ Estão previstas no curso 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

- Prática Pedagógica IV;
- Projetos do estágio supervisionado.

Para a constituição da matriz curricular apresentada abaixo, o Projeto de Curso afirma seguir a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002a), que resolve sobre a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b) e Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001).

Além disso, atende a Resolução CNE/CES 14/2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia. Segundo o artigo 2º desta Resolução,

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante;
- as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- a estrutura do curso;
- os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- o formato dos estágios;
- as características das atividades complementares;
- as formas de avaliação (BRASIL, 2002b).

Tabela 5 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Decreto nº. 7566/1909; Lei nº. 3.552/1959; Lei nº. 8.948/1994; Decreto nº. 2.406/97; Decreto de 18 de janeiro de 1999 e Lei nº. 11.892 de 29/12/2008) Campus: São Paulo / Portaria de Criação do Campus: Decreto nº. 7.566 de 23/09/1909 ESTRUTURA CURRICULAR: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA Base Legal: Resolução CNE/CP nº. 2 de 19/02/2002 e Resolução CNE/CP nº. 14 de 13/03/2002 / Resolução de autorização do curso no IFSP: Resolução nº. 129/06 Código do Curso: 12003														Carga Horária do Curso: 3.321,75	
Habilitação Profissional: Licenciado em Geografia														Número Semanas: 19	
Início: Maio de 2010															
	Componente Curricular	Códigos	Teoria	PCC	No. Profes.	SEMESTRES - Aulas/semana								Total Aulas	Total Horas
1º semestre	História e Teoria do Pensamento Geográfico	HPTG1	4	2	2	6	-	-	-	-	-	-	-	6	85,50
	Teorias da História e Ensino	THEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	História e Epistemologia da Educação	HEEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Teoria do Conhecimento	TCOG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia I	SC1G1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I	ESNG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto I	PT1G1	3		2	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
2º semestre	Formação.Territorial Brasileira e Territorialidades	FTTG2	4	2	2	-	6	-	-	-	-	-	-	6	85,50
	Formação da Sociedade Brasileira	FSBG2	5		1	-	5	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política	LSPG2	5		1	-	5	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Teoria das Ciências Humanas	TCHG2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia II	SC2G2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza II	ESNG2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto II	PT2G2	3	3	2	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
3º semestre	Cartografia e Astronomia	CATG3	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas	FMTG4	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Geografia e Recursos Didáticos I	GRTG3	1	2	1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Organização do Espaço Industrial	OETG3	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Psicologia e Educação I	PE1G3	2		1	-	-	2	-	-	-	-	-	2	28,5
	História da Cultura	HCTG3	3		1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Educação e Gestão Ambiental	EGAG3	3		1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75

4º semestre	Cartografia Temática	CTTG4	4	2	2				6					6	85,50
	Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos	EITG3	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	-	6	85,50
	Espaço, Cultura e Vivência Corporal	ECPG4	1	2	1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Mundialização da Economia e as Formações Sócio	MEPG4	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	-	6	85,50
	História Econômica do Brasil	HEBG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Antropologia e Relações Etno-raciais	AREG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Psicologia e Educação II	PE2G4	2		1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	28,50
5º semestre	Paisagens Brasileiras e Mundiais I	PBPG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Geografia de São Paulo I	GSTG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Dinâmica Sócio Espacial da População	DETG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	História de São Paulo I	HS1G5	2	2	1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Biogeografia I	BGTG5	2		1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica I	PPTG5	2		1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Noções de Estatística	NETG5	2		1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico I	ME1G5	3		2	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
6º semestre	Paisagens Brasileiras e Mundiais II	PBTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Geografia de São Paulo II	GSTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II	DEPG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	História de São Paulo II	HS2G6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	Biogeografia II	BGPG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica II	PPTG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico II	ME2G6	3		2	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Estatística Aplicada à Geografia	EAGG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
7º semestre	Geopolítica I	GPPG7	2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II	CCPG7	2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Planejamento Territorial I	PT1G7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
	História Contemporânea	HCTG7	3		1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Prática Pedagógica III	PPTG7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico III	ME3G7	3		2	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
8º semestre	Geopolítica II	GPTG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II	CCTG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Planejamento Territorial II	PT2G8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
	Relações Internacionais	RITG8	3		1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Prática Pedagógica IV	PPTG8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico IV	ME4G8	3		2	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Introdução à Libras	LIBG8	3		1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
TOTAL ACUMULADO DE AULAS						28	28	29	29	21	21	16	19	191	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS						399,00	399,00	413,25	413,25	299,25	299,25	228,00	270,75		2721,75
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO														400	
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO CULTURAIS														200	
TOTAL GERAL															3321,75
OBS: AULAS COM DURAÇÃO DE 45 MINUTOS															
PCC: PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR															

O curso apresenta o estágio curricular supervisionado⁷⁸ organizado a partir de um Projeto de Estágio que está diretamente relacionado a um conjunto de disciplinas e atividades

⁷⁸ O estágio leva em consideração o regulamento de estágio curricular do Curso Superior de Licenciatura em Geografia do IFSP, aprovado pela portaria nº 1.503/GAB, de 31 de outubro de 2008 (INSTITUTO, 2011).

que compõem o Projeto do Curso. A proposta do Curso busca vincular a prática como componente curricular ao estágio.

O Projeto do Curso ainda elenca algumas disciplinas que se apresentam como integradoras entre os conteúdos científico-culturais e a prática de ensino. Desse modo, as disciplinas indicadas abaixo permitem o “trânsito entre o saber sistematizado e o papel do conhecimento enquanto instrumento de leitura e interpretação do mundo” (INSTITUTO, 2011, p. 216). Entre elas destacam-se:

- Produção e leitura de texto I e II;
- Geografia e recursos didáticos (teoria e prática);
- Psicologia da educação I e II;
- Educação e gestão ambiental;
- Metodologia do trabalho científico I, II, III⁷⁹.

Intenta-se a aplicabilidade dos conteúdos específicos e de seus desdobramentos pedagógicos nos vários procedimentos do Projeto de Estágio, de maneira que, tanto a prática como componente curricular quanto o estágio, apresentem-se a partir de um conjunto de mais de 400 horas cada, organizadas segundo critérios explicitados no Projeto do Curso.

O estágio supervisionado está vinculado às disciplinas: Prática Pedagógica I, II, III e IV e ao conjunto que sistematiza a prática como componente curricular. A ideia é permitir ao estudante avaliar e incorporar uma postura crítica e criativa, levando em conta:

- conhecer a realidade complexa das redes de ensino (pública e privada);
- entender e participar das relações e tensões presentes na unidade educacional de ensino básico;
- analisar os anseios dos diversos segmentos envolvidos no processo educacional;
- compreender o papel social, político, cultural e educacional que a escola tem desempenhado na sociedade;
- reconhecer o papel do professor na elaboração dos projetos veiculados na comunidade escolar (INSTITUTO, 2011, p. 217).

Pretende-se que o estágio supervisionado leve o estudante a vivenciar o cotidiano escolar e que esta vivência seja debatida coletivamente durante a sua formação docente. Dessa forma, espera-se que teoria e prática surjam como práxis capaz de possibilitar a incorporação de diversos procedimentos pedagógicos na rotina da escola da educação básica, em que a Geografia exerce o papel de aglutinadora da reflexão.

⁷⁹ Embora discordemos destas disciplinas serem apontadas como as responsáveis pela utilização do conhecimento como instrumento de leitura da realidade, pois acreditamos que todas as disciplinas do Curso devem ter este aspecto como meta, como indicado acima, ressaltamos que nesta caracterização do Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia estamos nos atendo apenas à descrição das principais ideias contidas no Projeto.

Dentro do projeto de estágio o estudante vivencia a observação/regência/participação a partir da aproximação com a escola/sala de aula para buscar nexos que estruturam seu pensamento e sua prática.

Primeiramente, o projeto de estágio procura realizar um inventário das situações que conformam a realidade escolar, a partir de um processo coletivo de discussão. Isso resulta na construção de documentos diagnósticos que dão base para a elaboração de uma proposta de atuação do estagiário na unidade de estágio. Através dessa proposta, o estudante tem condições de articular os fundamentos teóricos obtidos no Curso com a prática educativa. Este projeto de estágio tem caráter experiencial e faz parte da disciplina “Prática Pedagógica”. Salienta-se a importância deste instrumento para a formação de uma visão crítica sobre o conhecimento e a aprendizagem, permitindo aos estudantes uma maior participação na unidade escolar, inclusive por fazer com que a observação/regência/participação estejam diretamente ligadas ao projeto político pedagógico da escola.

Assim, o projeto de estágio pretende que o estudante não se restrinja a somente observar as aulas de Geografia, mas encontrar “vínculos de cada disciplina com a proposta da escola, através de seus ‘projetos’ e sua articulação com a comunidade a que está inserida” (INSTITUTO, 2011, p. 218).

Para a realização desse projeto de ensino é necessário:

- conhecer a estrutura e o trabalho em uma escola (da Região Metropolitana de São Paulo): seus problemas e perspectivas concretas de atuação;
- reconhecer o trabalho do professor enquanto difusor de um conhecimento reiterativo (mantenedor) ou emancipatório (transformador);
- refletir sobre a produção do conhecimento em geral e o ensino de Geografia, em particular;
- tomar contato e observar o encaminhamento / desenvolvimento de projetos educacionais disciplinares e interdisciplinares;
- discutir e propor formas de atuação dos professores de Geografia em nível de outras metodologias;
- compreender a relevância de projetos no exercício da prática profissional do professor;
- instigar a reflexão no âmbito da interdisciplinaridade enquanto requisito fundamental na realização de projetos educacionais (INSTITUTO, 2011, p. 219).

Como aponta o Projeto do Curso, tais metas devem articular os conteúdos trabalhados no programa das disciplinas “Práticas Pedagógicas”, uma vez que os debates teóricos suscitem reflexões quanto ao:

- conhecimento geográfico e sua relação com o saber estruturado em sala de aula do ensino básico;
- metodologias do ensino da Geografia;
- políticas públicas e sua inserção na organização da realidade escolar;
- movimentos sociais e educação popular (INSTITUTO, 2011, p. 220).

Por fim, o projeto de estágio destaca que alguns procedimentos devem ser tomados como referências para a estruturação do trabalho. São eles:

- noções de metodologia do trabalho científico como referencial para o desenvolvimento da pesquisa como princípio político educativo;
- fundamentação teórico-metodológica a partir da análise da literatura afeta à projetos políticos pedagógicos e pedagogia de projetos;
- discussão sobre metodologia de ensino e sua importância no cotidiano do trabalho docente;
- análise da Unidade de estágio através:
 1. leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola;
 2. leitura e discussão do Regimento da Escola;
 3. entrevistas com a comunidade (alunos, pais e moradores);
 4. entrevistas com o pessoal diretamente envolvido com a Escola (funcionários, professores, direção entre outros);
- análise dos programas do Ensino Básico e em particular dos programas de Geografia;
- entrevista com professores envolvidos com os Projetos da Escola – Unidade de Estágio: entrevista encaminhada a partir da elaboração coletiva de questionários;
- elaboração de atividades que estejam em consonância com a metodologia utilizada pelos Projetos da Escola – Unidade de Estágio;
- observação de aulas de Geografia nas Escolas;
- relatório de regência;
- análise crítica e avaliação das propostas de trabalho (INSTITUTO, 2011, pp. 220-221).

A seguir, inserimos uma tabela com as atividades sugeridas para o estágio supervisionado:

Tabela 6 - Atividades sugeridas para o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Caracterização da escola	(observação e análise crítica das condições físicas da escola)
Caracterização da comunidade escolar	(pesquisa através da aplicação de questionários)
Análise do Projeto Pedagógico da Escola	(leitura e crítica do Projeto da Escola)
Análise do Regimento da Escola	(leitura e crítica do Regimento da Escola)
Análise do plano curricular	(análise dos programas das disciplinas / séries)
Observação e Análise de projetos oficiais da Escola	(reconhecimento dos projetos encaminhados pelas Escolas e discussão da relevância dos mesmos para os objetivos da Educação Básica)
Observação e avaliação preliminar de aulas do Ensino Fundamental	(observação do cotidiano das aulas)
Elaboração de Atividade Temática para a aplicação na Escola/aula trabalho	(organização de atividade que esteja de acordo com os pressupostos encaminhados para o estágio)

O Projeto de Estágio prevê que durante as aulas de “Prática Pedagógica” e no período destinado à orientação de estágio as análises feitas na escola adquiram maior profundidade em virtude das discussões coletivas. Todo esse trabalho depois é registrado na forma de relatórios para a construção de um “projeto de ensino que é o documento produzido pelo aluno, como síntese da sua compreensão sobre o processo da aprendizagem numa relação entre a teoria, a prática e o compromisso político” (INSTITUTO, 2011, pp. 218-219).

É importante destacar que o projeto de estágio conta com a pesquisa como princípio pedagógico para nortear a elaboração dos projetos de ensino. Neles pretende-se ver o conteúdo,

a interdisciplinaridade, a metodologia e a avaliação como mecanismos de compreensão da realidade.

Após a produção desses projetos de ensino, passa-se para a análise e discussão desses projetos como referências para um debate mais abrangente relacionado às políticas educacionais e currículos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares do Governo do Estado de São Paulo, entre outros.

Assim, visa-se com o estágio criar um suporte para uma proposta que concebe o “professor como definidor de um trabalho de construção social”, no qual deve ser “autônomo para encaminhar o conhecimento numa perspectiva crítica e inovadora e é esse o principal objetivo do Curso em questão” (INSTITUTO, 2011, p. 221).

Além disso, valoriza-se a análise das aulas do Ensino Básico, Educação de Jovens e Adultos, portadores de necessidades especiais e diversidade étnico-cultural em todas as suas dimensões.

Por fim, como critérios de avaliação da aprendizagem foram propostas algumas medidas:

- diversificação dos instrumentos de avaliação;
- promoção de trabalho em equipe e de pesquisa;
- atividades de campo e de laboratório;
- estudo de meio;
- avaliação processual e continuada;
- adoção da escala de notas de 0,0 a 10,0, com intervalos de 0,5 pontos;
- nota mínima final de 6,0 pontos;
- haverá a adoção de provas substitutivas, exame final e dependência para os alunos que não atingirem 6,0 pontos, em até duas disciplinas, sem prejuízo do semestre, conforme as normas acadêmicas (INSTITUTO, 2011, p. 223).

Por fim, o Projeto de Curso indica que as aulas sejam distribuídas entre teóricas e práticas com seminários, preparação e construção de materiais didáticos em laboratórios, atividades de campo e estudo do meio.

4.4. Aspectos gerais referente aos Cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Matemática, Física e Geografia do IFSP-SP.

Em termos de pesquisa, os estudantes dos Cursos de Licenciatura, junto com todos os estudantes do IFSP-SP, tem a oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa sob a orientação de um docente e encaminhá-los para a Pró-Reitoria de Pesquisa da Instituição, que anualmente seleciona projetos de iniciação científica. Os projetos são avaliados por uma banca

de doutores do quadro permanente do Instituto, que classificam os projetos. Os classificados recebem uma bolsa de apoio financeiro do programa. Entre os anos de 2002 e 2004, cerca de 60% dos projetos contemplados foram oriundos da Licenciatura em Física, o que auxiliou na divulgação da pesquisa em ensino do IFSP em congressos e simpósios nacionais da área de ensino de Física (CENTRO, 2005).

Dentre os docentes do IFSP-SP, aqueles que fazem parte do quadro permanente realizam concurso público de provas e títulos; outros são contratados por processo simplificado de seleção para vaga de professor temporário, cujo tempo de atividade não pode exceder dois anos.

Abaixo apresentamos alguns quadros que explicitam informações como número de docentes, regime de trabalho e titulação por curso de licenciatura do IFSP-SP.

Tabela 7 - Distribuição dos docentes por Curso e por regime de trabalho no IFSP-SP.

Cursos	Efetivos		Substituto	Total
	RDE	40h		
Lic. em Geografia	17	0	02	19
Lic. em Biologia	07	0	04	11
Lic. em Química	11	0	01	12
Lic. em Física	13	03	01	17
Lic. em Matemática	19	0	0	19
Total	67	03	08	78

Tabela 8 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Geografia no IFSP-SP.

Lic. em Geografia		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
RDE		0	01	10	06	17
40h	Efetivo	0	0	0	0	0
	Substituto	0	0	01	01	02
Total		0	01	11	07	19

Tabela 9 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Biologia no IFSP-SP.

Licenciatura em Biologia		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
RDE		0	0	04	03	07
40h	Efetivo	0	0	0	0	0
	Substituto	0	0	0	04	04
Total		0	0	04	07	11

Tabela 10 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Química no IFSP-SP.

Licenciatura em Química		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
RDE		0	0	06	05	11
40h	Efetivo	0	0	0	0	0
	Substituto	0	01	0	0	01
Total		0	01	06	05	12

Tabela 11 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Física no IFSP-SP.

Licenciatura em Física		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
RDE		0	01	06	06*	13
40h	Efetivo	0	0	01	02	03
	Substituto	0	0	01	0	01
Total		0	01	08	08	17

*Dos seis professores com doutorado, um possui pós-doutorado.

Tabela 12 - Distribuição dos docentes por titulação e regime de trabalho no Curso de Licenciatura em Matemática no IFSP-SP.

Licenciatura em Matemática		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
RDE		0	02	10	07	19
40h	Efetivo	0	0	0	0	0
	Substituto	0	0	0	0	0
Total		0	02	10	07	19

Por possuir plano de carreira, os Institutos Federais estimulam a titulação e a dedicação exclusiva através da incorporação de gratificações aos vencimentos básicos. Isso nos permite entender o fato da grande maioria dos professores exercem o regime de dedicação exclusiva, o que implica não realizarem outra atividade remunerada em instituição pública ou privada (BRASIL, 2012a), além de todos terem cursos de pós-graduação.

Porém, poucos docentes apresentam titulação na área da Educação ou do Ensino de Ciências, o que pode dificultar a compreensão do que envolve um curso de licenciatura e levar a problemas no aprimoramento destes cursos.

Tabela 13 – Número de professores titulados ou com cursos em andamento nos Programas de Pós-graduação na área de Educação ou do Ensino de Ciências.

Cursos	Total de professores do Curso	Número de professores titulados ou em andamento em Cursos de Pós-graduação na área de Educação ou do Ensino de Ciências.	Porcentagem de titulados por Curso %
Lic. em Geografia	19	04	21
Lic. em Biologia	11	02	18
Lic. em Química	12	01	8
Lic. em Física	17	11	64
Lic. em Matemática	19	05	26
Total	78 (100%)	23	29

É importante salientar que os Cursos de Licenciatura presentes no Instituto Federal de São Paulo – campus São Paulo contam com a participação de professores de outras áreas de conhecimento, que muitas vezes ministram aulas em dupla docência com os professores das áreas específicas.

A seguir estão as tabelas por curso e por número de professores por área que participam dos Cursos de Licenciatura.

Tabela 14 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Curso	Coord. de Códigos e Linguagem	Coord. de Física	Coord. de Matemática	Coord. de Biologia
Lic. em Geografia	03	01	01	01

Tabela 15 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Biologia do IFSP-SP.

Curso	Coord. de Códigos e Linguagem	Coord. de Física	Coord. de Matemática	Coord. de Química	Coord. de Sociedade e Cultura
Lic. em Biologia	02	04	02	06	01 (semestres pares)

Tabela 16 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Química do IFSP-SP.

Curso	Coord. de Códigos e Linguagem	Coord. de Física	Coord. de Matemática	Coord. de Sociedade e Cultura	Coord. de Biologia
Lic. em Química	04	04	02	01 (semestres ímpares)	08

Tabela 17 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP.

Curso	Coord. de Códigos e Linguagem	Coord. de Eletrônica	Coord. de Matemática	Coord. de Química	Coord. de Sociedade e Cultura	Coord. de Biologia
Lic. em Física	03	01	04	03	03	02

Tabela 18 – Número de professores de outras áreas que participam do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP.

Curso	Coord. de Códigos e Linguagem	Coord. de Física	Coord. de Biologia	Coord. de Química
Lic. em Matemática	06	04	02	01

No Projeto de Curso da Licenciatura em Química (CENTRO, 2008^a) cita-se a necessidade dos componentes curriculares interagirem com as áreas afins (Matemática, Física, Biologia e Meio Ambiente), seguindo o pressuposto da interdisciplinaridade. Desse modo, lemos no documento que a organização da estrutura geral do curso buscou evitar a compartimentação do conhecimento com vistas a uma formação geral das Ciências, bastante sólida e abrangente com os diversos campos da Química, afora a adequada formação pedagógica na atuação de educador no ensino fundamental e médio. Além disso, o Projeto do Curso afirma que conforme a especificidade, os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural serão desenvolvidos em aulas teóricas e/ou aulas experimentais em laboratórios.

Ainda no tocante ao trabalho com os componentes curriculares, é importante considerar que no caso do Curso de Licenciatura em Geografia, por ter sido construído no interior de uma área multidisciplinar, em que constam as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia, existem várias disciplinas ministradas em dupla docência ou mesmo por professores destas áreas de conhecimento, já que as disciplinas voltam-se para conteúdos próprios destes saberes, o que é um facilitador para a realização de uma proposta interdisciplinar.

Além disso, todos os Cursos de Licenciatura tem em sua matriz curricular a disciplina de Libras, mostrando estarem em acordo com a Lei nº. 10.436/2002⁸⁰ (BRASIL, 2002c), e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta esta Lei, ao dispor sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18º da Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000c).

No que se refere aos estudantes, o ingresso nas Licenciaturas se dá através do Sistema de Seleção Unificada –Sisu, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), que utiliza os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Desde o 2.º semestre de 2011, o ingresso nos cursos superiores do IFSP é realizado apenas por meio do Sisu. A partir desta seleção, o IFSP faz duas chamadas sucessivas dos candidatos para o preenchimento das vagas

⁸⁰ O artigo 4º da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) garante a inclusão, nos cursos de Magistério, nível médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

ofertadas. Após a primeira chamada, o IFSP elabora uma lista de espera para preenchimento das vagas não ocupadas, sendo que a manifestação de interesse em participar da lista de espera por parte dos candidatos fica restrita à sua primeira opção de curso.

No que diz respeito às ações afirmativas, o IFSP reserva 37,50% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento da rede pública de ensino e 12,50% em atendimento a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O número de vagas reservado para os estudantes de cada Licenciatura é quarenta, sendo as vagas oferecidas nos períodos matutino, vespertino ou noturno. Apenas o Curso de Licenciatura em Geografia abre vagas para o período matutino e noturno no mesmo semestre.

Aproximadamente 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados são oriundos da escola pública e de classes economicamente menos favorecidas.

A seguir, inserimos algumas informações adicionais sobre os Cursos de Licenciatura no que tange ao número de discentes matriculados e formados.

Tabela 19 - Distribuição do número de estudantes matriculados e formados em cada curso de Licenciatura no IFSP – campus São Paulo.⁸¹

Cursos	Estudantes matriculados em 2012	Estudantes formados até 2012
Lic. em Geografia	176	13
Lic. em Biologia	124	01
Lic. em Química	75	04
Lic. em Física	208	144
Lic. em Matemática	191	05
Total	774	167

⁸¹ Neste quadro não consta o curso de licenciatura em Letras, pois os dados foram colhidos em 2012 e o curso iniciou em 2013, tendo 40 estudantes matriculados no período matutino.

No caso dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química e Matemática, a desproporção entre o número de matriculados e formados se deve ao fato destes cursos terem sido criados em 2008. Na Licenciatura em Física, temos um grande número de formados, mas se trata do curso mais antigo de licenciatura do IFSP-SP, cuja criação data de 2001. Quanto ao Curso de Licenciatura em Geografia, tivemos problemas com evasão⁸², além de muitos estudantes protelarem o término do curso em função do cumprimento de disciplinas em pendência, uma vez que a grande maioria é estudante trabalhador.

Porém, como assevera Lima (2012), as instituições tecnológicas federais têm problemas relacionados com a evasão nos cursos de formação de professores. Embora haja uma política de expansão dos cursos superiores e da própria formação de professores, cujo argumento principal é de suprir o mercado com docentes já que há uma carência destes profissionais em São Paulo⁸³, o combate à ausência de professores está para além do domínio das próprias instituições formadoras. Para esta autora, o problema que leva à falta de professores não diz respeito apenas à formação de professores. É preciso que a oferta de formação docente esteja atrelada a fatores que interferem no ingresso e permanência na profissão. De modo que não adianta as políticas públicas educacionais promoverem a garantia de vagas, se a formação não for de boa qualidade.

De posse de todas essas informações obtidas mediante a caracterização dos Projeto dos Cursos de Licenciatura e dos dados colhidos no IFSP-SP, podemos traçar um panorama da formação docente nesta instituição.

4.5. O panorama da formação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-campus São Paulo.

Com o Decreto nº 3.462/2000 (BRASIL, 2000a), os CEFET passam a ter autonomia na criação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do

⁸² De acordo com Lima (2012), há alguns trabalhos que abordam a questão da evasão de estudantes dos cursos de licenciatura oferecidos pelos CEFET/IF: licenciaturas em Física (SANTOS, 2004; PANTALEO JUNIOR; TAKEUCHI, TEIXEIRA, 2005; TEIXEIRA, 2008; BORGES JÚNIOR; SOUZA, 2007; SOARES; PIRES, 2010; GOMES; MOURA, 2008); em Física e em Matemática (ALVES, 2009); em Geografia (MOURA; SILVA, 2007). Além disso, há um artigo que analisa os problemas decorrentes da evasão dos cursos de formação de professores de instituições tecnológicas, a partir das licenciaturas ofertadas pelos CEFET (PIRES; SOARES, 2008). Todos estes estudos enfocam a taxa de evasão nos cursos de licenciaturas, considerada elevada nas instituições analisadas.

⁸³ Este argumento aparece em todos os Projetos de Curso de Licenciatura do IFSP-SP.

Ensino Médio e da Educação Profissional. Essa mudança insere esta instituição no quadro das Instituições de Ensino Superior (IES), as quais podem oferecer formação docente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em virtude da pretensão de elevar a formação de todos os professores para o nível superior. Segundo Brzezinski (2002), ao se instituir as IES como formadoras de professores tem-se uma desqualificação da formação, pois nestas instituições não há uma estreita vinculação entre o ensino e a pesquisa, diferentemente do que ocorre nas universidades. Nestas vemos a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa (CASTANHO, 2006), fato que pode acarretar uma diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelas instituições de ensino superior. Um dos aspectos que levam a esta diferenciação é o número de aulas atribuído aos docentes nestas instituições. Quando comparamos, por exemplo, o regime de trabalho dos docentes da Universidade de São Paulo e a distribuição de carga horária aos docentes do IFSP, é evidente a disparidade. Segundo o Regimento Geral da Universidade de São Paulo:

Do Regime de Trabalho

Artigo 196 - O Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) é o regime preferencial do trabalho docente na Universidade, tendo como objetivo estimular e favorecer a pesquisa, contribuir para a eficiência e o aprimoramento do ensino e difundir conhecimentos.

Artigo 197 - O docente em RDIDP deverá manter vínculo empregatício exclusivo com a USP, com atividade permanente na Unidade respectiva, vedado o exercício de outra atividade pública ou privada.

Parágrafo único - Serão explicitadas em regulamentação aprovada pelo Co, mediante proposta da CERT, as exceções às atividades vedadas neste artigo.

Artigo 198 - O docente em Regime de Turno Completo (RTC) deverá trabalhar vinte e quatro horas semanais em atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

Artigo 199 - O docente em Regime de Turno Parcial (RTP) deverá trabalhar doze horas semanais em atividades de ensino.

Artigo 200 - O docente em RTC ou RTP, respeitadas as normas legais sobre acumulação, poderá exercer outra atividade pública ou privada, compatível com o respectivo regime.

Artigo 201 - A permanência em um determinado regime de trabalho não é definitiva, podendo o docente, a qualquer tempo, por decisão prévia do Conselho do Departamento, ouvido o CTA, com anuência da CERT, ser transferido de um regime de trabalho para outro (UNIVERSIDADE, 1990, TÍTULO VI, Capítulo III).

Já no caso do IFSP, o regime de trabalho docente para os professores com regime de dedicação exclusiva ou regime de trabalho integral é de quarenta horas semanais, as quais estão distribuídas entre atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão:

- I. oito horas semanais para preparação didática;
- II. 12 horas semanais para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e inovação ou de extensão;
- III. 20 horas semanais para o desenvolvimento de projetos de ensino, compreendendo:
 - a) duas horas semanais para reuniões de área;

- b) uma hora semanal para atendimento ao estudante;
- c) 17 horas semanais para aulas (INSTITUTO, 2011a).

Enquanto na USP os professores devem cumprir vinte e quatro horas semanais em atividades de ensino, pesquisa e extensão, no IFSP os docentes tem que efetivar quarenta horas semanais, sendo que destas, dezessete horas são dedicadas a aulas, que, via de regra, são distribuídas em diferentes modalidades. Diante desta jornada de trabalho, os professores do IFSP que objetivam aprimorar sua qualificação em cursos de pós-graduação são obrigados a manter suas atividades⁸⁴, como ministrar aulas em diferentes modalidades, participar de reuniões de área e de curso, participar de comissões, orientar estudantes em monografias de final de cursos, entre outras, e promover sua pesquisa paralelamente, o que acarreta a precarização de sua prática docente, bem como o prejuízo de sua pesquisa. Em decorrência desta situação, temos a diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelas instituições de ensino superior.

Segundo Lima (2012), a inserção dos CEFET nesta função de formadores de professores diferiu muito pouco da oferta tradicional de educação profissional técnica, o que nos leva a pensar que a inclusão das licenciaturas nesta instituição advém de sua história e experiência na educação profissionalizante. Para esta autora, a inclusão nos CEFET da formação inicial docente de caráter técnico-profissionalizante, centrada no ensino, é proveniente do modelo proposto pelas diretrizes dos organismos internacionais, as quais exigem um tipo de trabalhador com competências técnicas e atitudinais mais adequadas à produção flexível. Essa perspectiva suscitou novas demandas no campo educacional, fazendo com que a formação de professores seja orientada por conhecimentos resultantes da prática, sem a necessidade de uma reflexão teórica sobre sua função e seu trabalho, tornando-se, por conseguinte, uma formação de professores mais rápida e pragmática.

Podemos dizer que a influência de organismos internacionais se faz presente também nas universidades. Na década de 1990, foram produzidos dois textos que norteiam as políticas neste nível de ensino no âmbito internacional. Os dois documentos partem de diagnósticos semelhantes a respeito da relação entre ensino superior e sociedade, mas chegam à conclusões e elaboram propostas totalmente divergentes, uma vez que possuem visões muito distintas da sociedade. O primeiro documento foi criado pelo Banco Mundial e recebeu o título “Educação superior: aprender com a experiência” (1994). O segundo, criado pela UNESCO, intitula-se “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior” (1995).

⁸⁴ Embora exista tanto para docentes como para técnico-administrativos o processo seletivo de afastamento remunerado para qualificação, o número de vagas é muito reduzido em relação ao número de servidores que participam do processo.

Enquanto o primeiro vê a sociedade como um instrumento para reforçar o mercado, apresentando assim uma visão economicista à medida que entende o ensino superior como uma mercadoria, o outro concebe a sociedade como uma entidade coletiva que deve ser considerada segundo suas especificidades sociais e culturais, mostrando uma visão humanista, em que a educação superior deve ser um bem público (DIAS, 2004).

Marco Antonio Dias (2004), ao levantar o debate sobre estes dois documentos, mostra-nos a vantagem do texto da UNESCO por este considerar como necessário o estudo do contexto mundial, a análise da questão demográfica, da globalização, do impacto das novas tecnologias de comunicação, os problemas sociais advindos da exclusão crescente no mundo inteiro, da questão da democracia, da situação da mulher, da interdependência planetária, das diferenças entre crescimento econômico e desenvolvimento humano. Por outro lado, o documento do Banco Mundial não especifica a situação das sociedades às quais se dirige, nem mesmo pensa a questão da pobreza e da exclusão.

O Banco Mundial visa reduzir custos com o ensino superior, aumentar o coeficiente professor-alunos, reduzir o número de laboratórios e os salários dos professores, propondo ainda apoio ao ensino privado e ao financiamento privado e, também, confiando a grupos particulares a gestão da produção e a distribuição dos textos escolares. Já o documento da UNESCO solicita que a educação não seja dominada pelo mercado e sugere que a parte do Produto Nacional Bruto (PNB) dedicada à educação não seja nunca inferior a 6%. Ainda propõe que se reduza a dívida externa para poder aumentar os gastos com educação, que se melhore as condições do pessoal docente, lembrando que nenhuma reforma da educação jamais teve êxito atuando sem o apoio do professorado.

Para isso, é necessário retomar o que fez a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, ao considerar, no artigo 10 da “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação” que

uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e de aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997 (apud DIAS, 2004, p. 900).

Apesar de termos visões que valorizem a atuação docente como uma forma de elevarmos a qualidade do ensino superior e, com isso, reabilitarmos a formação, que é o núcleo

fundamental do trabalho universitário, as implicações dos textos do Banco Mundial e da UNESCO são grandes para este nível de ensino. O que se percebe é que as posições do Banco tendem sempre a ser dogmáticas, diferentemente das apresentadas no documento de políticas da UNESCO que objetivam a criação de um quadro conceitual amplo que possibilite a tomada de decisões conforme o quadro cultural específico de cada universidade (DIAS, 2004).

O discurso sobre o panorama político-econômico e sobre a manutenção do exercício do poder de mercado fica evidente quando observamos o ensino superior e as suas atuais tendências. Segundo Naidoo (2008), elas promovem uma mercantilização deste nível de ensino e uma deformação da investigação e da docência. Em decorrência disso, há uma série de efeitos nos elementos constitutivos da Educação Superior, inclusive nas identidades profissionais dos docentes, no plano de estudos, na atitude do alunado frente à aprendizagem e na própria natureza da investigação. No que se refere aos mecanismos de mercado, um dos argumentos é quanto à necessidade de se manter e melhorar a qualidade do sistema que passou do elitismo para a massificação. Essa massificação está vinculada à globalização e a aparição de uma economia do conhecimento, na qual o êxito econômico depende de produtos e serviços de elevado valor adicionado, que, por sua vez, dependem do conhecimento e das inovações nos campos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, as universidades são de extrema importância para os governos na medida em que produzem e transferem um conhecimento produtivo. Embora muitos acadêmicos sejam reticentes a estas mudanças e estejam muito mais dispostos a proteger seus próprios interesses, a introdução de parâmetros de mercado mostra-se com a intenção, por parte dos governos, de abrir os setores da educação superior e pressionar os docentes e as universidades para que se ajustem às demandas externas.

Tais mecanismos pautados em uma lógica neoliberal inserem novas formas de financiamentos, de regulação e novos princípios de gestão. Parte-se do pressuposto que diante do crescimento e da complexidade do ensino superior, a inserção de uma competência de mercado permitirá a construção de universidades mais eficientes e eficazes.

Quanto ao panorama geral da educação superior brasileira entre os anos de 1995 e 2007, José Dias Sobrinho e Márcia Regina F. de Brito (2008) fazem uma análise de diversos elementos referentes a este nível de ensino, como: as principais tendências e desafios, as políticas governamentais e os marcos legais, a expansão da matrícula, as instituições e as funções e âmbitos de atuação da educação superior. Como qualquer outro país latinoamericano, o Brasil tem passado por diversas mudanças em seu sistema educacional superior, sendo duas as motivações para essas mudanças. Uma diz respeito ao aumento da competitividade da economia no mundo globalizado através da formação de profissionais. A segunda, trata-se do

fortalecimento de valores democráticos, como a equidade e o fortalecimento de valores adequados à formação cidadã.

Como fruto de nossa sociedade, temos um ensino superior complexo e desigual, com forte tendência à estratificação que resulta em distintos modelos institucionais, com múltiplos objetivos, diversas magnitudes e vários níveis de qualidade e prestígio (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008).

Como bem observa Dias Sobrinho e Brito (2008), o Brasil, ao longo dos doze últimos anos, realizou importantes mudanças em seus modelos curriculares, em suas práticas pedagógicas, em suas relações com o setor produtivo, nas exigências de qualidade da formação de estudantes e das investigações, nos padrões de trabalho dos docentes e nas relações com o Estado, especialmente em matéria de avaliação externa e regulação. Tais mudanças respondem às novas configurações do mercado e às demandas do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, da Organização Mundial do Comércio, que funcionam não somente como financiadores, mas exercem também um papel ideológico, pois formulam políticas, capacitam especialistas, elaboram instrumentos de avaliação e condicionam seus serviços e apoios financeiros à adoção de medidas de ajustes e resultados. Esses jogos de relações, que estabelecem atores multilaterais e nacionais, em que a economia é tomada como eixo central, produzem uma mudança no significado do conceito de autonomia. Nesse sentido, os Estados hoje não são autônomos para estabelecer políticas para a educação superior, nem mesmo as universidades podem usufruir desta autonomia. Estas, até mesmo por isso, vivem suas contradições internas, pois são o lugar onde surgem os

conflitos e dilemas entre seus compromissos com os valores públicos, com a busca da verdade e da qualidade científica, com a relevância social de seus processos e produtos, com a ética e com a equidade, com as prioridades da sociedade, por um lado; e, por outro, as demandas auto-referidas do mercado, as estratégias e regulações do Estado, as pressões ideológicas da economia globalizada em um mundo de mudanças vertiginosas e perdas de valores de referência (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 498).

Afora a crescente orientação econômica de mercado, outros aspectos gerais do sistema de educação superior citado por Dias Sobrinho (DIAS SOBRINHO apud DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008) são os importantes deslocamentos: da educação como bem público⁸⁵ ao

⁸⁵ Chauí nos mostra que uma série de problemas pelos quais passa a universidade atual tem como causa as alterações vividas “pela universidade pública nos últimos anos, particularmente com a reforma do Estado realizada no último governo da República” (2003, p. 6). Esta reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Isso significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado

capitalismo acadêmico; da formação humana e integral à capacitação técnica e profissional. Além disso, os estudos ajustam-se aos objetivos de curto prazo, em que se privilegiam o conhecimento útil e as habilidades adequadas às características dos empregos, à competitividade, às novas demandas da indústria e do mundo do trabalho que impulsionam a segmentação do sistema, promovendo diversificações e diferenciações institucionais que possibilitam um intervalo mais amplo de ofertas ajustadas às necessidades imediatas da economia.

É assim que a influência dos organismos internacionais na educação inserem a discussão do ensino superior dentro da lógica neoliberal, presente nas políticas públicas educativas a partir dos anos de 1990.

Porém, ressalta-se que o oferecimento da formação docente por parte das instituições tecnológicas federais já ocorre desde 1978, quando as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), podendo estas oferecer licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau

ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (2003, p. 6). Se a universidade se impõe como uma organização social, ela demonstra uma prática social instrumental, cujas estratégias são regidas por ideias de eficácia, de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito de meios para o alcance de determinados fins, sem de maneira alguma questionar sua própria existência e a sua função no interior de uma sociedade desigual como a que vivemos. Nesse aspecto, o que vale é a sua particularidade, tendo a si própria como referência num processo de competição com outras. Por outro lado, se a universidade se apresenta como instituição social, ela busca a universalidade, tendo a sociedade como seu princípio normativo e valorativo; ela não se insere em um dos pólos da divisão social, mas se percebe inserida nesta divisão social e política, tentando responder às contradições que se impõem. Chauí retoma a denominação de Freitag, no texto **Le naufrage de l'université**, para falar destas organizações como “universidades operacionais”, ou seja, aquelas que se definem e se estruturam alheias ao conhecimento e à formação intelectual, ocupando seus docentes e fazendo com que seus estudantes sigam exigências exteriores ao trabalho intelectual. Neste tipo de instituição a docência visa habilitar seus estudantes rapidamente para os inserir no mercado de trabalho. Nestes ambientes imperam a transmissão e adestramento, perdendo aquilo que é próprio à docência: a formação (CHAUÍ, 2003). Como consequência, temos recém formados desempregados com muita frequência, pois estas organizações agregam cada vez menos conhecimento ao seu currículo. Segundo ainda esta autora, ao se colocar como uma organização, a universidade não só compromete a formação docente, como também a pesquisa à medida que se deixa determinar pelas exigências do mercado. Isso faz muitas vezes com que a universidade pública produza conhecimentos destinados à apropriação privada, apropriação esta que é um reflexo das mudanças sofridas pela ciência em relação a sua prática. A transformação do capital e da ciência, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu o que se chama hoje de sociedade do conhecimento, cuja característica é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. Como assevera Chauí, “a noção de *sociedade do conhecimento*, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades)” (2003, p.9).

e para a formação de tecnólogos (BRASIL, 1978, Art. 2º). Em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para “formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, Art. 3º). Em 2000, os CEFET tem

autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000a, Art. 1º).

Esse Decreto nº 3.462/2000 (BRASIL, 2000a) permitiu a implantação de cursos de licenciatura, contudo é importante salientar que esta ação se fez sem uma preparação do quadro docente para o ensino superior, pois boa parte dos professores tinham uma formação voltada apenas para a Educação Básica.

Como assevera Lima (2012),

a formação de professores nos CEFET nos anos 2000 era pautada por uma racionalidade hegemônica de fazer mais com menos e rapidamente, resultando na criação das licenciaturas sem quadro docente específico, com exigência de rapidez na implantação, por uma pressão do Ministério da Educação (MEC); sem acervo bibliográfico específico, laboratórios específicos, além do descumprimento, por parte do MEC, do compromisso de apoiar técnica e financeiramente a implantação. O resultado disso foi o financiamento de vários cursos com duração e carga horária reduzida em relação às licenciaturas tradicionais, pouca articulação com as redes estaduais/municipais, com o MEC e com as universidades, reduzida cultura de atuação na educação superior e sua inexistência no campo da formação de professores, dificuldades na integração entre ensino, pesquisa e extensão, e, em vários casos, as licenciaturas se tornaram corpo estranho dentro dos próprios CEFET (LIMA, 2012, pp. 48-49).

A falta de quadro de docentes com formação para o ensino superior no ano de 2000 no IFSP-SP era muito grande, tanto que só temos um Curso de Licenciatura neste campus: Curso de Licenciatura em Física, com início em 2001. Os demais Cursos de Licenciatura só surgem a partir de 2007: Geografia, Matemática, Química e Biologia. Durante este intervalo de tempo – 2001 a 2007 – boa parte dos professores buscaram o aperfeiçoamento em Programas de Pós-Graduação, pois houve a necessidade, para dar conta da nova demanda institucional, de ampliar o domínio teórico e metodológico tanto nas áreas específicas, como no campo da educação, embora ainda seja muito pequeno o número de professores com pós-graduação em educação⁸⁶.

A falta de experiência com os Cursos de Licenciatura era perceptível no IFSP-SP, já que até então todas as normas diziam respeito aos cursos técnicos e tecnológicos, os quais possuem uma estrutura organizacional distinta dos Cursos Superiores de Licenciatura. As dificuldades foram diversas, desde a normatização do estágio obrigatório das licenciaturas, a falta de articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior, dificuldades na sistematização informacional dos dados, até o tratamento dispendido aos estudantes dos Cursos

⁸⁶ Na tabela 13 apresentamos o número de professores titulados ou com cursos em andamento em Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação ou Ensino de Ciências.

de Licenciatura, uma vez que o corpo administrativo não estava preparado para lidar com esta nova realidade.

Em 2008, os CEFET são transformados em Institutos Federais, como falamos anteriormente, e passam a ter a função, entre outras coisas, de oferecer “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008a, inciso VI, alínea b); além de garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas para atender tais objetivos. Santos (2004 apud LIMA, 2012) nos mostra a diferença dos IFs para o curso universitário tradicional: este visa a produção do conhecimento por meio de um ensino voltado para a pesquisa, já os IFs, especializados no nível tecnológico, buscam a produção de bens e serviços. Nesse sentido, a secular dualidade estrutural da educação é ampliada para o ensino superior.

Quanto ao questionamento sobre a inserção da formação de professores nas instituições tecnológicas, diversos autores (SANTOS, 2004; SILVA, 2006; MOURA; SILVA, 2007; PIRES; SOARES, 2008; TEIXEIRA, 2008; PIRES; FRANCO, 2008; SOUSA; BERALDO, 2009; FRANCO; PIRES, 2009a; ALVES, 2009; SOARES; PIRES, 2010; BRIGNONI; PIRES, 2010; LIMA; SILVA, 2011 apud LIMA, 2012) apontam à escassez de professores. Todavia, Lima (2012) nos adverte que a ausência de professores não é um problema recente. O argumento de que é preciso criar cursos de formação docente em virtude da falta de professores no mercado é utilizado desde a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961, Art. 58º),

quando admite o exercício do magistério por aqueles que concluísem o normal ginasial (quatro séries) ou o normal colegial (três séries), assegurando igual direito para o ingresso no magistério oficial ou particular a qualquer uma dessas formações (LIMA, 2012, p. 51).

Em meados do século XX, temos a expansão da escolarização básica no país. Até este momento, havia um reduzido número de escolas públicas se compararmos ao crescimento da população brasileira. Esse fator leva ao aparecimento de pressões populares e há investimentos públicos no ensino fundamental, surgindo, assim, o aumento da demanda por professores. Disso decorre algumas medidas:

expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, dentre outras medidas (GATTI; BARRETTO, 2009 apud LIMA, 2012, p. 51).

Desse modo, pode-se dizer a exiguidade de professores para a educação não é algo conjuntural, mas se trata de um problema estrutural em que o Estado não intervém devidamente para suprir a insuficiência de professores.

Além disso, é preciso considerar que a ausência de professores não está ligada tão somente à falta de cursos de formação docente, mas também à desistência do trabalho docente em função das pressões exercidas sobre o trabalho do professor, fato que resulta em equilíbrio psicológico, gerando sofrimento, exaustão emocional, perda da identidade profissional, afóra a necessidade constante do professor trabalhar fora do seu ambiente de trabalho, o que em muito prejudica o espaço-tempo doméstico (LIMA, 2012).

De qualquer maneira, como afirmam Gatti e Barretto (2009 apud LIMA 2012), as IES públicas exercem um papel compensatório no país, pois asseguram oportunidades de formação docente em nível superior para a população menos abastada. Desse modo, os Institutos Federais representam uma iniciativa em prol da educação pública ao expandir seus cursos de formação de professores, embora reforcem a fragmentação do ensino superior.

Essa fragmentação pode ser observada quando nos deparamos com o número de instituições de ensino superior, conforme tabela abaixo:

Tabela 20 - Número de instituições públicas de ensino superior por região geográfica e organização acadêmica.

Organização acadêmica				
Região Geográfica	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e CEFETs
Norte	14	1	5	7
Nordeste	29	_____	23	11
Sudeste	28	3	92	11
Sul	22	3	11	6
Centro-oeste	9	_____	4	5
Brasil total	102	7	135	40

Fonte: MEC/INEP 2011.

Segundo os dados apresentados acima, os IFs compõem uma importante parcela na oferta federal de educação superior, o que vem provocando mudanças no cenário educativo, já que das 284 (duzentos e oitenta e quatro) instituições de ensino superior, 102 (cento e duas) são universidades e 40 (quarenta) são IFs e CEFETs (INEP, 2011). Vê-se, por esta tabela, a

diversidade de instituições com diferentes organizações acadêmicas, daí a fragmentação a qual nos referimos. Além disso, a diversidade faz parte da própria estrutura do Instituto Federal por oferecer diversos níveis e modalidades de ensino e é com esta configuração que os IFs vem se consolidando nos cursos de formação docente.

Na proposta de criação dos Institutos Federais, há a intenção de articular formação acadêmica e preparação para o trabalho, além da discussão sobre as novas tecnologias. Podemos dizer, então, que a formação de professores no IF está vinculada ao desenvolvimento da técnica e tecnologia, o que fica claro na leitura dos Projetos dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP.

O discurso de inserção das tecnologias na formação docente tem implicações, pois a pesquisa necessária para a formação do professor aparece nos termos da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) como “pesquisa aplicada” sem nenhum vínculo com a melhoria das condições de vida da sociedade. Da ideia de pesquisa aplicada decorre a busca por soluções técnicas e tecnológicas, mostrando, assim, um viés pragmático desta formação.

Quando pensamos a pesquisa na formação docente, esta não deve estar limitada à prática pedagógica, mas a pesquisa como princípio político pedagógico, na qual o sujeito torna-se, mediante a pesquisa, capaz de construir uma visão de totalidade diante dos fenômenos da realidade.

Um outro ponto a destacar é o artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), o qual trata “das finalidades e características dos Institutos Federais”. Não há nenhuma menção à formação inicial do professor, apenas à promoção de *capacitação técnica e atualização pedagógica* aos docentes das redes públicas de ensino. Como bem constata Silva (2009), o fato da Lei não citar a formação inicial como uma das finalidades dos Institutos Federais deixa uma sombra de dúvida no que diz respeito à importância dada por estas instituições às licenciaturas, embora seja reservado 20% (vinte por cento) das vagas para estes cursos. Isso demonstra que as políticas estão voltadas para a abertura de cursos e não, necessariamente, para a elevação da qualidade.

Outra referência que nos permite pensar as licenciaturas do IFSP é o texto **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2009?)**. Este documento menciona a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas a vivência no IFSP-SP nos mostra que pouco se faz para manter estas três áreas articuladas, inclusive há muito pouco incentivo à pesquisa e à extensão. Destaca-se o privilégio dos IFs trabalharem com diferentes níveis e modalidades de ensino, porém, no IFSP-SP não há articulação entre estas modalidades. O que vemos é a fragmentação das modalidades, sem aproveitamento para a

construção de saberes através do emprego de ambientes de aprendizagem e de projetos interdisciplinares.

Neste texto, há a afirmação que “a natureza dos IF’s remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza [...]” (2009?, p. 2). Se por “natureza” podemos entender a tradição na oferta de cursos técnicos, podemos inferir uma visão tecnicista para estas licenciaturas, o que nos leva a compreender a ênfase dos cursos de formação docente no IFSP-SP nos conteúdos específicos, como podemos observar nas matrizes curriculares das licenciaturas em Química, Biologia, Matemática⁸⁷.

A primazia dos conteúdos específicos muito nos diz sobre a concepção docente que permeia o IFSP-SP. Ela remete a uma concepção tradicional de Educação, que acrescida à ênfase que a instituição dá ao ensino, possibilita-nos apreender que a formação de professores volta-se à uma imagem de profissional que detém os saberes específicos de sua área, atendendo, assim, as demandas por trabalhadores qualificados, mas que nem sempre conseguem ter um olhar crítico até mesmo sobre o conteúdo que ministram. O pragmatismo que transparece nas matrizes curriculares dessa formação permite ao profissional desenvoltura na instrução de seus estudantes quanto aos conteúdos particulares de sua área de estudo, mas que nos leva a duvidar quanto às possibilidades destes professores exercerem um papel representativo no processo formativo de seus estudantes no que tange à constituição de um sujeito autônomo e emancipado.

Apesar destes cursos de formação docente estar em conformidade com uma instituição de tradição técnica e tecnológica, eles iniciam um novo modelo, diferenciando-se, em termos, dos cursos de formação docente tradicionais. Porém, há a preocupação, dada a configuração em que se encontram – inseridos em políticas neoliberais e voltados para o mercado de trabalho -, pois podem se tornar cursos mais tecnicistas e pragmáticos, impedindo muitas vezes uma formação crítico-emancipadora com um evidente prejuízo para a Educação Básica.

Vimos no Capítulo 1 o que significa e quais são as consequências de uma abordagem tecnicista na formação docente. Ela impede o desvelamento da realidade, pois não vai a fundo nas questões históricas e sociais, fazendo com que os professores fiquem presos à rotina escolar e à capacitação de seus estudantes para futura inserção no mercado de trabalho. Por conseguinte, os professores passam a ver a educação dentro de uma perspectiva reprodutivista, na qual não

⁸⁷ No caso da Licenciatura em Física são priorizados além dos conteúdos específicos, os conteúdos pedagógicos e em menor grau os filosóficos. Já na Licenciatura em Geografia, não vemos na atual matriz curricular a ênfase nos conteúdos específicos, mas várias disciplinas que ressaltam os conteúdos geográficos significativos, cujas ementas apresentam uma abordagem abrangente das temáticas e outras voltadas à formação humana, demonstrando a presença de outros saberes: filosóficos, sociológicos, historiográficos, políticos e culturais.

exercem seu trabalho intelectual, mas apenas o saber fazer coerente com os ditames do sistema capitalista.

Quando lemos os Projetos dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP, surgem discursos voltados à uma educação científico-tecnológica; à formação crítica e autônoma diante da realidade, da profissão e do conhecimento; ao desenvolvimento integral da pessoa humana pautada em princípios éticos, na qual são consideradas as demandas sociais; além da articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Todavia, a maneira como estão dispostas as matrizes curriculares⁸⁸ e a secundarização da formação docente no interior dos IFSP, suscita-nos indagar se a formação docente está de fato assumindo aquilo que se propõe ao atuar dentro de uma visão humanista da educação ou no interior de uma proposta mercadológica, funcionando, de acordo com a denominação dada por Freitag, em seu texto **Le naufrage de l'université** (CHAUÍ, 2003), como universidades operacionais, nas quais a preocupação está em apenas inserir os estudantes no mercado de trabalho.

De uma forma geral, as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática – e de maneira mais atenuada a Licenciatura em Física⁸⁹ – enfatizam os saberes específicos em detrimento dos saberes pedagógicos, filosóficos e culturais. Desse modo, não estariam priorizando conhecimentos úteis e habilidades condizentes com as características dos empregos, já que sabidamente a docência para a Educação Básica é marcada por uma concepção conteudista e por uma pedagogia tradicional, promovendo, por conseguinte, ao invés de uma formação humana uma capacitação técnica e profissional, entendendo por este termo demandas de mercado? No caso do Curso de Licenciatura em Geografia, o problema não está, ao nosso ver, na matriz curricular, pois consideramos que pequenos ajustes nas ementas de algumas disciplinas seriam suficientes para o aprimoramento desta formação⁹⁰. Porém, a dificuldade está na distância que existe entre o Projeto do Curso e o curso de exercício, situação que decorre, como veremos adiante, de divergências políticas, da concepção de formação

⁸⁸ Com exceção o Curso de Licenciatura em Geografia.

⁸⁹ No caso da Licenciatura em Física, vemos na matriz curricular além dos saberes específicos, uma maior ênfase no desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e filosóficos, diferentemente do que acontece com as Licenciaturas em Química, Biologia e Matemática.

⁹⁰ Desde sua criação, em 2007, foram apontados alguns problemas por parte dos professores e estudantes referente às ementas do Curso de Licenciatura em Geografia e à disposição das disciplinas na matriz curricular. Alguns pontos já foram corrigidos, como a troca na ordem das disciplinas na matriz. Antes de 2011, a disciplina “Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas” era ministrada no 4º semestre, enquanto a disciplina “Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos” era lecionada no 3º semestre. No que diz respeito às ementas, foram mencionados a ausência de alguns conteúdos voltados à área de Climatologia. Porém, veremos adiante, que a solução adotada foi a proposta de uma nova matriz curricular e não a alteração das ementas.

docente que alguns professores possuem, arraigada em uma visão conteudista da Educação, e da falta de diálogo existente entre os docentes do Curso.

Desse modo, a expansão dos Institutos Federais quanto à formação de professores mostra-se mais adequada às necessidades do sistema capitalista e a uma política neoliberal, pois ao longo de sua trajetória respondeu às demandas do mercado e ao discurso ideológico presente nas políticas educacionais. A análise dos documentos nos mostram que os IFs fundaram-se em uma educação mais pragmática, daí compreendermos os possíveis interesses políticos para ampliação da oferta de formação de professores nesta instituição.

Conforme constatação de Lima (2012),

a formação de professores nos Institutos Federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, no entanto apoiada na defesa política de uma formação pragmática, que corresponderia às necessidades de formação capitalista, de um Estado neoliberal. A consolidação dos IF como *locus* de formação de professores parte do pressuposto político que o perfil ideológico do professor precisa ser reformado, tornando-se mais objetivo, na direção de um intelectual tradicional, que trabalha para manter a ordem do sistema atual (LIMA, 2012, p. 112).

Sabemos que os Cursos de Licenciatura apresentam problemas em suas estruturas institucionais, em seus currículos e nos conteúdos formativos.

Diante desse panorama, é preciso que os Institutos Federais articulem a política de expansão com uma política de elevação da qualidade formativa das licenciaturas. Não desconsideramos aqui o trabalho realizado na prática pelos cursos de formação de professores nos Institutos Federais, pois como enuncia Brzezinski, “há o *mundo real*, que seria dos educadores, e o *mundo oficial*, o mundo do sistema educativo” (2010 apud LIMA, 2012, p. 112). Contudo, vemos que muito pode ser feito considerando a importância que os educadores possuem nas instituições de ensino, os quais representam uma função primordial nos quadros educacionais.

Embora haja indicativos para uma formação pragmática, isso não significa que os cursos de formação docente do IFSP-SP respondam a essa dinâmica, o que faz com que estes cursos sejam relevantes no cenário educacional, pois à medida que os sujeitos tomam consciência das contradições existentes, temos a abertura para uma formação que leve à constituição de professores autônomos e emancipados ao possuírem uma visão crítica da realidade.

5. O OLHAR DE PROFESSORES E ESTUDANTES A RESPEITO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFSP-SP E DE SUAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS.

Neste capítulo, reservamos à apresentação e análise dos ajuizamentos de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP a respeito desta formação de professores e do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no seu interior.

Para isso, num primeiro momento, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram nossa pesquisa, a seleção de sujeitos e qual foi o procedimento realizado para a coleta e análise dos dados.

Fizemos uma breve explanação dos professores e estudantes participantes de nosso estudo e após a leitura atenta do conteúdo de cada resposta dada ao questionário aplicado junto aos participantes da pesquisa, iniciamos o processo de redução de sentido em unidades temáticas para a efetivação da análise de conteúdo das mensagens contidas nas falas de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP. Dessa forma, pudemos inferir três grandes categorias de análise, as quais nos permitiram uma investigação mais consistente e uma interpretação mais significativa dos enunciados emitidos durante a pesquisa empírica.

Para melhor abordagem das ideias dos participantes quanto às categorias, valemo-nos de excertos das próprias falas de professores e estudantes, buscando, com isso, a fidedignidade na análise e a expressão do sentido nelas contido.

No último item deste capítulo, fizemos uma breve análise das disciplinas filosóficas dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Matemática e Física para entendermos as contribuições destas disciplinas no interior destes Cursos. A partir disso, realizamos o exame do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

5.1. Pesquisa de campo: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos.

Neste item, expomos as falas de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP com o objetivo de captar não somente a percepção destes sujeitos a

respeito das disciplinas filosóficas e do próprio curso, como também entender como os professores veem a participação destas disciplinas no curso, o que elas proporcionaram para a formação dos estudantes e para a suas constituições como sujeitos, além de ter uma melhor percepção do curso em exercício. Esses elementos nos permitiram uma análise mais aprofundada de nosso objeto de pesquisa.

Porém, antes de iniciarmos a apresentação do trabalho empírico realizado com professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia, mostraremos a seguir, os fundamentos metodológicos da pesquisa, os critérios para a seleção dos sujeitos e a coleta e análise dos dados.

5.1.1. Metodologia utilizada na pesquisa.

Para a realização deste trabalho, optamos pelo estudo de caso, pois partimos da ideia que a investigação sobre o papel exercido pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP - campus São Paulo pode ser análoga à situação vivenciada por outras licenciaturas presentes neste mesmo campus, o que permitirá o aproveitamento das considerações a que chegamos por parte das outras licenciaturas.

A escolha do estudo de caso para a nossa pesquisa se fez pelo fato de observarmos em nosso objeto de investigação a pertinência teórica, as características e a qualidade intrínseca do caso, a tipicidade ou a exemplaridade, a possibilidade de aprender com o caso escolhido, seu interesse social e acessibilidade à pesquisa (PIRES, 2010).

Para alcançarmos profundidade na discussão aqui proposta, usamos a abordagem qualitativa, em que, além do estudo de caso, fizemos uso do estudo bibliográfico e documental.

Partindo de um ideal humanista e da compreensão de que a realidade é fruto de um processo histórico que sofre modificações em virtude das contradições que lhe são inerentes, tomamos como paradigma epistemológico a dialética, cujo método nos permite entender que as ações que se processam no interior de um ambiente educacional como o IFSP-SP são decorrentes das relações sociais determinadas pela forma de produção da vida material de nosso tempo e que, por isso, estão em constante alteração.

Assim, efetuamos algumas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, de modo a constituir um texto que retratasse não somente o trabalho que realizamos, como também os

direcionamentos da pesquisa e as intenções para o desenvolvimento e finalização da tese de doutoramento.

Após o tratamento teórico, em um segundo momento, voltamo-nos para a realidade concreta do IFSP-SP, almejando o levantamento do cerne desta realidade para coletar elementos necessários à análise e à explicação, onde colhemos os projetos dos cursos das licenciaturas do IFSP-SP para leitura e exame, coletamos dados referentes ao número de professores dos cursos, o regime de trabalho que cumprem e a titulação que possuem. Além disso, obtivemos dados sobre a infraestrutura do IFSP-SP e o número de estudantes matriculados e egressos por curso.

Para uma melhor configuração desta realidade e eficácia explicativa, utilizamos como recurso metodológico e técnico a abordagem qualitativa e, por conseguinte, a análise de conteúdo das respostas dadas pelos professores (APÊNDICE 1) e estudantes (APÊNDICE 2) do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP referente ao roteiro estruturado com questões diretivas. Junto ao questionário, solicitamos que os professores e estudantes preenchessem um formulário com seus dados profissionais e acadêmicos (APÊNDICE 3 e 4). Tanto os professores, quanto os estudantes foram nomeados com letras com vistas a não identificação dos participantes. O objetivo foi explorar e entender os significados contidos nas falas daqueles que participam ativamente desta formação. Realizada esta etapa, começamos a preparar as respostas para a análise⁹¹.

No que diz respeito à análise de conteúdo, recorremos a este procedimento por reconhecer o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento. Conforme Franco (2012), esta metodologia pode ser aplicada em mensagens verbais (orais ou escritas), gestuais, documentais, entre outras.

Segundo Moraes,

A análise de conteúdo constitui a metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma nova compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

Além disso, é importante destacar que as mensagens estão vinculadas às condições contextuais dos emissores, de maneira que trazem consigo valores, conhecimentos, filiações teóricas, concepções de mundo, traços psicológicos e afetivos, afora motivações e expectativas. Os autores fazem uma seleção de suas mensagens, em que consideram o que é mais importante para “dar o seu recado”. Essa escolha das mensagens não é dada antecipadamente, sendo

o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de

⁹¹ Esta análise encontra-se no item 5.2., 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3 deste Capítulo.

uma teoria da qual passa a ser expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores (FRANCO, 2012, pp. 27-28).

Desse modo, a análise de conteúdo ampara-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Nela a teoria orienta a concepção de realidade do autor, e mesmo que seja consciente ou ideologizada, ela transparece no discurso do emissor. A realidade é um processo histórico e social, na qual as situações ocorrem em um determinado tempo e espaço, em que temos a interação de diferentes sujeitos e destes com a Instituição.

Assim, o corpus da pesquisa constituiu-se essencialmente dos Projetos dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP e das ementas das disciplinas filosóficas destes cursos, especialmente do Curso de Licenciatura em Geografia, e das respostas às questões aplicadas junto aos professores e estudantes selecionados para posterior categorização e exame.

É importante salientar que a escolha pela pesquisa qualitativa se fez em função da abertura que ela proporciona em termos de métodos e técnicas, possibilitando a escolha do método mais condizente com o objeto da pesquisa. Além disso, essa abordagem permite considerar o objeto em sua totalidade e historicidade, além de dar voz aos professores que não só conceberam o curso, como também para aqueles professores e estudantes que participam do curso em exercício.

Todavia, para o delineamento e diagnóstico das questões elaboradas, efetuamos um pré-teste dos roteiros para um número pequeno de sujeitos (dois professores e um estudante). Dessa forma, pudemos fazer a avaliação e revisão das perguntas antes de aplicá-las ao conjunto de sujeitos a que se destinou.

Levantamos também alguns dados específicos da instituição, dos professores e estudantes necessários para o melhor entendimento da configuração de nosso objeto⁹².

Para a condução da investigação, tomamos como princípio a ideia de Kaiser (2006), segundo a qual não há como distinguir o pesquisador do homem e do cidadão, e que, na medida em que somos professores, nossas responsabilidades se multiplicam. Daí a necessidade de restituir às fontes, ou seja, aos docentes e discentes do curso analisado, as considerações a que chegamos, uma vez que os sujeitos e suas visões sobre a formação de professores foram extremamente importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, através dos contatos e das discussões que se instauraram durante os levantamentos de campo, tivemos a possibilidade de refletir conjuntamente sobre as pressões

⁹² Estes dados foram apresentados no Capítulo anterior.

vivenciadas pelos docentes e sobre nossas práticas, de maneira que pudemos recolocar os problemas específicos dentro da problemática geral.

Entendemos que, dessa forma, teremos compreensão de como foi pensada a inserção das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, mediante a análise das ementas das disciplinas filosóficas, e como elas são tratadas no curso em exercício, análise que será apresentada ao final deste capítulo.

5.1.2. Seleção dos sujeitos da pesquisa.

No que tange à escolha dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidos os professores que ministram aulas no Curso de Licenciatura em Geografia IFSP - campus SP e os estudantes do segundo e último anos do Curso em questão. A ideia foi compor uma amostragem - o que é próprio de abordagens qualitativas devido ao fator intencional -, objetivando a produção de dados significativos, a partir dos quais operacionalizamos os conceitos relevantes para um trabalho em profundidade. Para validade das considerações, fizemos o convite⁹³ diretamente para os 19 (dezenove) professores que ministravam aulas no Curso, no início de 2013, dos quais escolhemos alguns sujeitos representativos por se enquadrarem nos seguintes critérios: professores que participaram da elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP e professores que entraram no curso posteriormente. Buscamos nesta amostra contemplar os componentes constituintes da área de Ciência, Sociedade e Cultura e que estão presentes no Curso de Licenciatura em Geografia, a saber: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Dos 19 (dezenove) professores convidados, apenas 07 (sete) responderam as questões, tendo sido todas as respostas incorporadas na análise. Destes sete professores, apenas 01 (uma) participou da concepção do curso; referente à área de saber específico, dos sete docentes, dois possuem dupla formação: 01 (uma) em História e Filosofia e 01 (um) em História e Sociologia; outras 02 (duas) possuem formação em Sociologia; 02 (dois) são formados em Geografia; e 01 (um) em Filosofia. Dessa forma, conseguimos abranger todos os componentes que compõem a Coordenadoria de Ciência, Sociedade e Cultura, bem como as principais áreas que permeiam o Curso de Geografia. Nas questões aplicadas aos professores desta

⁹³ O Apêndice 5 apresenta o termo de consentimento livre e esclarecido que foi entregue tanto para os professores, quanto aos estudantes.

licenciatura⁹⁴, buscamos colher as informações que nos permitiram refletir sobre qual a função desempenhada pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso, amparando a análise nas percepções e interpretações destes professores quanto às ementas destas disciplinas e do próprio Projeto do Curso. Colhemos também alguns dados sobre a formação acadêmica e profissional dos professores⁹⁵ necessários para o entendimento da configuração de nosso objeto.

Quanto aos estudantes, dos 176 matriculados em 2012, fizemos o convite para 10 estudantes, sendo 05 (cinco) do segundo ano do Curso e 05 (cinco) do último ano. Dos 10 (dez) estudantes, 03 (três) não responderam o roteiro de questões: 01 (um) do segundo ano e 02 (dois) do último ano do Curso. Afora isso, 01 (um) estudante do segundo ano não foi considerado pela inconsistência das respostas ao roteiro de questões. Sendo assim, analisamos apenas 06 (seis) questionários: 03 (três) do segundo ano do Curso e 03 (três) do último ano. A escolha por realizar a pesquisa junto aos estudantes de segundo ano ocorreu em virtude das disciplinas filosóficas serem ministradas até este ano do Curso; já a escolha por aplicar o roteiro junto aos estudantes do último ano ocorreu por considerar que ao final do Curso o estudante possui uma visão global de sua formação. Junto ao roteiro de questões, colhemos também dados acadêmicos e profissionais dos estudantes (APÊNDICE 4).

5.1.3. Coleta e análise dos dados.

A coleta dos dados trata-se de uma fase significativa da pesquisa em que os dados foram produzidos mediante a utilização da análise de conteúdo das respostas às questões dadas pelos professores e estudantes. Esta técnica nos permitiu apreender informações necessárias para a constituição de uma visão do conjunto e integral do objeto de nossa pesquisa à luz das teorias apresentadas anteriormente.

Para nos dedicarmos à parte prática deste estudo, primeiramente, efetivamos uma pré-análise, onde tivemos que partir para a pesquisa de campo e efetuamos a coleta dos dados no Instituto Federal de São Paulo – campus São Paulo. Para isso, a coleta de dados foi planejada em três momentos, de acordo com a fase de desenvolvimento da investigação.

⁹⁴ Vide Apêndice 1.

⁹⁵ Vide Apêndice 3.

Realizamos uma primeira etapa na composição do corpus da pesquisa com a coleta dos Projetos dos Cursos de Licenciatura, além de outros dados relevantes citados acima. Desse modo, fizemos a leitura dos documentos e uma breve caracterização dos mesmos para que pudéssemos ter uma visão abrangente dos Cursos.

A segunda etapa efetuada referiu-se à aplicação do pré-teste das questões aplicadas junto aos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia. Nesta avaliação do roteiro, fizemos uma análise para perceber a coerência das questões e avaliarmos se as perguntas elaboradas e os dados obtidos possibilitavam inferir as categorias necessárias para fazer a triangulação⁹⁶ entre a base empírica, a base teórica e o problema a ser considerado. Não foi necessário fazermos ajustes e alterações para a efetivação da terceira etapa, que consistiu na concretização da aplicação do questionário junto aos sujeitos escolhidos.

É preciso salientar quanto às perguntas, que utilizamos a técnica do questionários estruturados porque ela permite uma maior otimização do tempo em sua execução e análise. Porém, com alguns professores⁹⁷, sentimos a necessidade de fazer alguns esclarecimentos após a aplicação do questionário, acarretando uma variação no número de questões em relação aos demais participantes.

Para a condução de nosso estudo, fizemos a leitura atenta das respostas de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP. Num primeiro momento, descrevemos os sujeitos de nossa pesquisa, para, em um segundo momento, analisarmos e prepararmos o conteúdo de cada resposta dos participantes, de maneira a compor os temas como unidades de análise. Após realizar diversas leituras das unidades de análise, pudemos definir categorias que emergiram do conteúdo das respostas dadas aos questionários. De acordo com Franco, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63).

Após a definição das categorias criadas a posteriori, pudemos inferir das respostas o papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas na formação docente dos professores deste Curso; vimos a concepção de docência que norteia a prática dos professores do Curso e a visão que os estudantes passam a ter do que é a atividade docente a partir desta formação inicial;

⁹⁶ Termo usado em analogia à agrimensura ou à náutica. Refere-se às situações em que se utilizam ao menos dois diferentes ângulos para determinar a posição de um objeto. Assim, por meio da trigonometria, calcula-se com maior exatidão a distância do objeto. Este recurso permite que diferentes perspectivas sobre um objeto possibilitem a sua compreensão, tornando-o mais preciso e, portanto, mais confiável. É comumente utilizado em entrevistas e questionários (STAKE, 2011).

⁹⁷ Vide ANEXOS 10 e 14.

verificamos o parecer de professores e estudantes sobre a formação inicial de professores proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP; captamos mediante as falas como eles veem a importância das disciplinas filosóficas, bem como avaliamos o aproveitamento destas disciplinas no Curso em exercício.

A partir da compreensão destes aspectos, iniciamos o processo de descrição, processo no qual elaboramos um texto-síntese para expor o significado das unidades de análise (MORAES, 1999). Somente depois deste procedimento, iniciamos a interpretação de acordo com o contexto e o arcabouço teórico.

Desse modo, conseguimos traçar e elucidar o papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP – campus São Paulo, o qual pode ser lido no item 5.3. deste Capítulo.

5.1.4. Apresentação dos professores participantes da pesquisa.

Pertencentes à área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP, todos os professores participantes da pesquisa possuem regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Professor A

O Professor A foi o primeiro a aplicarmos o roteiro de questões, com o qual efetuamos a fase de pré-teste do questionário (ANEXOS 9 e 10). Este professor ingressou no IFSP-SP em março de 2012, como professor substituto, mas como havia passado no Concurso Público do IFSP-SP para a vaga de Geografia, em maio de 2012 efetivou-se.

O Professor A ministra aulas para o Ensino Médio Integrado e nos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP. Na Licenciatura em Geografia, leciona as disciplinas de “Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas”; “Cartografia Temática”; “Cartografia e Astronomia”; nos Cursos de Licenciatura em Biologia e Química, leciona a disciplina de “Geologia” (a mesma disciplina é dada nos dois cursos), e na Licenciatura em Física, a disciplina de “Física e Ciências da Terra”. Em 2013, assumiu a função de coordenador da área de Ciência, Sociedade e Cultura.

Em 2009, concluiu o bacharelado e a licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo.

Em 2013, titulou-se mestre em Ciências, na área de Geografia Física, e ingressou novamente no Programa de Pós-Graduação da USP, na mesma área, para obtenção do título de doutor, curso ainda em andamento.

Professora B

A outra professora B participou de nossa pesquisa e também fez parte da fase de pré-teste (ANEXOS 11 e 12). Desde 1999, atua no IFSP-SP em diferentes modalidades: Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio Integrado, onde ministra aulas de “História e Epistemologia da Educação” e “História da Educação no Brasil”, no Curso de Licenciatura em Geografia; em “História” e “Filosofia”, no Ensino Médio Integrado; e “Dinâmica Social e Racial no Brasil” e “Cidade Modernidade e Identidade”, ambas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

A atuação em duas áreas distintas deve-se à dupla formação desta professora: licenciada e bacharel em História, pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unidade de Franca/UNESP (1986-1989); e bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1993-1996).

Além disso, a Professora B é mestre em Literatura Brasileira, título obtido em 2006, e atualmente cursa o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, para aquisição do título de doutora.

Professor C

Na área de Ciência, Sociedade e Cultura, temos outro professor que possui dupla formação. Trata-se do Professor C (ANEXOS 13 e 14), com formação em Ciências Sociais (1990) e História (1996) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

O início de suas atividades no IFSP-SP se deu no ano de 2009. Este professor possui especialização em Organização de Arquivos Históricos pela Coordenadoria Geral de

Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão/PUC-SP (1999); é mestre em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP (2011), e cursa o doutorado na mesma área e faculdade em que obteve o título de mestre.

O Professor C ministra aulas de “História” (Ensino Médio Integrado); “História Econômica do Brasil”, “História de São Paulo 1 e 2”, “Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política”, “Teorias da História e do Ensino” (Licenciatura em Geografia); “História da Ciência e da Tecnologia” (Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo).

Professora D

Sua atuação no IFSP-SP teve início em 2010. Esta professora abarca diferentes modalidades (ANEXOS 15 e 16), ministrando aulas no Ensino Médio Integrado, nas Licenciaturas em Geografia e em Física, afora a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

As disciplinas por ela ministradas são: “Sociologia 1”, “Sociologia 2”, “História da Cultura” (Geografia); “Sociologia” (Ensino Médio Integrado); “Cultura Política e Formação de Professores” (Física); “Trabalho e Exclusão Social” e “Escola, Espaços e Territórios” (Pós-Graduação Lato Sensu).

Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1997), titulou-se mestre, em 2002, pela Universidade Federal de São Carlos/UFScar e atualmente cursa o Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da USP, com conclusão prevista para 2015.

Professor E

Sua trajetória acadêmica se deu na Universidade de São Paulo. Em 1998, titulou-se bacharel e licenciado em Geografia; em 2009, concluiu o mestrado e realiza, hoje em dia, o doutorado, ambos na área de Geografia Humana.

Seu ingresso no IFSP ocorreu em 2011.

Este professor (ANEXOS 17 e 18) ministra aulas no Ensino Médio Integrado e Ensino Superior, nas disciplinas de “Geografia”, para o Ensino Médio Integrado; de “Geografia de São Paulo I e II”, “Planejamento Territorial I e II” e “Metodologia da Pesquisa Científica III” para o Curso de Licenciatura em Geografia, sendo esta última disciplina responsável pela orientação do trabalho de final de curso.

Professor F

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais-BH desde 2007, o Professor F (ANEXOS 19 e 20) é mestre em Filosofia, na área de Filosofia da Linguagem, título obtido no ano de 2012, na Universidade Federal de São Paulo, local aonde realiza atualmente o doutorado, também em Filosofia da Linguagem, com término previsto para 2017.

Este professor começou a trabalhar no IFSP-SP em fevereiro de 2009, onde atua tanto no Ensino Médio Integrado, como no Ensino Superior. Para o Ensino Médio Integrado, ministra aulas de “Filosofia”; para o Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Geografia, desenvolve as disciplinas de “História do Pensamento Geográfico”; “Antropologia e relações étnico-raciais” e “Metodologia do Trabalho Científico”, mas tem atuado preferencialmente no Ensino Médio Integrado.

Professora G

A Professora G (ANEXOS 21 e 22) iniciou suas atividades no IFSP-SP em 2009, como professora substituta; em 2010, efetivou-se após aprovação em Concurso Público.

Atua no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Geografia, em que leciona as disciplinas de “Organização do Espaço Industrial”; “Mundialização da Economia” e “Formação da Sociedade Brasileira”.

Formada desde 1978 em Ciências Sociais, pela Universidade de São Paulo, possui especialização em História, pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Em 1999, adquiriu o título de mestre, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, na área de Sociologia do Trabalho, e iniciou o doutorado nesta mesma instituição posteriormente, mas não concluiu.

5.1.5. Apresentação dos estudantes participantes da pesquisa.

Estudante A

O estudante A ingressou no Curso de Licenciatura em Geografia em 2013, e está no segundo ano do curso, tendo já cursado as disciplinas filosóficas.

Atualmente, não exerce outra atividade ou função além de estudante (ANEXOS 23 e 24).

Estudante B

Formada pelas Faculdades Integradas Teresa Martin, em 2008, no Curso de Licenciatura em História, a estudante B não leciona, embora tenha passado no Concurso público para a vaga de professor do Estado de São Paulo. Atualmente, é funcionária pública federal nos Correios e está no segundo ano do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP, tendo também cumprido as disciplinas filosóficas deste curso (ANEXOS 25 e 26).

Estudante C

A estudante C formou-se em Comunicação Social, em 1996, pelas Faculdades Integradas Alcântara Machado/FIAM.

Atua como assessora de imprensa e cursa o segundo ano do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP (ANEXOS 27 e 28), tendo também já cursado as disciplinas filosóficas.

Estudante D

A estudante D ingressou no Curso de Licenciatura em Geografia em março de 2009 e está no último semestre do curso. Dessa forma, cumpriu quase todas as disciplinas deste curso, inclusive as disciplinas filosóficas.

Trabalha, hoje em dia, como operadora de telemarketing (ANEXOS 29 e 30).

Estudante E

A estudante E exerce atividades como free-lancer no setor de editoração de livros didáticos.

Seu ingresso no Curso de Licenciatura em Geografia ocorreu em fevereiro de 2009; está no último ano do curso e já cursou as disciplinas filosóficas (ANEXOS 31 e 32).

Estudante F

O estudante F ingressou no IFSP-SP em 2010. Está finalizando as últimas disciplinas do Curso e já cumpriu as disciplinas filosóficas.

É educador ambiental – estágio remunerado – junto a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo.

Foi aprovado em Concurso público do Estado de São Paulo na vaga de professor de Geografia, tendo sido convocado. Neste concurso, ficou classificado em 4º lugar junto a Diretoria Norte 2 e em 20º lugar junto a Diretoria Centro (ANEXOS 33 e 34).

5.2. As categorias de análise.

5.2.1. A importância das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP e na formação docente de uma forma geral.

Esta primeira categoria possibilitou-nos verificar a relevância que professores e estudantes do Curso em questão atribuem às disciplinas filosóficas, bem como a forma como eles veem a participação destas disciplinas na formação docente.

Referente aos docentes, dos 07 (sete) professores que responderam ao questionário, apenas 01 (um) vê esta participação de maneira “desequilibrada e, na maioria dos casos, sem uma relação direta com a Geografia” (ANEXO 14, Professor C); os outros 06 (seis) consideram importante a presença das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia, porém, entre estes, 01 (um), embora considere-as importante por possibilitar ao “aluno ter contato com os fundamentos das Ciências”, afirma ser “uma ideia arriscada”. Este professor justifica sua asserção dizendo que

os alunos não estão acostumados com a leitura filosófica; inclusive, eles não têm a expectativa no Curso de Geografia de ter essas leituras; eles não chegam aqui achando que vão ter, eles acham que vão direto para a Geografia propriamente dita; eles fizeram queixas, fizeram reclamações no começo, depois eles vão percebendo que isso é importante, que isso é interessante (ANEXO 10, Professor A).

Dentre as razões que indicam a importância das disciplinas filosóficas no Curso, os professores alegam o fornecimento de fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma reflexão crítica, que subsidia não somente as questões sobre o homem e a sociedade, como também as áreas fundamentais à formação docente, como a Educação e a Geografia. Isso pode ser observado nos argumentos dos professores que se seguem:

- propicia ao aluno um repertório que extrapola a sua área específica de conhecimento (ANEXO 12, Professora B);
- é um exercício importante para a formação acadêmica do professor de geografia [...] pelo tipo de interrogação que ele desenvolve e pelo modo como ajuda a construir uma reflexão sistemática acerca das grandes questões da existência humana (ANEXO 16, Professora D);
- filosofia permeia várias discussões em variados campos disciplinares e deveriam se fazer presentes no curso como um todo (ANEXO 18, Professor E);
- permitem os alunos melhor desenvolverem a crítica e a reflexão autônoma, [...] qualquer curso que conta com tais disciplinas na sua grade não pode senão se beneficiar do contato (ANEXO 20, Professor F);
- Considerando que ela constitui um campo de conhecimento que abrange os valores que formam o ser humano e também os pressupostos do conhecimento implícitos nos métodos e prática docente, ela é imprescindível na formação de profissionais da educação (ANEXO 22, Professora G).

Do conjunto dos professores participantes da pesquisa, apenas 02 (dois) apontaram que tiveram estas disciplinas de maneira reduzida em sua formação inicial: um apenas nas licenciaturas que fez, sem “adequar a importância da Filosofia com o processo de ensino-aprendizagem” (ANEXO 14, Professor C); e outro, em virtude das disciplinas filosóficas fazerem parte da grade optativa, fez com que ele tivesse pouco contato, embora assinalasse que as

questões filosóficas sempre estiveram presentes nas discussões, nos textos, enfim, não há como dissociar qualquer que seja o ramo do conhecimento, seja das ciências humanas ou das exatas, de uma formação filosófica, pois que o próprio conhecimento é um processo histórico no interior do movimento que pensa, discute, analisa a formação social geral e particular (ANEXO 18, Professor E).

De qualquer forma, estes dois professores percebem a significância de componentes filosóficos no processo formativo de um professor, assim como os outros 05 (cinco), que tiveram estas disciplinas nos cursos de bacharelado e/ou licenciatura. Estes asseveraram ser estas disciplinas essenciais para a constituição de uma fundamentação teórica do saber específico das matérias que ministram – Sociologia, Geografia e História -, além de permitirem a construção de uma reflexão sobre a produção do conhecimento, sobre a ação pedagógica e sobre a sociedade, como podemos ler no depoimento da Professora G:

Eu frequentei várias disciplinas de Filosofia no meu tempo de graduação, justamente, pelo fato de que elas possibilitavam um aprofundamento dos temas e questões que eu estudava no curso de Ciências Sociais. A busca das raízes do conhecimento acerca dos conceitos e das teorias explicativas da sociedade contribuiu imensamente para que eu desenvolvesse um senso crítico a respeito da produção do conhecimento. Na minha formação docente, ela tem participado no sentido do meu constante questionamento a respeito do que seja a educação nos dias de hoje, a respeito do ser humano para o qual pretendo contribuir na sua formação, a respeito dos valores da sociedade em que vivemos e também a respeito dos caminhos que possibilitem uma formação mais ampla que supere o pragmatismo de uma educação voltada apenas para o mercado. Sim, julgo importantes as disciplinas filosóficas no processo formativo do professor por ela possibilitar a reflexão sobre a ação pedagógica, pelo fato de suscitar dúvidas a respeito dos conteúdos e de sua prática fornecendo, assim, subsídios para que o professor evite a tendência ao dogmatismo e que ela possa desenvolver a interdisciplinaridade que estabelece a relação entre as diversas áreas do conhecimento (ANEXO 22, Professora G).

Um outro ponto que foi destacado na resposta da Professora G (ANEXO 22) e que apareceu nos escritos de outros dois professores é a possibilidade que estas disciplinas abrem quanto à articulação de saberes. Essa característica permite aos professores uma versatilidade de suas práticas, já que não se restringem apenas a um conhecimento específico, mas podem promover a articulação de conhecimentos para a compreensão dos fenômenos de forma totalizante. Nesse sentido, o Professor F declara

cabe destacar que, no processo formativo docente, a filosofia pode contribuir no sentido de ajudar o futuro docente a ser capaz de elaborar uma visão mais ampla e articulada dos saberes. De fato, tendo em vista o processo próprio da modernidade de fragmentação e especialização do conhecimento, podemos encontrar na reflexão filosófica – por conta mesmo das suas origens e características, como uma certa busca da generalidade – um quadro de referência capaz de nos auxiliar a pensar

possibilidades de integração das diversas áreas do conhecimento (ANEXO 20, Professor F).

Já quanto aos estudantes, dentre os 06 (seis) participantes da pesquisa, todos veem de uma forma positiva a participação das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia. Isso pode ser percebido pelo uso de adjetivos como “indispensáveis” e de expressões como “extrema importância” e “extrema necessidade”. Alguns, inclusive, apontaram argumentos que justificam a avaliação positiva:

- são importantes no sentido de fornecer as bases de compreensão das ideias que estão postas nos contextos políticos e culturais (ANEXO 30, Estudante D);
- servindo de aporte para a compreensão da linha epistemológica das demais disciplinas do curso (ANEXO 32, Estudante E).

No tocante a esta avaliação das disciplinas do Curso, apenas um estudante do último ano fez ressalvas dizendo serem elas

muito concentradas no primeiro ano e, de certa maneira, sem muito vínculo com as outras disciplinas, o que pode torná-las dissociadas do restante do curso, sendo que outros professores não fazem referência à elas. Alguns conteúdos e reflexões acabam se repetindo de maneira enfadonha entre estas disciplinas, o que pode desmotivar o aluno. As aulas são muito bem ministradas e estruturadas dentro de suas ementas, porém falta diálogo entre as disciplinas, tanto filosóficas como também de outras áreas do conhecimento (ANEXO 34, Estudante F).

Sua resposta está em consonância com a visão de dois professores sobre a participação das disciplinas filosóficas no Curso: um que vê esta participação de forma “desequilibrada” e “sem uma relação direta com a Geografia”; e outro, que entende esta participação como “boa” e “inovadora”, porém “arriscada”, conforme apontamos anteriormente. Além disso, a resposta deste estudante indica um problema que veremos adiante ao tratarmos propriamente do Curso de Licenciatura em Geografia: “falta diálogo entre as disciplinas, tanto filosóficas como também de outras áreas do conhecimento” (ANEXO 34, Estudante F).

Ao se pronunciarem sobre a importância das disciplinas filosóficas na formação docente, de um modo geral, destacaram as contribuições destes componentes, tais como:

- conhecimento histórico que os vários pensadores podem proporcionar e também pelo exercício de pensar no papel do professor na sociedade e no seu contexto (ANEXO 24, Estudante A);
- habilidades como pesquisa e capacidade de argumentação, [...] bagagem cultural e as referências a autores e suas obras [...] Melhoram a escrita e a interpretação de texto (ANEXO 26, Estudante B);
- auxilia os professores a compreenderem o contexto dos acontecimentos históricos e as influências as quais estavam submetidas as descobertas da humanidade (ANEXO 30, Estudante D);
- conferir mais consistência nas abordagens das diferentes teorias que são confrontadas durante o curso (ANEXO 32, Estudante E);
- com um entendimento de conceitos e reflexões da filosofia [...] o docente que se forma pode não apenas entender melhor alguns conceitos da disciplina que irá ministrar, mas busca compreender melhor os alunos em sua volta, tentando instigá-los ao conhecimento, tanto do conteúdo programado como de si mesmos (ANEXO 34, Estudante F).

A respeito da apresentação das respostas dos participantes da pesquisa diante desta primeira categoria, podemos afirmar, de uma forma geral, que tanto em relação à participação das disciplinas filosóficas no Curso de Geografia, quanto na formação docente, as falas são bastante positivas, embora ainda muito centradas em uma concepção da Filosofia como recurso para o entendimento de conceitos específicos seja da Geografia ou das outras disciplinas que compõem a área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP (Sociologia, História e Geografia), ou mesmo como subsídio às áreas de Educação e das Ciências. Muitos se prendem à fundamentação teórica e à ampliação de conhecimentos que elas proporcionam, mas poucos fazem referência à contribuição na articulação dos saberes (interdisciplinaridade) e à incorporação nos sujeitos do questionamento próprio da atividade filosófica e/ou a fundação do pensamento reflexivo.

As disciplinas filosóficas são vistas como importantes no Curso de Licenciatura em Geografia e nos cursos de formação docente pela maioria dos professores – os 02 (dois) professores que veem problemas fazem referências em suas respostas à relação destas disciplinas com disciplinas específicas da Geografia ou com a dificuldade e expectativa dos estudantes em um Curso de formação de professores em Geografia -, independentemente destas disciplinas terem feito parte ou não de sua formação inicial como professores, o que nos leva a considerar que para aqueles que não tiveram contato com este tipo de conhecimento durante sua formação, em algum momento a Filosofia foi contemplada ao longo de suas trajetórias profissionais, fazendo com que eles percebessem os benefícios trazidos por ela.

Quanto aos estudantes, todos ressaltaram a importância das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia. As únicas observações feitas dizem respeito à concentração destas disciplinas no primeiro ano do Curso e à repetição de alguns conteúdos, já que não há reuniões pedagógicas voltadas para o planejamento coletivo dos planos de ensino, nem mesmo para troca destes documentos como uma forma de evitar este problema.

Os estudantes reforçam a ideia de que as disciplinas filosóficas fornecem, entre outras coisas, fundamentação teórica e o desenvolvimento da reflexão, assim como fizeram os professores, porém, não apontam ganhos quanto à articulação de saberes, aspecto indicado apenas por alguns docentes.

5.2.2. A avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Mediante esta categoria pudemos depreender das falas de professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia diversos elementos que demonstram o parecer destes sujeitos sobre este Curso.

Primeiramente, ao analisarmos as respostas dos professores, no que tange aos aspectos positivos, constatamos que das 07 (sete) respostas dadas, 04 (quatro) apontaram a ampla formação humana proporcionada pelo Curso, sendo que destas 04 (quatro), 03 (três) indicaram também a interdisciplinaridade como um procedimento interessante. Além disso, assinalaram outros elementos, tais como:

- carga horária generosa que permite construir uma formação sólida; disciplinas que inovam ao articular conhecimentos; o uso da pesquisa como princípio formativo do professor (pesquisa entendida na sua forma ampla, não como pesquisa acadêmica) (ANEXO 16, Professora D);
- a possibilidade de, em algumas disciplinas (como História do Pensamento Geográfico, por exemplo), contarmos com a atuação de dois professores, com formações e experiências diferentes [...] esforço de se integrar, num curso voltado para a formação de professores, diferentes áreas do conhecimento, havendo, por exemplo, disciplinas que destacam conteúdos de psicologia, antropologia, sociologia, da própria filosofia, etc. (ANEXO 20, Professor F);
- oferecer conhecimentos necessários para lidar com processo cognitivo, fundamentação para o debate acerca da educação, da história da educação, etc. [...] concebido fora dos moldes das licenciaturas existentes, o chamado 3+1 (ANEXO 12, Professora B);
- capacidade de a maioria dos colegas tirarem o melhor de si e dos alunos interessados mantendo a qualidade do curso (ANEXO 14, Professor C).

Contudo, boa parte dos professores discorreram mais sobre os pontos negativos do que os positivos. Apenas 02 (dois) professores não citaram como problema a falta de diálogo e discussão do corpo docente do Curso. Um destacou como problema a “horizontalização” do Curso em virtude da própria interdisciplinaridade, aspecto apontado por ele como positivo nesta formação, mas que segundo sua análise gera prejuízos. Segundo o Professor A,

Horizontalizamos muito o conhecimento nas Ciências Humanas, houve muita dispersão, e a formação específica acabou ficando prejudicada. Todo professor de Geografia tem que ter uma formação básica em alguns tópicos, que aqui não são contemplados, nem na grade, nem nas ementas, e são tópicos muito relevantes, pois geram muitos debates (ANEXO 10, Professor A).

Para este professor, há sérias lacunas no Curso, estando elas voltadas para a ausência de algumas áreas de estudo da Geografia, como Climatologia, Hidrografia, estudos do solo, e mesmo a falta de disciplinas específicas como a Geografia Agrária. Ao final de sua resposta ele afirma: “vejo que essa é a maior dificuldade, é a formação específica, essa é a mais difícil; a formação geral, essa acredito que seja muito boa, muito positiva” (ANEXO 10, Professor A).

Para um melhor esclarecimento desta dificuldade por ele apresentada, acrescentamos uma outra pergunta ao questionário com o objetivo de saber se este professor aventa a possibilidade de sanar esta dificuldade e de suprir estas lacunas. A este respeito, o professor explanou sobre o processo iniciado, segundo ele, em 2012 no interior da área de Ciência, Sociedade e Cultura. Neste processo, havia um grupo de professores que defendiam a reformulação do Curso apenas através da alteração das ementas para a correção de lacunas, e outro que entendia que “as ementas, por si só, sendo alteradas, não dariam conta das transformações necessárias” (ANEXO 10, Professor A), visão esta por ele compartilhada. Nesse sentido, afirma “que seria algo para uma mudança na grade, pois seria importante suprir essas lacunas; é claro que com a mudança na grade temos que repensar as ementas dessas disciplinas que vão estar na grade nova”⁹⁸ (ANEXO 10, Professor A).

Contrariamente, o outro professor que não fez menção a ausência de debate entre os professores do Curso, indicou a existência na Licenciatura do “pressuposto de que o conteúdo supre as necessidades da formação do professor” (ANEXO 18, Professor E). Para este professor, por se tratar de um curso de formação de professores, há um

significativo risco de reprodução conteudista sem a necessária apreensão das complexas situações que envolvem a relação ensino-aprendizado, que são tão fundamentais quanto o conteúdo [...] (ANEXO 18, Professor E).

E ainda,

é de grande importância o campo das ciências humanas não somente pelo conteúdo que este nos apresenta, mas pela condição de se pensar as relações ensino-aprendizado na constituição do humano enquanto relação social, lida e apreendida pelos diversos campos do conhecimento disciplinar. No meu entender, as mudanças em andamento no curso comprometem tais condições, ou seja, tolhem o diálogo entre os campos disciplinares e tornam o conteúdo a forma totalizante. Nosso formando está fadado portanto, a operacionalização, ou como preferem os freireanos, bancário (ANEXO 18, Professor E).

A visão destes dois professores é representativa da discordância que existe no corpo docente do Curso de Licenciatura em Geografia. Dos professores que ministram aulas no Curso, claramente 06 (seis) professores efetivos defendem a mudança da matriz curricular, enquanto outros 05 (cinco) veem apenas a necessidade de reformulações, sendo que os demais – a maioria

⁹⁸ Importante aqui salientar e retificar a informação, pois por participar do corpo docente deste Curso, os debates sobre a reformulação do Curso iniciaram em 2011, ano em que o curso foi reconhecido pelo MEC (ANEXO 35). Porém, nesta época os professores não estavam divididos, pois todos concordavam que somente a mudança das ementas supririam os problemas que surgiram desde o início do Curso até o seu reconhecimento. A referência ao ano de 2012 se faz porque neste ano houve uma mudança na coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia, promovendo, assim, novos encadeamentos para a discussão da reformulação. Desse modo, foi feita a proposta de uma nova matriz curricular para o Curso (ANEXO 36). Nesta nova proposta, vemos a redução da carga horária do Curso, de 3.321,75 horas para 2.937 horas, num total de 384,75 horas, o que implicou em mudanças dos componentes curriculares, caracterizando, com isso, a proposta de um outro curso, como veremos adiante.

dos professores substitutos - se pronunciam apenas a favor da mudança em momentos de votação.

Quanto à falta de diálogo entre os professores, apenas uma professora pormenoriza este problema, enunciando que

- as relações entre os professores, caracterizadas por um grande amadorismo e picuinhas pessoais, disputa de poder e vaidades que impedem o desenvolvimento de um trabalho mais sério e comprometido com a formação dos alunos (ANEXO 22, Professora G).

Das outras 05 (seis) respostas, afora a falta de diálogo entre os professores do Curso, os pontos negativos mencionados foram:

- Ausência de uma discussão do multiculturalismo (ANEXO 12, Professora B);
- Desequilíbrio – atual – entre os grupos de disciplinas (humanas/geográficas/pedagógicas) (ANEXO 14, Professor C);
- Falta de planejamento conjunto dos professores; ausência de uma definição coletiva dos planos de ensino gerando grande variação das disciplinas conforme o professor ministrante. Pouco planejamento a partir da prática, ou seja, baixa capacidade de enfrentamento das dificuldades trazidas pelos “alunos reais”, tais como os limites com a escrita formal e com a leitura (ANEXO 16, Professora D);
- significativo risco de reprodução conteudista sem a necessária apreensão das complexas situações que envolvem a relação ensino-aprendizado, que são tão fundamentais quanto o conteúdo (ANEXO 18, Professor E);
- dificuldades próprias da transposição de um projeto pedagógico para o plano da realidade efetiva (ANEXO 20, Professor F);
- desde a estrutura da própria instituição, que não permite a pesquisa científica, impossibilitando que se desenvolva conjuntamente o ensino, a pesquisa e a extensão, a mentalidade conservadora, reacionária e retrógrada das pessoas que ocupam cargos de decisão, a precariedade das condições de trabalho, a precarização do trabalho docente, a improvisação dos planos de ensino [...] (ANEXO 22, Professora G).

No que tange à pergunta para avaliar a formação filosófica/pedagógica do Curso, 05 (cinco) respostas foram positivas. Nas justificativas, alguns destaques foram dados: o Curso apresenta-se “diferente dos moldes tradicionais”, e embora a carga referente à formação filosófica/pedagógica seja vista como suficiente, salienta-se a necessidade de debates e reformulações (ANEXO 12, Professora B); “é uma proposta ampla que permite aos alunos um repertório denso de formação” (ANEXO 16, Professora D); “a filosofia como um todo deva estar presente nos diferentes campos disciplinares”, pois ao ampliar o campo de conhecimento não há comprometimento da Geografia (ANEXO 18, Professor E); e, por fim, a aprovação dos estudantes em concursos, com bom desempenho na área pedagógica, inclusive, pelo fato dos estudantes em conversas demonstrarem um conhecimento acima da média quando comparado com outros estudantes de Geografia, fato atribuído a carga de leitura e competência dos professores do IFSP (ANEXO 10, Professor A).

Dos 02 (dois) professores que não demonstraram um olhar favorável à esta formação, um reiterou a necessidade de uma melhor distribuição desta formação e maior relação com a Geografia (ANEXO 14, Professor C); a outra professora afirmou ser preciso discutir “o que são

os cursos de licenciatura, quais são os objetivos de sua criação, porque a separação entre a formação acadêmica do geógrafo e a formação de professores” (ANEXO 22, Professora G). Segundo esta professora, somente depois de contemplada esta discussão é que a formação filosófico-pedagógica estará a contento; por ora, ela considera que esta formação se faz na forma de improvisação ou de maneira secundarizada.

No tocante às sugestões com vistas a aperfeiçoar o Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, 03 (três) professores acentuaram a necessidade de haver discussões voltadas à prática docente no Curso como forma de aprimorar a formação despendida, já que percebem uma propensão de alguns professores em enfatizar os conteúdos geográficos. Estes professores acreditam que o debate sobre a formação docente, voltado para as questões pedagógicas e educacionais, faria com que, de certa forma, o “curso seja de formação de professores e não de pessoas com conteúdo que repassam suas qualificações curriculares aos seus, o que, de maneira alguma, reverte a situação da educação que está posta” (ANEXO 18, Professor E).

Os outros 04 (quatro) sugeriram: rediscutir o projeto do curso (ANEXO 14, Professor C); assegurar articulação dos conhecimentos e de uma formação mais completa aos estudantes (ANEXO 20, Professor F); mudar a grade curricular, contratar efetivos e que haja mais atividades de extensão (ANEXO 10, Professor A); e novamente o diálogo entre os professores (ANEXO 22, Professora G).

Já os estudantes, ao avaliarem o Curso, apontam diversos pontos positivos, sendo que dos 06 (seis), 03 (três) fazem a referência à interdisciplinaridade (ANEXOS 24, 32 e 30; Estudantes A, E e D, respectivamente) e 02 (dois) destacam o fato desta formação de professores não estar preocupada apenas com conteúdos (ANEXOS 24 e 34; Estudantes A e F, respectivamente). Os outros aspectos positivos mencionados foram:

- a diversidade de disciplinas exatas e humanas [a estudante refere-se às disciplinas da Geografia Física e Geografia Humana], trabalhos de campo, programas de inserção à licenciatura como o PIBID e o foco do curso em formação de professores (ANEXO 26, Estudante B);
- Positivos todos (ANEXO 28, Estudante C);
- proposta de junção entre o meio acadêmico e a escola, focando uma formação crítica que problematize o espaço geográfico (ANEXO 34, Estudante F).

Dentre os pontos negativos, 03 (três) estudantes citam a ausência de saberes específicos da Geografia no Curso ou o desequilíbrio entre as disciplinas:

- a falta de algumas disciplinas da geografia física que tende a ser sanadas diminuindo a geografia humana (ANEXO 24, Estudante A);
- Falta no início do curso uma introdução maior sobre a Geografia, mesmo entendendo a necessidade de ambientar os estudantes nos contextos históricos o número excessivo de disciplinas de história, sociologia e filosofia acabam deixando o curso um pouco pesado e sem muito referencial geográfico (ANEXO 30, Estudante D);
- a necessidade de uma melhor dosagem nos conceitos geográficos (ANEXO 34, Estudante F).

Foram mencionados também como aspectos negativos por parte dos estudantes a dificuldade em estudar Filosofia por não estarem acostumados em virtude da imersão destes estudantes em uma “proposta educacional mercadológica” (ANEXO 28, Estudante C), afora:

- a divisão “política” que existe dentro da própria área da Geografia do IFSP e a constante discussão de reformulação de grade curricular (ANEXO 26, Estudante B);
- a carga horária muito elevada de estágio docente e o grande número de disciplinas por semestre (ANEXO 32, Estudante E);
- falta de comunicação entre as disciplinas (ANEXO 34, Estudante F).

Como sugestões para o aprimoramento do Curso, 02 (dois) estudantes indicam a presença e expansão do Programa de Iniciação à docência (PIBID); outros 02 (dois) apontam a necessidade de existir o diálogo entre os docentes, sendo que um destes sugere “melhor distribuição e ampliação de disciplinas da área de Humanas durante todo o curso, não só nos primeiros semestres” (ANEXO 26, Estudante B). Sugestões quanto à matriz curricular surgem com outros 03 (dois) estudantes, quando propõem a introdução de mais disciplinas de Geografia nos primeiros anos, além de disciplinas de Geografia Física no curso, como Climatologia, Geologia e Geomorfologia (ANEXO 30, Estudante D); “revisões em conjunto de suas ementas, além de acrescentar ao curso mais reflexões e conceitos do conhecimento geográfico” (ANEXO 34, Estudante F); e rever a carga das disciplinas, considerada “demasiada” (ANEXO 32, Estudante E). Recomendaram também:

- incentivar o aumento das pesquisas nos âmbitos docentes e científicos [...] fermentar novas ideias e aperfeiçoar as atividades acadêmicas entre os estudantes [e] a realização de eventos para a comunidade (ANEXO 32, Estudante E);
- Maior fundamentação na parte técnica exigida para um estudante de graduação já nos primeiros semestres (elaboração de Artigos, Monografias, Normas de escrita Acadêmica ABNT) [...] maior organização pela área administrativa do IFSP na contratação de docentes para garantir que não se percam aulas (fato que ocorreu no segundo semestre de 2013) (ANEXO 26, Estudante B).

Por fim, aconselham o diálogo entre as disciplinas, inclusive com a promoção de reuniões pedagógicas como uma forma de melhorar esta comunicação (ANEXO 34, Estudante F); e busca pelo cumprimento de “bases comuns da ementa de cada disciplina, pois com a mudança de docente nas disciplinas entre um semestre e outro, o método de cada professor se altera” (ANEXO 30, Estudante D).

Assim, dos pareceres dos professores a respeito do Curso, foram descritos mais pontos negativos do que positivos. Destes, os aspectos apontados foram a interdisciplinaridade e a ampla formação humana, qualidades em consonância com o Projeto de Curso. Acreditamos que os pontos negativos indicados pelos professores decorrem, essencialmente, da falta de diálogo entre os docentes, fato assinalado por vários deles. Inclusive muitos dos problemas mencionados poderiam ser sanados se houvesse uma maior comunicação entre os professores, o que nos leva a pensar que a ausência de diálogo tem levado ao acúmulo de problemas, a ponto

de alguns professores acharem necessária a mudança da matriz curricular e, por conseguinte, do Curso.

Essa mudança tem se apresentado de maneira muito complicada em virtude do próprio encaminhamento do processo, pois ao invés de terem sido elencados os problemas em reunião com todos os professores do Curso e, depois disso, se pensar quais seriam os encaminhamentos para uma possível mudança, a atitude de alguns professores foi de construir uma nova matriz curricular, em que participaram apenas 06 (seis) professores; só, posteriormente, foi comunicada esta nova matriz aos demais professores do Curso para sua aprovação por votação. Além de discordar desta nova proposta de Curso, entendemos ser este encaminhamento equivocado, pois não foi fruto de um trabalho coletivo dos docentes e discentes, afora o fato de que primeiro foi pensada a elaboração da matriz curricular e só, posteriormente, serão apontadas as ementas das disciplinas por parte de poucos professores que aprovaram a proposta, o que não somente compromete o processo democrático, como a qualidade do Curso à medida que alguns professores, por não concordarem com os encaminhamentos nem com a nova proposta, deixarão de ministrar aulas nesta licenciatura.

Um outro ponto que merece destaque no tocante à apresentação dos pontos positivos e negativos do Curso é o tema da interdisciplinaridade. Ressaltamos que o Projeto do Curso mostra-se como uma proposta interdisciplinar, porém, em seu exercício vemos raros momentos de efetivação desta proposta. Alguns professores apontaram a interdisciplinaridade como um ponto positivo. Todavia, o que existe é a presença de componentes curriculares de diferentes áreas: Filosofia, Sociologia e História, com professores com formações específicas nestes saberes. Isso é um facilitador para a realização de propostas interdisciplinares, porém não vemos a sua efetivação. Quando muito, há pesquisas de campo que justapõem os conteúdos disciplinares, configurando-se como trabalhos multidisciplinares e não interdisciplinares como alguns professores indicam. Acreditamos que isto seja proveniente da falta de compreensão desta abordagem. Um outro facilitador para a concretização de uma proposta interdisciplinar é a dupla docência em algumas disciplinas⁹⁹. Dependendo dos professores que ministram as

⁹⁹ Na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP temos as seguintes disciplinas ministradas por dois professores: História e Teoria do Pensamento Geográfico; Produção e Leitura de Texto I e II; Formação Territorial Brasileira e Territorialidades; Cartografia e Astronomia; Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas; Organização do Espaço Industrial; Cartografia Temática; Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos; Mundialização da Economia e as Formações Sócio-Econômicas; Metodologia do Trabalho Científico I, II, III e IV. Porém, desde 2012, várias destas disciplinas estão sendo ministradas por apenas um professor. O motivo disso está no fato da nova coordenação do Curso ceder à pressão da Direção do IFSP-SP para diminuição do quadro de docentes substitutos, já que o Curso não possui um número de professores efetivos suficiente. A solução dada pelo atual coordenador é distribuir apenas um professor por disciplina, o que

aulas, a interdisciplinaridade se consolida; contudo, se os professores não souberem trabalhar com este procedimento, a dupla docência funciona também como justaposição de conteúdos, como muitas vezes ocorre, o que é ainda agravado pela troca constante de professores nas disciplinas. A incompreensão desta temática pode ser exemplificada quando o professor participante da pesquisa utiliza o termo “horizontalização” das disciplinas como decorrente da interdisciplinaridade. A horizontalização por ele mencionada provém da própria distribuição das disciplinas na matriz curricular e da forte carga que o Curso possui em disciplinas de formação humana, já que não há no Curso o exercício interdisciplinar. É importante salientar a incoerência na fala deste professor, uma vez que afirma estar a formação específica em Geografia prejudicada, embora veja como positiva a formação geral oferecida pelo Curso. A incoerência fica ainda mais evidente quando contrastamos a resposta dada pelo professor com a proposta da nova matriz curricular, na qual surgem disciplinas específicas de Geografia, principalmente da área Física¹⁰⁰, com a diminuição de disciplinas da formação geral¹⁰¹ e da carga horária total do Curso, mostrando uma matriz curricular centrada em áreas da Geografia e, portanto, com ênfase nos conteúdos específicos.

A fala deste professor remete à dicotomização dos professores presente no Curso. De um lado, temos professores que enfatizam o desenvolvimento de conteúdos geográficos, enquanto outros destacam a necessidade de uma formação geral, pois asseveram que não bastam apenas os conteúdos específicos para a formação de um professor. Esta divisão surge em falas que remetem ao desequilíbrio das disciplinas no Curso, ou em falas de estudantes que sugerem a introdução de disciplinas específicas de Geografia. Há ainda professores, como a Professora G, que embora defenda uma formação docente ampla – pautada em conteúdos específicos, em uma formação pedagógica, ética e política -, como vimos na resposta ao questionário (ANEXO

compromete a qualidade do Curso e conduz à precarização docente, uma vez que o professor que ministra as aulas nem sempre tem formação adequada para lecionar a disciplina.

¹⁰⁰ Foram inseridas nesta nova proposta de matriz curricular as disciplinas: “Climatologia I e II”; “Geologia”; “Pedologia”; “Geomorfologia”; “Hidrografia”; além de outras como “Teoria e Método da Geografia”; “Geografia Agrária”; “Sociologia da Educação”; “Filosofia da Educação”; “Regionalização do Espaço Mundial”; “Geotecnologias e o Ensino da Geografia”; “Geografia Urbana”; “Mundialização da Economia”; “Filosofia da Ciência”; “Legislação e organização da Educação Básica”; “Geografia Política”; “Geografia Cultural”; “Geografia da População”; “Educação de Jovens e Adultos”; “História da Cultura Afro-descendente”; “Estudos dos Impactos Sócio-ambientais brasileiros”; “Educação Ambiental”; “Educação inclusiva” (ANEXO 36).

¹⁰¹ Não fazem parte da nova matriz curricular as disciplinas: “Sociologia II”; “Teoria do Conhecimento”; “Teoria das Ciências Humanas”; “Teorias da História e Ensino”; “História e Epistemologia da Educação”; “Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I e II”; “Produção e Leitura de Texto II”; “Formação Territorial Brasileira e Territorialidades”; “Formação da Sociedade Brasileira”; “Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política”; “Geografia e Recursos Didáticos I”; “Psicologia e Educação II”; “História da Cultura”; “Espaço, Cultura e Vivência Corporal”; “Antropologia e Relações Etno-raciais”; “Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica I e II”; “Relações Internacionais”. Estas disciplinas constam na atual matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (ANEXO 2).

22), apoiou a nova matriz curricular em que são reduzidas as disciplinas voltadas à educação e à formação geral, apresentando, por conseguinte, uma contradição entre a concepção de uma formação docente e sua prática como profissional.

Já quando nos voltamos aos estudantes, estes apresentaram mais pontos positivos do que negativos, mostrando falas em consonância com a visão dos professores. Percebemos nas respostas a mesma dicotomização nas visões dos estudantes do que seja o Curso, o que pode nos levar à ideia de influência e impacto que as concepções dos professores exercem sobre os estudantes, mostrando, assim, uma possível falta de autonomia na construção de seus próprios pareceres.

5.2.3. A concepção docente subjacente à prática educativa.

Buscamos com esta categoria compreender a concepção docente que orienta a prática educativa dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia, bem como o entendimento que os estudantes passam a ter do que seja a atividade docente a partir desta formação inicial de professores oferecida pelo IFSP-SP.

Quando questionamos os professores sobre o que pensam a respeito da formação docente e, em termos conceituais, o que é ser professor, tivemos, de uma forma geral, respostas muito diferentes.

Dentre os professores, uma das respostas nos informou de que a atividade docente possibilitou a compreensão do “papel social do professor” e isso fez com que pudesse repassar aos estudantes “segurança”, “convicção” e “parte da erudição” e “experiência de vida” (ANEXO 14, Professor C).

Por outro lado, houve uma abordagem mais psicologizante por conceber que o “educar pressupõe desenvolver, no estudante, o olhar sobre si mesmo, ter consciência de si mesmo” (ANEXO 12, Professora B), de maneira que para ser professor é preciso “poder desenvolver a possibilidade de respeitar o outro, de saber olhar o outro [e] desenvolver uma escuta da fala do educando” (ANEXO 12, Professora B).

Uma outra resposta situou a questão de formar professores e ser professor em termos de relação. Este docente nos conta que sempre diz aos estudantes que não está ali para lhes ensinar nada (ANEXO 18, Professor E), pois para ele trata-se de uma relação, em que tudo é constituído, fazendo alusão à sala de aula, a partir desta relação. Assim, ser professor não é

centralizar o processo de ensino-aprendizagem, mas ser capaz de “construir a priori os muitos caminhos da relação” (ANEXO 18, Professor E). Por isso, declara ser uma necessidade os estudantes entenderem

a formação não como conteúdo e sim como pressuposto teórico, lógico e metodológico que abra a possibilidade da reflexão, da relação, da abstração enfim como possibilidade de transposição daquele momento, o texto, o livro, o filme, o quadrinho, a fotografia, o que quer que seja, para a complexidade do real. [...] esclarecer pontos do referido tema, mas que estes possam ser trabalhados para a transcendência dos alunos, e que as formas de aplicação por parte deles em sala de aula contemplem tais condições. Trata-se, portanto, de caminhar ao longo da disciplina pelos caminhos do conhecimento teórico pertinente e também pelo caminho significado disso enquanto relação ensino-aprendizagem (ANEXO 18, Professor E).

De certa forma, o parecer do Professor E remete à fala do Professor F, quando ele enuncia que

ser professor é trabalhar tentando estabelecer mediações entre os alunos e certos repertórios de conhecimentos socialmente elaborados, de modo que os alunos possam se apropriar criticamente desses saberes, seja para questioná-los, seja para transformá-los, seja ainda, para criar outros, mais adequados à sua própria visão de mundo (ANEXO 20, Professor F).

Para que esta formação se efetive, este professor indica que a formação docente deve valorizar a “contribuição do pensamento crítico e da reflexão autônoma, características centrais do pensamento filosófico” (ANEXO 20, Professor F).

Segundo a visão de um outro professor, formar professores é uma tarefa de grande responsabilidade, pois, segundo a perspectiva deste docente, esses futuros profissionais assumirão uma “posição estratégica em uma sociedade baseada na informação e no conhecimento” (ANEXO 10, Professor A). Entende ser o professor aquele que desenvolverá o pensamento dos cidadãos e criará a possibilidade de mudança na sociedade. Para isso, vê como uma exigência desta formação o estudo, seja de assuntos da moda ou aqueles mais relevantes na disciplina ministrada pelo professor, como também em outras. Diante da constatação que o estudante tem uma “formação deficiente prévia” e que cabe ao professor oferecer uma “formação excelente”, é fundamental “ter uma sensibilidade muito grande para entender este aluno que vem e saber o que ele realmente precisa, como podemos trabalhar com ele” (ANEXO 10, Professor A).

Visto como um “enorme desafio” em função da “desvalorização social da profissão”, uma outra professora expressa a dificuldade em formar professores para a educação básica e atuar nela, assinalando que este desafio é dialogar com esta realidade “sem negá-la, mas sem consolidá-la como fatalidade” (ANEXO 16, Professora D). Para a efetivação dessa formação é essencial

paciência e ânimo, evitar o derrotismo, fugir do ceticismo e do cinismo e estar disposto a ensinar com bom humor. [...] tornar as aulas momentos de criação de referências

práticas para a docência. Professores precisam ler e escrever, e devem estar conscientes desta necessidade, e compreender que precisarão desenvolver estas habilidades (ANEXO 16, Professora D).

Além disso, aponta que é preciso confiar nos estudantes e mediar conflitos, assumindo “um papel educativo mais amplo, para além da sua disciplina”, mostrando-nos que o “domínio dos conhecimentos específicos da disciplina também é relevante, mas não o mais ou a única coisa importante” (ANEXO 16, Professora D).

Por fim, temos a visão da Professora G, que manifesta suas considerações em três “dimensões inseparáveis”, a saber:

- a) A qualificação, que significa o domínio de conteúdos científicos específicos que possibilitem ao professor desenvolver teorias e práticas dentro de sua área de formação e que também permitam que ele pesquise constantemente sobre os temas e questões desenvolvidas. Ninguém ensina o que não sabe. Além desses conteúdos específicos, o professor deve se apropriar de conhecimentos que contribuam para a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento promovendo um diálogo profícuo entre elas e com a pedagogia;
- b) A formação pedagógica, o domínio de teorias e práticas voltadas ao ensino e à pesquisa, para que ele possa selecionar os conteúdos, a partir dos objetivos concebidos como prioritários na formação intelectual e profissional e ética dos alunos;
- c) A formação ética e política, a educação ocorre a partir de valores, nesse caso, acredito que é fundamental a reflexão sobre as características econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo atual e nos perguntarmos constantemente se queremos formar apenas força de trabalho para o capitalismo competitivo, destrutivo e excludente ou como podemos contribuir para um mundo melhor, fundamentado em valores mais participativos, democráticos e igualitários (ANEXO 22, Professora G).

Esta visão coaduna com as visões de autores abordados anteriormente, os quais veem a formação docente de maneira mais integrante ao propor não somente o desenvolvimento de diferentes áreas para a constituição do profissional, como também a articulação entre elas.

Por outro lado, quando indagamos os estudantes sobre o que é ser professor, não obtivemos respostas muito díspares, até mesmo considerando que participaram da pesquisa estudantes do segundo ano e do último do Curso.

Surgiram em 02 (dois) questionários a visão de que ser professor é “construir conhecimentos”:

- Ser professor para mim é construir o conhecimento, não apenas o conteúdo teórico, técnico, mas o prático/empírico também, como valores humanistas (ANEXO 24, Estudante A);
- Professor é o tutor de pessoas que buscam construir conhecimento, é quem as auxilia na busca da compreensão de algo (ANEXO 34, Estudante F).

Em outras 02 (duas) respostas, apareceram termos como “guiar o aprendizado dos estudantes” e “troca mútua de conhecimentos”, como podemos ver abaixo:

- Ser professor é ter a responsabilidade de guiar o aprendizado dos estudantes. Traduzir conteúdos complexos para uma linguagem compreensível a cada estágio de aprendizado. É buscar o equilíbrio entre o aprendizado dos conteúdos curriculares com as questões sociais dos estudantes, considerando suas particularidades (ANEXO 26, Estudante B);

- Para mim, exercer a profissão de professora é a ação da troca mútua de conhecimentos, buscando mobilizar habilidades objetivas e subjetivas que façam sentido à vida dos estudantes (ANEXO 32, Estudante E).

Duas outras estudantes atentam para o papel que a docência possui junto à sociedade. Enquanto uma manifesta de uma maneira menos grave, a outra pondera sobre o uso da linguagem por este profissional:

- O professor é um profissional como outro qualquer, o que difere é a “matéria prima”. Nosso material é o humano, com todas as suas contradições, ansiedades, responsabilidades, dúvidas. O oleiro modela o barro e produz um vaso. O professor estuda com sua turma e todos podem sair remodelados e com capacidade para remodelar o mundo nesse processo (ANEXO 28, Estudante C);
- Ser professor é possuir uma responsabilidade sobre o direcionamento da sociedade, pois quando colocamos a disposição de um público a nossa própria compreensão dos conhecimentos há que se considerar que se trata de uma responsabilidade a maneira como o professor irá realizar a comunicação, pois a simples má colocação das palavras já pode gerar desvios na mensagem original. O professor cumpre diversas funções no exercício de sua atividade profissional, uma delas é buscar compreender os estudantes na sua totalidade e contradições, assim como se fazer ser compreendido sem que, na comunicação, a ideia original se perca (ANEXO 30, Estudante D).

Assim, através destas diferentes falas, verificamos que a concepção docente que norteia a prática educativa dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia apresenta alguns elementos que coadunam com a visão presente no Projeto desta Licenciatura. Dentre os aspectos concordantes, estão a ideia de que a docência não pode estar amparada somente em conhecimentos específicos; de que ser docente é permitir a compreensão do real através da reflexão; de que é preciso a incorporação crítica dos saberes para a construção de uma visão de mundo; valorização do pensamento crítico e da reflexão autônoma; de possibilitar ao estudante/futuro professor ser agente de transformação; e, por fim, o compromisso com valores participativos, democráticos e igualitários. Porém, estas ideias estão dispersas nas distintas interpretações dos professores, o que pode remeter à ausência de uma discussão acumulada sobre a formação docente ofertada por este Curso, fato que é reforçado pelos diversos entendimentos que os estudantes apresentam sobre a atividade docente.

Dessa forma, pudemos ver, através destas três categorias, como os professores pensam e refletem sobre suas ações profissionais, além de poder obter seus pareceres, juntamente com os dos estudantes sobre as disciplinas filosóficas e o próprio Curso, mostrando-nos os resultados deste Curso de formação inicial para a Educação Básica na constituição de futuros professores.

5.3. Análise do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Antes da análise do papel desempenhado pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, faremos um breve exame das disciplinas filosóficas dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Matemática e Física com vistas a traçar um paralelo quanto à função que estas disciplinas exercem nestes cursos.

Quando nos debruçamos sobre as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP – Física, Geografia, Química, Biologia e Matemática-, percebemos uma diferenciação quanto ao número de disciplinas filosóficas. Nos Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática, verificamos um pequeno número destas disciplinas:

1. Curso de Licenciatura em Química e em Biologia:
 - História e Filosofia da Ciência (ANEXO 37).
2. Curso de Licenciatura em Matemática:
 - Filosofia da Educação (ANEXO 39);
 - Filosofia da Matemática (ANEXO 40).

Já nos Cursos de Licenciatura em Física e em Geografia, o número de disciplinas filosóficas aumentam:

1. Curso de Licenciatura em Física:
 - Fundamentos da Educação (ANEXO 43);
 - Epistemologia e Ensino da Ciência (ANEXO 44);
 - Cultura política e formação de professores (ANEXO 45);
 - Ciência, história e cultura (ANEXO 46).
2. Curso de Licenciatura em Geografia:
 - História e Teoria do Pensamento Geográfico (ANEXO 47);
 - Teoria do Conhecimento (ANEXO 48);
 - Teoria das Ciências Humanas (ANEXO 49);
 - Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I (ANEXO 50);
 - História e Epistemologia da Educação (ANEXO 51);
 - Educação no Brasil: leitura sócio-política (ANEXO 52).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002,

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Desse modo, os professores que formulam o projeto pedagógico dos cursos de formação docente nas instituições de ensino tem liberdade para selecionar e ordenar os conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que farão parte da matriz curricular do curso de licenciatura, de maneira que é importante pensar como são distribuídos os conhecimentos filosóficos na matriz curricular de cada Curso de Licenciatura no IFSP-SP.

Ao compararmos em cada Licenciatura o número de disciplinas filosóficas com o total de disciplinas do Curso, verificamos que proporcionalmente os Cursos de Licenciatura em Geografia e em Física são os que possuem o maior número, enquanto o de Química e Biologia apresentam o menor.

Tabela 21 – Comparação do número de disciplinas filosóficas com o total de disciplinas oferecidas por cada licenciatura do IFSP-SP.

Cursos	Número total de disciplinas	Número de disciplinas filosóficas
Lic. em Geografia	57	06
Lic. em Física	38	04
Lic. em Matemática	60	02
Lic. em Química	45	01
Lic. em Biologia	46	01

Vimos através da caracterização das licenciaturas e do panorama da formação docente no IFSP-SP que as Licenciaturas em Química, Biologia e Matemática priorizam os conteúdos específicos de suas áreas de saber, o que implica na secundarização de saberes culturais, pedagógicos, filosóficos e mesmo educacionais e, portanto, um possível comprometimento da formação de professores como um todo.

Essa ênfase nos conteúdos específicos advém de uma mercantilização do ensino superior, pois se atribui um valor demasiado à produção do conhecimento, àquilo que é produzido no interior das ciências e, por consequência, no interior do domínio científico dos

diversos cursos que são ofertados pelas universidades. Disso resulta uma visão bacharelesca das licenciaturas, na qual a preparação para o exercício profissional, tradicionalmente, está orientada para o domínio científico e/ou exercício das atividades profissionais vinculadas a este domínio.

Desse modo, a atividade docente mostra-se sempre atrelada ao domínio científico da própria especialidade, o que ainda é agravado pela concepção tradicional que muitos professores tem da Educação, na qual a atividade docente se faz por transmissão de conteúdos.

Esta depreciação da atividade docente ignora o fato de que além de ter um profundo conhecimento da disciplina que ministra, o professor necessita de uma série de outros saberes que extrapolam o domínio científico, como, por exemplo, os conhecimentos voltados para a relação professor-estudante, já que a atividade docente se dá por interação.

Nos Cursos de Licenciatura em Química e em Biologia do IFSP-SP a mesma disciplina filosófica é ministrada: “História e Filosofia da Ciência” (ANEXO 37). Nela nos deparamos com uma ementa ampla, que abrange desde os conceitos de Ciência, epistemologia, paradigma e a estrutura das revoluções científicas até a concepção da Ciência em diversos momentos históricos:

Nesta disciplina são construídos os conceitos de Ciência, epistemologia e paradigma. A estrutura das revoluções científicas. A História da Ciência como prática pedagógica para o ensino da Ciência. A ciência grega. A ciência na Idade Média. A ciência moderna. A ciência no século XIX. A ciência no século XX. Desenvolvimento histórico da ciência no Brasil (ANEXO 37).

Diante da amplitude da ementa o professor tem condições de levar o estudante a refletir sobre a Ciência, como fruto de um processo histórico, sobre a elaboração do conhecimento científico e sobre as mudanças que ocorreram a partir das crises de paradigmas.

Em termos de objetivos destacam-se:

Refletir sobre os impactos das ciências nas várias etapas da história da civilização. Refletir a respeito do papel da História da Ciência no ensino das ciências e na alfabetização científica em geral. Analisar as diferentes estratégias possíveis para a inserção da História da Ciência na educação básica. Conhecer os principais momentos da História da Ciência (ANEXO 37).

Outro ponto que merece destaque é o reduzido número de obras citadas nas bibliografias básica e complementar, sendo indicado apenas um texto de um filósofo - BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 - e outro que apresenta uma abordagem filosófica - LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc. **O pensar e a prática da Ciência – Antinomias da razão**. Bauru, EDUSC, 2004.

Dessa maneira, da leitura da ementa da disciplina, pode-se dizer que há indicação de temas próprios da área da Filosofia denominada “Filosofia da Ciência”, porém os objetivos estão centrados apenas na História da Ciência, o que nos leva a pensar que a discussão filosófica

não se concretiza. Uma das possíveis causas desta centralização na área da História da Ciência se dá em virtude desta disciplina não ser ministrada por professores de Filosofia, os quais acreditamos que teriam maiores condições de vincular a discussão entre a História da Ciência com a Filosofia da Ciência, já que os debates trazidos por esta área via de regra são feitos à luz de sua história.

Além desta disciplina, existe uma outra ofertada nas Licenciaturas em Química e Biologia - “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências” (ANEXO 38) - que poderia abranger uma discussão filosófica, como uma forma de ampliar o conhecimento dos estudantes e promover uma maior profundidade nos debates. Contudo, a leitura da ementa e do objetivo geral não demonstra este tipo de abordagem. Quando lemos a ementa desta disciplina, percebemos a abordagem histórica da educação e sua contextualização social e política, afora a estrutura e a organização do ensino brasileiro. O objetivo geral ressalta o desenvolvimento de métodos e práticas pedagógicas multidisciplinares e interdisciplinares para o ensino das ciências, em que é discutido o papel do professor. Porém, ao abordar os fundamentos da educação, esta disciplina poderia abranger a discussão sobre o sentido mesmo da educação, a educação formal e informal, as concepções de educação e o papel do educador, inclusive os pressupostos filosóficos da educação, a saber a antropologia filosófica (o que é o homem?), a axiologia (o que são valores?) e a epistemologia (o que é o conhecimento?). Por meio destes pressupostos, é possível ao docente mostrar aos estudantes que a educação é um processo intencional, dirigida a determinados sujeitos, norteadas por valores em que deve haver a clara consciência sobre a construção do conhecimento, desde sua origem até as questões metodológicas. Isso permitiria que a disciplina fosse trabalhada com maior profundidade, já que os estudantes perceberiam não somente o sentido da educação, como a responsabilidade que possuem em educar, uma vez que os professores são agentes de transformação.

Assim, quando examinamos os Cursos de Licenciatura em Química e Biologia, verificamos que apesar de haver a inclusão da disciplina “História e Filosofia da Ciência”, não há o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos. O título e a ementa remetem ao trabalho filosófico, mas os objetivos e a bibliografia não apontam para a sua concretização. Constatamos ainda, mediante o exame das matrizes curriculares, a existência de outra disciplina que poderia trazer a discussão filosófica - “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências” -, porém, como dissemos acima, isso não acontece, de maneira que o que é proposto pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) não se consolida, já que o estudo que fizemos destas disciplinas não apontam para uma discussão filosófica. Isso demonstra um subaproveitamento

destas disciplinas e, portanto, o prejuízo para a formação de professores em Química e em Biologia.

No caso da Licenciatura em Matemática são ofertadas duas disciplinas filosóficas: “Filosofia da Educação” (ANEXO 39) e “Filosofia da Matemática” (ANEXO 40). Apesar de considerarmos um número reduzido frente ao total de disciplinas, da leitura das ementas e dos objetivos, podemos inferir a coerência entre a denominação da disciplina e o que é indicado para o trabalho nestes componentes curriculares. Neles vemos a indicação do trabalho conceitual, característico da Filosofia, bem como a designação de temas próprios de cada área da Filosofia: Filosofia da Educação e Filosofia da Matemática.

No que tange à disciplina de “Filosofia da Educação”, vemos a busca pelos fundamentos filosóficos da educação e a articulação do debate filosófico junto à produção do conhecimento matemático, além do incentivo à formação do pensamento crítico do educador através da abordagem de temas como “Educação, estado e ideologia” (ANEXO 39). Quanto à bibliografia, tanto a básica quanto a complementar não trazem obras voltadas para Filosofia da Educação, mas obras de outros âmbitos da Filosofia, como Teoria do Conhecimento, Hermenêutica, Ética, Filosofia da Matemática e Educação, mostrando, com isso, uma certa inconsistência entre a proposta da disciplina e as obras a serem trabalhadas.

Já no que diz respeito à outra disciplina, “Filosofia da Matemática”, há o trabalho conceitual, próprio da Filosofia, a abordagem dos métodos de produção do conhecimento matemático e a apresentação de filósofos que contribuíram para a constituição e aprimoramento da linguagem matemática (ANEXO 40). Nesta disciplina a bibliografia básica e complementar são reduzidas, contudo estão voltadas ao campo de concentração da disciplina, demonstrando coerência frente à temática abordada.

Com isso, podemos inferir que no caso da Licenciatura em Matemática as disciplinas filosóficas cumprem o estipulado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), auxiliando no processo formativo dos estudantes deste curso à medida em que estudam não só os fundamentos filosóficos da educação, como também exercem a reflexão filosófica e a formação do sujeito crítico ao possibilitar a compreensão sobre o sentido da educação e a produção do conhecimento, mesmo que de forma reduzida. Todavia, acreditamos que o conhecimento filosófico poderia ser melhor explorado caso fosse incluído este conhecimento nas disciplinas de “Fundamentos da educação 1 e 2” (ANEXOS 41 e 42).

Em “Fundamentos da educação 1” (ANEXO 41), destaca-se a História da Educação e o estudo de questões matemáticas, além do trabalho com pesquisas em Educação. Na disciplina “Fundamentos da educação 2” (ANEXO 42), são abordados temas como plano de ensino, plano

de aula, currículo, projeto pedagógico, avaliação, interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, metodologia de projetos para o ensino e transposição didática. Em ambas as disciplinas, as referências bibliográficas citam obras que, de certa forma, trabalham um ou outro tema do ementário, mas são poucos os títulos mencionados. De qualquer forma, consideramos que nestas duas disciplinas há uma inconsistência entre o título – Fundamentos da educação – e suas ementas.

Assim como no caso da disciplina “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências”, dos Cursos de Licenciatura em Química e em Biologia, as disciplinas “Fundamentos da educação 1 e 2”, do Curso de Licenciatura em Matemática, poderiam trazer uma maior profundidade em seus trabalhos ao incorporar conhecimentos filosóficos em suas ementas, o que ainda seria mais fácil já que os temas que citamos a respeito da disciplina “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências” poderiam ser divididos em dois semestres.

No Curso de Licenciatura em Física, temos quatro disciplinas¹⁰², nas quais a Filosofia está presente: de maneira explícita na disciplina “Epistemologia e ensino da ciência” (ANEXO 44), e de modo implícito nas disciplinas de “Fundamentos da Educação” (ANEXO 43), “Cultura política e formação de professores” (ANEXO 45) e “Ciência, história e cultura” (ANEXO 46). Os programas destas disciplinas não citam as bibliografias básica e complementar, mas apenas a ementa e os objetivos.

A disciplina de “Fundamentos da Educação” traz uma abordagem histórica e do contexto social e político da educação com seus dilemas, desafios e perspectivas, além de uma apresentação “crítica do papel da educação na sociedade contemporânea com vistas a uma problematização introdutória dos fundamentos epistemológicos de uma ciência da educação” (ANEXO 43), além de promover discussões sobre as relações entre a racionalidade científica e a cultura e a formação do espírito crítico. Esta disciplina possibilita uma maior profundidade na formação dos estudantes à medida que permite a compreensão da educação para além do discurso ideológico, propiciando o entendimento do advento da Ciência em nossa cultura. Ao suscitar a indagação sobre o papel da educação em nossa sociedade e problematizar os fundamentos epistemológicos da educação, esta disciplina inicia uma discussão filosófica que, posteriormente, será aprofundada, em parte, na disciplina “Epistemologia e ensino da ciência” (ANEXO 44). Esta disciplina, por sua vez, apresenta claramente temas das áreas da Filosofia - de Teoria do Conhecimento e da Filosofia da Ciência -, ao problematizar “o conceito de

¹⁰² Das quatro disciplinas, somente a disciplina de “Epistemologia e ensino da ciência” é ministrada ora por um professor de Sociologia, ora por um professor de Filosofia, ambos pós-graduandos em Educação e pertencentes à área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP.

‘método científico’ e da relação ‘sujeito-objeto’ na elaboração do saber, a partir de autores como Popper, Kuhn, Piaget e Vygotsky e de abordagens que enfatizam a elaboração histórica e cultural da ciência” (ANEXO 44). Afora isso, este componente curricular visa promover uma reflexão epistemológica sobre os temas da ciência e da educação para construir um processo de ensino-aprendizagem na educação científica, buscando o aprimoramento do pensamento crítico dos estudantes quanto ao conhecimento científico. Desse modo, temos o exercício filosófico não só quanto ao conteúdo da especulação, como também no tratamento metodológico ao realizar a procura de fundamentos epistemológicos para a articulação entre Ciência e Educação.

As outras duas disciplinas fazem apenas das referências à discussões mais aprofundadas, que podem trilhar para um debate filosófico. A disciplina “Cultura política e formação de professores” tenta promover a “ação crítica e reflexiva do professor (educador)” (ANEXO 45) através de uma conscientização forjada mediante o conhecimento do “contexto dos diversos momentos históricos, concepções e valores sobre o ser humano, a sociedade e cultura assimiladas e veiculadas pelas políticas educacionais” (ANEXO 45), tomando como “fios condutores” a ideologia, a cultura, a política e a epistemologia da educação.

Por fim, a disciplina “Ciência, história e cultura” (ANEXO 46) mostra uma abordagem filosófica em seus objetivos:

- Refletir sobre a questão das três origens: do universo, da vida e da inteligência e consciência humana.
- Refletir sobre o impacto na ciência moderna e na educação científica dos jovens, das teorias que abordam a evolução da vida e do universo.
- Refletir a respeito do papel da História da Ciência no ensino de Física e na alfabetização científica em geral.
- Analisar as diferentes estratégias possíveis para a inserção da História da Ciência na educação básica.
- Conhecer os principais momentos da história da ciência em geral e da História da Física de forma mais específica.
- Conhecer o material disponível para o trabalho com a história da ciência na educação básica.
- Conhecer as principais correntes filosóficas a respeito da forma sobre como acontece o avanço da ciência.
- Refletir com maior rigor a respeito das questões éticas importantes relacionadas à ciência, à sua história e às controvérsias científicas existentes em diferentes períodos históricos.
- Conhecer melhor e de forma efetiva a ciência atual a partir do estudo da evolução dos conceitos científicos.
- Articular os três eixos – Ciência, História e Cultura – de forma a permitir que o aluno construa que uma visão crítica a respeito do papel da ciência no mundo de hoje e de como a história da ciência pode colaborar para formar cidadãos conscientes, autônomos e alfabetizados cientificamente (ANEXO 46).

Dessa forma, podemos dizer que o Curso de Licenciatura em Física cumpre o que é proposto pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) quanto à inclusão de conhecimentos filosóficos na estrutura curricular, demonstrando um comprometimento com a formação dos estudantes ao possibilitar a construção de uma consciência crítica e a

consolidação de um conhecimento mais aprofundado nas áreas de Teoria do Conhecimento, Filosofia da Ciência, sobre o papel da Educação em nossa sociedade e a formação do professor através da abordagem de temas culturais, políticos e de grande amplitude como os estudos voltados ao homem e à nossa sociedade. O trabalho com estes temas gera um diferencial na formação dos futuros professores de Física não somente por poder pensar a Ciência e a Educação de maneira ampliada, mas também por poder incorporar a atitude filosófica no tratamento do conhecimento.

No Capítulo 3, indagamos se diante da disposição das matrizes curriculares e da secundarização da formação docente no interior do IFSP-SP, os Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática realizavam uma formação inicial de professores voltada a uma concepção mais humanista da educação ou no interior de uma proposta mercadológica. Ao nos defrontarmos com as matrizes curriculares para a análise das disciplinas filosóficas, ficou claro que os Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática apresentam uma forte ênfase nos conteúdos específicos por priorizarem os diversos saberes que compõem sua área científica. Isso faz com que estes cursos estejam direcionados a uma concepção bacharelesca da formação docente, na qual os conteúdos específicos tornam-se prioritários para o fazer docente, o que ao nosso ver compromete a constituição deste profissional. Dentro desta perspectiva, podemos dizer que estes Cursos seguem o modelo de professor como especialista técnico, isto é, aquele que articula pesquisa, o conhecimento e a prática profissional, embora o conhecimento seja concebido como anterior à prática. Desse modo, vemos disseminada uma concepção produtiva do ensino, que, como vimos anteriormente, está pautada em uma racionalidade técnica, na qual temos uma autonomia ilusória, pois ao fundamentar a sua prática em conteúdos específicos de sua área de saber, o professor tem grandes chances de apresentar uma prática educativa reprodutivista e despolitizada, e, portanto, em consonância com as políticas educativas neoliberais.

Como nossa análise foi realizada nos Projetos de Curso destas Licenciaturas e não nos Cursos em exercício, não foi possível comprovarmos se estes Cursos cumprem ao que se propõem nos Projetos. Porém, o fato de apresentarem poucas disciplinas pedagógicas e filosóficas, permite-nos inferir a pequena probabilidade de uma formação crítica e autônoma da própria ação docente e da realidade, em que há o desenvolvimento integral do estudante inclusive com a consideração de demandas sociais. No caso do Curso de Licenciatura em Física, embora haja uma forte carga em conhecimentos específicos, estes são equilibrados com a presença de conteúdos pedagógicos e filosóficos, permitindo, como falamos anteriormente,

uma visão mais ampla da Educação e do contexto no qual os estudantes vão atuar, o que ao nosso ver não acarreta o comprometimento desta formação.

Ao observarmos o número de disciplinas voltadas à Filosofia por curso, através de um olhar simplista, poderíamos atribuir a diferença à área a que pertencem tais cursos. Isso explicaria o porquê da Licenciatura em Geografia conter um número maior de disciplinas com conteúdos que demandam um tratamento filosófico, já que é um Curso que pertence às Ciências Humanas. Contudo, a Licenciatura em Física nega esta visão, levando-nos a refletir que o peso dado às disciplinas de cunho filosófico em uma matriz curricular está relacionado muito mais com a concepção que se tem de formação docente do que por pertencer a determinada área de saber: exatas, biológicas ou humanas.

Fizemos ainda, no Capítulo 3, exceção ao Curso de Licenciatura em Geografia quando falávamos da ênfase que, principalmente, os Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática dão aos saberes específicos. Isso porque, como já dissemos, entendemos que o Curso de Licenciatura em Geografia não apresenta graves problemas em sua matriz curricular, já que pequenos ajustes nas ementas de algumas disciplinas seria suficiente para o aprimoramento desta formação. Porém, aqui nos restringiremos apenas às disciplinas filosóficas, objeto de nossa pesquisa.

Vimos, através da caracterização do Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia, que esta formação leva em consideração o perfil do Instituto Federal de escola técnica com feições de universidade tecnológica, pois busca pensar os impactos das novas tecnologias nas sociedades atuais, almejando desenvolver nos futuros professores a compreensão da realidade e restituir nesses sujeitos as potencialidades humanas. No Projeto de Curso, vemos a defesa de um ensino de Geografia fundamentado em princípios humanistas com vistas à integração do conhecimento e à compreensão dos fenômenos em sua totalidade. Nesse sentido, pretende inovar destituindo o caráter de especialização do conhecimento e da prática produtiva. Além disso, advoga uma formação docente que não se atém apenas às demandas mercadológicas ou às transformações sociais do século XX, mas que procura a promoção de uma educação integradora, pautada em uma visão totalizante do conhecimento e dos sujeitos (INSTITUTO, 2011).

Ao apresentar “algumas das atuais reformas educacionais relacionadas à formação de professores” (INSTITUTO, 2011, p. 27) para aprofundar a reflexão sobre a natureza e objetivos dos cursos de formação de professores, demonstra uma visão crítica desta formação no país. Nesta visão, evidencia-se o fato do bacharelado ter se constituído como uma formação de maior status do que as licenciaturas, por estar atrelado a um curso técnico-científico.

É assim que o Projeto de Curso investe na promoção da autonomia e da criatividade docente; na formação de educadores emancipados; na construção de sujeitos críticos para o exercício da cidadania; em uma formação abrangente ao incorporar outros saberes que não somente geográficos, além da interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento; ao mesmo tempo, o Projeto de Curso salienta a garantia dos conteúdos geográficos mais significativos; a articulação entre teoria e prática à medida que intenta vincular conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência refletida; e a pesquisa como princípio político educativo.

Ao defender uma formação diferente dos modelos tradicionais de 3 + 1, de certa forma não prioriza os conteúdos específicos de Geografia, mas sim os conteúdos significativos desta área de saber. Além disso, o Projeto do Curso advoga uma formação pautada em princípios humanísticos e um amplo conhecimento cultural, político, sociológico, pedagógico, filosófico, historiográfico e educacional, com total condição de ofertar uma formação de excelência, na qual vemos a promoção da autonomia e emancipação de sujeitos comprometidos com a elevação da qualidade educacional do país, embora sejam necessários alguns pequenos ajustes nas ementas das disciplinas, como dissemos anteriormente.

Porém, embora estejamos conscientes das qualidades do Projeto do Curso, a dificuldade está na distância que existe entre o Projeto e o curso de exercício. Como vimos por meio das falas de docentes e estudantes, há divergências políticas e falta de diálogo entre os professores, o que é agravado com o desconhecimento que muitos possuem do Projeto Pedagógico do Curso¹⁰³. Essas situações obstaculizam a efetivação das intenções presentes neste documento, fazendo com que diversos pontos positivos deste Projeto se percam, dentre eles a interdisciplinaridade – cuja lacuna promove a ausência de uma “educação integradora”, na qual o conhecimento e os sujeitos são vistos de forma totalizante - e a falta de articulação entre teoria e prática, já que são raros os trabalhos voltados à escola e à própria ação docente, mostrando, por conseguinte, o subaproveitamento das práticas como componentes curriculares¹⁰⁴.

Apesar de apresentar alguns problemas, percebemos uma grande diferenciação entre o Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia e os Projetos de Cursos das Licenciaturas em Biologia, Química, Matemática e em menor grau, do Curso de Licenciatura em Física.

¹⁰³ O conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia fica a critério do interesse dos professores em tomar conhecimento ou não deste documento, já que não temos reuniões pedagógicas voltadas à debates sobre o Projeto de Curso.

¹⁰⁴ Via de regra, a articulação entre teoria e prática acontece apenas nas disciplinas de “História do Pensamento Geográfico”, nas “Práticas Pedagógicas I, II, III e IV”, em “Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas” e “Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos”.

Consideramos que a Licenciatura em Geografia ainda apresenta grandes benefícios em relação aos outros cursos no que tange à inclusão de diferentes saberes em sua matriz curricular, à escolha de conhecimentos significativos e à inserção de um maior número de disciplinas filosóficas em sua formação, buscando, com isso, promover uma ampla formação cultural e a constituição de um profissional autônomo e emancipado, capaz de refletir criticamente sobre diversos aspectos da realidade e também sobre a sua própria profissão.

Porém, apesar do Projeto de Curso da Licenciatura em Geografia repudiar a especialização dos conhecimentos, não é o que vemos na prática de alguns docentes. Referimo-nos anteriormente a este aspecto quando apresentamos a visão de professores e estudantes quanto à avaliação do Curso. Há professores que defendem uma maior especialização desta formação, enquanto outros apoiam uma formação mais abrangente, pautada em princípios humanistas. Essas diferentes visões tem influenciado os estudantes, o que ficou claro ao indicarem os pontos positivos e negativos do Curso.

Desse modo, o problema está, como dissemos acima, na distância entre o Projeto e o Curso em exercício, pois na prática, a Licenciatura em Geografia tem mostrado algumas complicações que podem comprometer esta formação, tal como a tendência a uma maior especialização dos conhecimentos geográficos, conforme podemos verificar junto a fala de alguns professores, e a proposta da nova matriz curricular¹⁰⁵ (ANEXO 36).

Acreditamos que essa nova matriz curricular é um retrocesso, pois são enfatizados os conteúdos específicos, há uma diminuição das disciplinas filosóficas e de outros saberes, acarretando inclusive o decréscimo da carga horária total do Curso. Por conseguinte, caso esta nova matriz passe a vigorar, tudo indica que ela não primará por uma formação de professores consistente, mas sim por uma formação conteudista e bacharelesca, muito semelhante às propostas dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química e Matemática.

Isso significa a inclusão de mais um curso de formação de professores para a Educação Básica dentro dos moldes tradicionais de constituição deste profissional, em que se privilegia uma formação voltada mais ao bacharelado do que à licenciatura. Desse modo, estaremos respondendo às políticas educacionais neoliberais, nas quais vemos um discurso ideológico em que prevalece a formação pragmática para atender as demandas de mercado.

Apesar dos indicativos de mudança na matriz curricular e, portanto, do próprio Curso de Licenciatura em Geografia, nossa pesquisa centra-se no papel desempenhado pelas

¹⁰⁵ A nova matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP foi aprovada em reunião coletiva com os professores desta licenciatura e no colegiado do curso, mas ainda falta encerrar a elaboração de ementas e ser aprovada no conselho superior do IFSP e no conselho do campus São Paulo, instância criada em 2014.

disciplinas filosóficas no interior do atual Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, em que defendemos serem estas disciplinas um diferencial na constituição do professor.

No que se refere aos conhecimentos filosóficos, o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia traz em sua matriz curricular 06 (seis) disciplinas¹⁰⁶, nas quais podemos identificar o trabalho com este tipo de conhecimento, como dissemos anteriormente.

A disciplina “História do Pensamento Geográfico” é ministrada por 02 (dois) professores¹⁰⁷ em 06 (seis) aulas semanais, sendo 04 (quatro) aulas teóricas e 02 (duas) de prática como componente curricular, o que possibilita não somente o trabalho interdisciplinar, como a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. Sua ementa incorpora, assim, conhecimentos geográficos, filosóficos e pedagógicos e indica a vinculação destes conhecimentos ao destacar a investigação da história do pensamento geográfico através da produção acadêmica a partir da instituição da Geografia e do conhecimento espacial deste saber produzido desde a Antiguidade Clássica. Neste estudo, são contempladas as principais escolas e correntes que influenciaram a Geografia, além dos pressupostos teórico-metodológicos desta análise com vistas a identificação do pensamento geográfico predominante na prática escolar da disciplina, na qual se procura relacionar a formação do professor com seu compromisso social na produção do conhecimento (ANEXO 47).

No objetivo geral encontramos a menção ao trabalho filosófico, pois para discutir o papel da Geografia na produção e organização do espaço feita pela sociedade, recorre-se à reflexão sobre as bases filosóficas da Geografia, já que a Geografia constituiu-se como Ciência somente no século XIX. Assim, procura trabalhar com filósofos da Antiguidade Clássica e da Idade Moderna que fundamentam conceitos como o de espaço, refletem sobre a origem e construção do conhecimento, problematizam a concepção de Ciência e a construção das Ciências Humanas, além de autores que debatem e propõem novos métodos de se engendrar o conhecimento científico que não em bases positivistas¹⁰⁸. Assim, julgamos ser esta disciplina

¹⁰⁶ Não há no Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP nenhuma exigência quanto à formação dos professores que ministram as disciplinas, sejam elas específicas, pedagógicas ou filosóficas. A distribuição dos componentes curriculares entre os professores é realizada pelo coordenador do Curso e se faz em função da área de formação dos docentes, juntamente com os critérios de área de concentração em Curso de Pós-graduação, além do tempo de exercício docente no IFSP-SP.

¹⁰⁷ Normalmente, esta disciplina é ministrada por um professor de Geografia e por outro de Filosofia, apesar de já ter sido lecionada por dois professores de Geografia no início do Curso, dado o pouco número de professores formados em Filosofia, no ano de 2007, na área de Ciência, Sociedade e Cultura do IFSP-SP.

¹⁰⁸ Em vários momentos, as discussões que surgem neste componente curricular são semelhantes às que ocorrem na disciplina de “Teoria do Conhecimento”, permitindo não somente o aprofundamento das abordagens como a articulação com a própria Geografia.

de grande importância no processo formativo dos estudantes, dada a pertinência da ementa, do objetivo geral e dos conteúdos programáticos. Quanto às bibliografias básica e complementar, não são citados filósofos, mas apenas uma obra que articula Filosofia e Ciência, cabendo aos docentes a inclusão de algumas obras mais panorâmicas sobre a história do pensamento geográfico, como também outras voltadas ao conhecimento filosófico (ANEXO 47).

A disciplina de “Teoria do Conhecimento” é ministrada apenas por um único professor¹⁰⁹ em 03 (três) aulas teóricas semanais. A ementa propõe “proporcionar a reflexão filosófica sobre a problemática do conhecimento através das principais correntes filosóficas” (ANEXO 48). O objetivo geral assinala a apresentação histórico-crítica e “as principais concepções do conhecimento ao longo da história do pensamento ocidental, enfatizando o quadro da filosofia moderna para discutir o tema da emergência da Geografia como ciência” (ANEXO 48). Dessa forma, busca-se, de maneira satisfatória, mostrar a teoria do conhecimento e sua aplicação, além dos fundamentos epistemológicos tanto das ciências naturais quanto humanas. Na bibliografia básica e complementar são citados apenas alguns filósofos, que não cobrem o que é indicado nos conteúdos programáticos, cabendo a incorporação de alguns textos significativos.

A disciplina de “Teoria das Ciências Humanas” (ANEXO 49) também é ministrada por um único professor de Filosofia em três aulas semanais. Apresenta em sua ementa a preocupação em propiciar

a reflexão filosófica sobre as diferenças entre as ciências humanas e as ciências naturais no que tange ao método e à explicação: I – O conhecimento científico e o conhecimento do senso comum; II – Ciência e método; III – A explicação científica: causalidade, teorias e leis; IV – A explicação nas ciências humanas: positivismo, estruturalismo, fenomenologia; e V – marxismo (ANEXO 49).

Além do que é exposto na ementa, o objetivo desta disciplina é fazer com que o estudantes compreendam o que é a Ciência e a importância das ciências naturais e humanas na criação de formas de entender a realidade e de propor soluções para os problemas existentes, dando sequência à discussão iniciada na disciplina “Teoria do Conhecimento”. As referências bibliográficas são reduzidas, mas condizentes com a temática da disciplina.

Uma outra disciplina que aborda conhecimentos filosóficos é “Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I” (ANEXO 50). Ministrada por um único professor em três aulas semanais, até o momento por professores de Geografia, sua ementa destaca a oposição e a unidade entre as categorias sociedade e natureza e a construção destas categorias pelo homem através da relação espaço e tempo; a busca pela compreensão do homem desde quando vive na

¹⁰⁹ Desde 2007 esta disciplina é ministrada por professores de Filosofia.

mobilidade em pequenos grupos de pessoas, até o momento em que vive na imobilidade, ao se agrupar em aldeias, proto-cidades, cidadelas e cidades; e o entendimento da ideia de natureza mágica e natureza racional.

O objetivo geral assinala o mesmo que a ementa. Os objetivos específicos apontam para um trabalho interdisciplinar como forma de construir a “reflexão crítica e plural sobre a ideia da sociedade e natureza por meio da relação espaço e tempo” (ANEXO 50). Porém, embora o próprio título remeta a uma discussão filosófica, uma vez que as concepções de sociedade e natureza foram exaustivamente discutidas ao longo da História da Filosofia Ocidental, a referência à Filosofia só aparece nos conteúdos programáticos (ANEXO 50), em que são citados não somente as categorias sociedade e natureza, como as noções de espaço e tempo, a “sociedade grega e os pensadores gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles; afirmação de uma natureza racional com os atomistas: Demócrito, Epicuro e Lucrecio; a sociedade romana e os pensadores romanos: Ptolomeu e Plínio; a sociedade medieval e o retorno ao pensamento mágico e à afirmação da Igreja Católica com Santo Agostinho e São Tomás de Aquino; a contribuição árabe para a preservação do pensamento clássico e o renascimento italiano” (ANEXO 50). Dessa forma, consideramos que seria conveniente que esta disciplina fosse ministrada por dois professores: um professor de Geografia e outro de Filosofia, ou que, pelo menos, houvesse as reuniões pedagógicas para que o professor que ministra esta disciplina pudesse dialogar com os professores de Filosofia para aprimorar a abordagem dos conteúdos lecionados. Isso permitiria uma maior profundidade das discussões, além de um trabalho interdisciplinar mais efetivo. No que tange às referências bibliográficas, vemos poucas obras que fazem referência direta aos temas a serem trabalhados, principalmente aos conteúdos filosóficos indicados, o que nos faz pensar que caberia uma renovação das referências bibliográficas.

A disciplina “História e Epistemologia da Educação” (ANEXO 51) é lecionada por um único professor ¹¹⁰em cinco aulas semanais. Em sua ementa, vemos a abordagem histórica dos fundamentos epistemológicos da Educação e das teorias pedagógicas relevantes na Modernidade. Nela são ressaltadas as ideias dos principais pensadores do conhecimento e do ensino para a configuração da educação na atualidade e para a sua relação com os processos culturais, sociais, políticos e econômicos no atual contexto histórico da crise do capitalismo e da modernidade.

¹¹⁰ Esta disciplina já foi ministrada por professores de diferentes formações: História; Filosofia e História; e Geografia.

O objetivo geral é bem amplo. Em termos de conhecimentos filosóficos são destacadas ideias filosóficas e teorias pedagógicas, seus pressupostos teóricos e suas contradições internas, na medida em que são expressões e construções históricas da prática e do pensamento sobre essa prática (ANEXO 51). No conteúdo programático, bastante extenso, salientamos alguns pontos para o trabalho filosófico, embora seja possível abordar filosoficamente outros temas. São eles:

- A relação entre trabalho e educação: a alienação na sociedade industrial, ideologia do trabalho e educação, a divisão do trabalho baseada no princípio da especialização e a educação diferenciada entre as classes sociais.
- Epistemologia: a teoria do conhecimento e suas repercussões no campo educacional.
- O desenvolvimento da noção de cidadania e o caráter incluyente e excluyente da educação na formação de cidadãos (ANEXO 51).

Podemos dizer, em virtude da análise desta disciplina, que seria interessante a reformulação dos conteúdos programáticos, pois verificamos que os temas abordados são excessivos, o que dificulta um trabalho em profundidade. Dessa forma, caberia a escolha de temas significativos e de maior amplitude, dentre os citados, como forma de evitar uma abordagem conteudista. Quanto às referências bibliográficas, cumpre incorporar obras de cunho filosófico.

Por fim, a disciplina “Educação no Brasil: leitura sócio-política” é ministrada por um único professor¹¹¹ em cinco aulas semanais. Visa analisar a educação brasileira em diferentes momentos históricos; o direito à educação e o dever de educar nas Constituições; a política educacional, organização e gestão do sistema escolar brasileiro; análise crítica da educação básica na perspectiva da legislação educacional; e a abordagem dos fundamentos filosófico-educacionais presentes na práxis educacional brasileira (ANEXO 52). Em termos de objetivo geral, a disciplina pretende apresentar a relação entre o contexto social – a sociedade brasileira - e a organização escolar nacional, bem como os fundamentos da educação. Porém, não vemos a indicação do trabalho filosófico nos conteúdos programáticos, mas apenas a história da educação no país, políticas e reformas educacionais, além de alguns documentos legais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta disciplina, embora seja citado o tema dos fundamentos da educação tanto na ementa, quanto no objetivo geral, não há nenhuma menção a esta temática nos conteúdos programáticos, lacuna também verificada nas referências bibliográficas. Neste caso, seria prudente incorporar alguns temas relevantes, tais como a concepção e sentido da Educação e a Educação como uma construção histórico-social.

¹¹¹ Desde o início do Curso de Licenciatura em Geografia esta disciplina já foi ministrada por professores de História, Filosofia e Geografia.

Após examinar as ementas das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia, podemos dizer que elas permitem a compreensão da origem e construção do conhecimento geográfico e a constituição deste conhecimento em Ciência, propiciando ao estudante um entendimento aprofundado sobre a produção do conhecimento pelo homem e a estruturação dos saberes em diversas correntes e ciências, as quais possuem métodos específicos de trabalho. Além disso, permitem a assimilação de diversos conceitos, como sociedade, natureza, espaço e tempo, e a compreensão da história da educação, a reflexão sobre as políticas educacionais, sobre a organização e gestão do sistema de ensino brasileiro, centrando suas discussões no âmbito epistemológico e educacional. Apontamos apenas, em relação às ementas, algumas lacunas e a necessidade de pequenas alterações, mas que não comprometem o desenvolvimento do conhecimento filosófico nestas disciplinas.

Quando nos voltamos ao Curso em exercício, vimos que tanto os docentes quanto os estudantes veem a importância das disciplinas filosóficas no Curso e afirmam a relevância destas disciplinas no processo formativo de professores. De acordo com os sujeitos participantes da pesquisa, as disciplinas filosóficas são um importante recurso para a compreensão de outras áreas do saber, como Geografia, História, Sociologia, Educação e Ciências, além de promoverem a fundamentação teórica e a ampliação dos conhecimentos de diferentes âmbitos. Foram destacados, por parte dos professores, aspectos positivos do conhecimento filosófico como a reflexão crítica e sistemática a respeito do homem, de seus valores, da sociedade e da própria ação docente, inclusive alguns salientaram os acréscimos que o trabalho filosófico possibilita na articulação de saberes. Embora os estudantes não mencionem esta articulação, alguns pareceres ressaltam os benefícios proporcionados pelas disciplinas filosóficas na compreensão das demais disciplinas do Curso, sendo que poucos citaram ganhos referentes à fundação do pensamento reflexivo.

No Capítulo 2, buscamos refletir sobre as contribuições da Filosofia para Educação com o objetivo de apreender em que medida o conhecimento filosófico auxilia nos processos educacionais formativos para pensarmos o papel das disciplinas filosóficas nos Cursos de Licenciatura, especialmente, no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Vimos os problemas que surgem quando tentamos definir o que é Filosofia e o seu objeto, sendo que das diversas discussões realizadas, algumas características atribuídas a este conhecimento são essenciais para o desenvolvimento da Filosofia nos cursos de formação de professores.

Como citamos anteriormente a respeito da contribuição da Filosofia à Educação, conforme assevera Zuben (1990), a Filosofia não é uma prestadora de serviços de um quadro

conceitual ou de um método de uma ordem de conhecimento à outra, pois pensar que a Filosofia é apenas fornecedora de fundamentação teórica à outras áreas do conhecimento seria trabalhar dentro de uma concepção reducionista, embora esta visão seja defendida por muitos professores e estudantes que participaram da pesquisa.

Consideramos que a Filosofia pode contribuir de maneira bastante expressiva com qualquer área do conhecimento, já que ela é a origem dos diversos campos do saber. A questão que aqui se coloca é de que maneira a Filosofia, veiculada através de disciplinas filosóficas, auxilia no processo formativo de professores nos Cursos de Licenciatura, mais precisamente, no Curso de Licenciatura em Geografia, porque os cursos variam conforme o Projeto do Curso e de acordo com os sujeitos participantes?

Constatamos que o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia destaca, em sua proposta de formação de professores, a necessidade de se ater a princípios humanistas como referência para uma compreensão integrada de mundo, afora o desenvolvimento da justiça social para o exercício da cidadania, a articulação entre os conhecimentos promovidos pelas ciências, pela pedagogia e pela experiência da realidade escolar, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da autonomia para fazer do conteúdo, apenas, um instrumento para a leitura da realidade com vistas à emancipação.

Quanto às ementas das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia, podemos dizer que elas contemplam o que é esperado em termos de contribuições à formação de professores para a Educação Básica, de maneira que a mudança deve ser efetuada no exercício destas disciplinas no Curso. Não basta, simplesmente, apresentar as correntes filosóficas e a fundamentação teórica fornecida por filósofos para o conhecimento geográfico. É preciso ir além, buscando o exercício filosófico no trabalho com os conhecimentos e a gestão da interdisciplinaridade para que possamos atingir as metas estipuladas no Projeto do Curso.

Assim, dentre as diversas contribuições possíveis, julgamos fundamental a incorporação da atitude filosófica frente à realidade, porque mediante seus questionamentos e investigações, afora sua abordagem abrangente e totalizante, somos capazes de alcançar os fundamentos seguros dos conhecimentos, a coerência em nossas ações e a composição de uma unidade do conhecimento a partir da diversidade de interpretações e perspectivas. Por meio deste exercício nos tornamos críticos a ponto de podermos captar o sentido da realidade. Por conseguinte, o valor da Filosofia não está somente na colaboração em processos formativos educacionais, mas na própria vida dos sujeitos que a incorporam.

Quando circunscrevemos as contribuições dos conhecimentos filosóficos aos cursos de formação docente para a Educação Básica, verificamos que a função da Filosofia está vinculada

ao sentido mais amplo da Educação, a saber a ascensão à humanidade e a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Disso resulta que todo o conhecimento filosófico presente em um Curso de formação de professores deve permitir a reflexão crítica sobre o sentido e significado da realidade, além de uma compreensão sobre o homem, a sociedade e sobre a ação pedagógica para que a educação se concretize no nível da consciência filosófica (SAVIANI, 1989), de maneira que os estudantes tenham clara a concepção de educação que pretendem defender, quais valores vão nortear suas ações e quais os fundamentos do conhecimento por eles ministrados.

Com base nestes pressupostos, os estudantes/futuros professores terão condições de tornar suas ações intencionais. Isso significa a possibilidade de sair da heteronomia para alcançar a autonomia, situação na qual podem ser agentes de transformações no ambiente educacional.

É do ponto de vista epistemológico, que a incorporação de conhecimentos filosóficos propicia não somente a realização da práxis educativa, como também promove a articulação de saberes – proveniente das outras ciências -, tornando possível a interdisciplinaridade. Isso porque sendo os cursos de formação docente multidisciplinares, é a reflexão filosófica que permitirá a constituição de uma visão totalizadora e a construção do sentido da educação.

Vimos que ao longo da história do pensamento ocidental a Filosofia estabeleceu-se como uma área de grande relevância para a constituição dos saberes, caracterizando-se como uma reflexão totalizante. Ao aplicarmos essa abordagem à educação, temos condições de exercer a intencionalidade nas ações de maneira a obter maior coerência com as metas pretendidas. Se temos como fim a formação do educador como ascensão à humanidade, devemos nos ater aos meios pelos quais podemos efetivar esta meta, de maneira a evitar que os cursos de formação de professores sejam apenas a apropriação de um repertório de saberes específicos de uma determinada área de saber desarticulados com a realidade concreta do sujeito, inclusive da própria área de atuação profissional.

Quando pensamos sobre o papel das disciplinas filosóficas em um curso de formação de professores para a Educação Básica, particularmente, no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, trata-se de buscar o conhecimento filosófico em sua articulação com as demais áreas que compõem a formação de professores para a Educação Básica. Desse modo, a atividade filosófica, ao assumir a posição de uma disciplina na matriz curricular, deve contemplar diversos temas, como os indicados nas ementas das disciplinas filosóficas do Curso, e trabalhar de acordo com uma metodologia própria, porém é importante salientar que sua tarefa fundamental é fomentar a interdisciplinaridade e funcionar como um núcleo integrador,

propiciando a aglutinação dos diferentes saberes para uma melhor compreensão da realidade e, consequentemente, da atividade docente.

Pelo seu próprio processo de reflexão e método, o exercício filosófico tem condições de evidenciar a especificidade dos objetos por não se prender às aparências, pois não apenas expõe as características de um objeto, como estabelece as diferenças e semelhanças com fenômenos afins, proporcionando, por conseguinte, maior delimitação do objeto do conhecimento. Somado a isso, possibilita-nos entender problemas universais porque embora tenham ocorrido em um determinado tempo e espaço, são questões que o homem sempre enfrentará em sua relação com a natureza, com a sociedade e consigo próprio.

Esse trabalho de articulação das diversas áreas do saber no interior do Curso de Licenciatura em Geografia propicia a constituição da base teórica cultural sobre a qual a reflexão filosófica é exercida. É claro que esta articulação se realiza tendo como pano de fundo a História da Filosofia, porque o exercício filosófico não se concretiza apenas sobre o espontaneísmo de professores e estudantes. Daí a necessidade de recorrermos aos clássicos¹¹² como uma forma de refletir sobre os problemas e dilemas que o homem se deparou em uma determinada época. Essa reflexão permite-nos o estudo crítico ao nos colocar em contato com a origem do problema e com as formas criadas pelo homem de superação dos obstáculos.

Por meio de sua metodologia, a atividade filosófica consegue articular os fenômenos com a reflexão sobre o homem, sobre o seu agir e o contexto de sua ação; esta reflexão é conduzida a um plano totalizante, de maneira que o sujeito, o seu contexto e os fenômenos possam ser explicados e compreendidos a partir do todo do qual fazem parte. Disso resulta a consciência crítica do indivíduo que passa a se ver como agente social na sua relação com o mundo e com os outros.

Mediante essas observações, podemos perceber que o que diferencia a Filosofia das outras formas de conhecimento é a metodologia de reflexão, pois a realidade é a mesma para todas as áreas do saber. Por mais importantes que sejam as contribuições das Ciências – referimo-nos aqui à História, Geografia, Sociologia, Pedagogia e à Psicologia – para a formação docente, somente o exercício filosófico é capaz de construir uma imagem do homem como sujeito essencial da educação através integração dos conteúdos das Ciências.

¹¹² Os intelectuais considerados clássicos são aqueles que expressaram de forma elaborada os problemas pelos quais a humanidade passou em um determinado momento histórico, mas que por ultrapassaram os limites de seu tempo e por suscitarem interesse de gerações posteriores, foram integrados ao patrimônio cultural da humanidade. (SAVIANI, 1990).

Sendo a educação uma prática social, as disciplinas filosóficas devem promover a reflexão sobre os fins que a orientam, de maneira que o processo educacional leve em consideração a dimensão histórico-social em que acontecem as ações humanas.

A ação interdisciplinar corresponde à prática totalizadora da educação, de maneira que, ao ser “atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar” (SEVERINO, 1990, p. 23).

Assim, a integração promovida pelas disciplinas filosóficas não se reduz apenas aos aspectos epistemológicos, mas também àqueles voltados para a práxis pedagógica, proporcionando a articulação entre formação, currículo e atividade profissional, promovendo a articulação de todo o processo formativo a partir da visão de unidade e totalidade. É dessa maneira que o trabalho filosófico possibilita a intencionalidade presente no projeto educacional de formação profissional e, conseqüentemente, a constituição de professores autônomos e emancipados.

Para isso, é preciso que nós docentes nos reeduquemos no sentido de suprir as lacunas de nossa formação, pois se ministramos aulas em um Curso de Licenciatura em Geografia, cabe-nos não somente pesquisarmos sobre os fins educacionais e sobre a formação docente para a Educação Básica, mas também suscitarmos espaços para a reflexão coletiva se queremos proporcionar aos educandos uma formação profissional de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esta pesquisa analisar o papel exercido pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo para avaliar em que medida estas disciplinas contribuem no processo formativo dos estudantes deste Curso.

Partimos do pressuposto que formar é educar, ascender à humanidade, à autonomia e à emancipação em um processo educacional formativo, de modo que ser professor é ser educador e que todo o processo formativo deve estar voltado para educar. É dentro desta pressuposição que acreditamos que as disciplinas filosóficas tem um importante papel a exercer nos cursos de formação docente.

Porém, embora tenhamos partido destes pressupostos, consideramos necessário, para o desenvolvimento de nosso estudo, fundamentar estas pressuposições e ampliar nossa compreensão sobre a formação docente para a Educação Básica, não somente sobre aspectos conceituais, como também em termos dos processos históricos desta formação no Brasil. Por isso, discorreremos sobre o conceito de Educação, em que pudemos observar diferentes abordagens do processo educacional, bem como suas metas, sentido e valor, além de discutir os conceitos de autonomia e emancipação para mostrarmos os fundamentos de nosso debate. É assim que procuramos mostrar que a educação formal tem como finalidade a ascensão à humanidade e a consequente construção da autonomia pessoal. No caso da formação de professores para o ensino básico, esta finalidade leva não somente à edificação da autonomia individual, com também à autonomia profissional. Porém, é preciso considerar que a educação pode ser um instrumento de manutenção ou transformação social, e que se queremos transformar a realidade social, política e econômica, é importante assumirmos uma tendência crítica da educação, pois além de promover o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos, temos que formar cidadãos críticos capazes de descobrir as contradições sociais e políticas para libertar os homens de qualquer tipo de opressão.

Desse modo, é preciso recuperar o sentido emancipatório da experiência formativa, valendo-nos, para isso, da vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica. Isso nos permite a articulação entre teoria e prática e a possibilidade de construir uma educação política.

Levamos a discussão sobre os aspectos educativos da preparação de professores, na qual pudemos perceber a ausência de consenso entre os teóricos quanto ao fato do professor ser

ou não um educador. Examinamos os pontos de vista sociológico, político-pedagógico, psicológico e filosófico para fundamentar nossa premissa de que o professor é um educador e que sua tarefa é fazer com que os estudantes ascendam à humanidade e à autonomia pessoal. Após investigarmos quais as exigências para a constituição de um professor e revisarmos a literatura sobre este assunto, julgamos que o processo educacional deve ter como fim a formação humana em sua integralidade. Nesse processo, o estudante deve alcançar a autonomia necessária para realizar uma leitura crítica do mundo e da sociedade da qual faz parte para fugir dos discursos ideologizantes de nossa cultura.

Corroboramos com Fétizon (1984), no que tange às exigências para sua formação de professores para a Educação Básica, mas acrescentamos a necessidade de haver o vínculo ético e político por parte do docente, tal como apregoado por Aranha (2006). Defendemos uma formação que privilegie a reflexão sobre o homem como centro do processo formativo, na qual haja a predominância das humanidades e de uma cultura geral. Além disso, consideramos que a formação de professores deve promover o estudo aprofundado das questões pedagógicas em todo o currículo, para que o estudante/futuro professor saiba adequar os conteúdos específicos a diferentes modalidades de ensino através de uma consistente formação didático-pedagógica; ademais, é importante enfatizar uma formação teórica pautada em métodos científicos, na discussão e no diálogo para que haja o desenvolvimento atitudinal condizente com a formação voltada para a Educação Básica, e estimular as pesquisas no âmbito da educação, buscando o debate com outras instituições de ensino para promover e aprimorar o processo formativo dos estudantes (FÉTIZON, 1984). Intenta-se com esta formação proporcionar a conscientização dos discentes, pois é através da consciência reflexiva que os estudantes terão condições de compreender a realidade na qual estão inseridos.

Dessa forma, consideramos que os cursos de licenciatura devem articular os conhecimentos específicos de uma determinada área de saber com os conhecimentos pedagógicos, estando estes amparados em uma sólida base histórica, filosófica, científica e tecnológica com o objetivo de proporcionar um amplo conhecimento do ser humano e da sociedade.

Para isso, é preciso que o professor seja visto como intelectual crítico, já que este modelo de prática educativa permite a compreensão do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que vive. Ao desenvolver uma visão totalizante dos fenômenos, o professor passa a ter condições de pensar a estrutura do ensino, a função da instituição educacional e seu papel como docente. Esse tipo de reflexão possibilita uma abordagem crítica e o resgate do sentido político de sua ação, na qual vemos o comprometimento ético que resulta em atitudes

que alterem a sua prática e promovam a transformação social, à medida que consegue se emancipar.

Embora a formação docente no Brasil tenha trilhado por um caminho de dissonância dos modelos formativos até a segunda metade do século XX, apresentando-se em uma situação de segunda categoria em relação às outras profissões de nível superior e às políticas educacionais (CACETE, 2002), é importante pensar formas de alterar esse quadro.

É no interior desta perspectiva que buscamos refletir sobre os Cursos de formação docente no IFSP-SP, particularmente sobre a função exercida pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia.

Como a formação de professores varia conforme a instituição, o Projeto de Curso e os sujeitos participantes, fizemos uma explanação sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo em termos históricos e estruturais, pois acreditamos que o entendimento do contexto no qual ocorre a formação docente em Geografia é de fundamental importância para o desenvolvimento de um olhar crítico em nossa pesquisa.

Para uma melhor compreensão deste contexto, consideramos também conveniente expor as principais características dos Projetos dos Cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática antes de nos voltarmos para Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia e para suas disciplinas filosóficas, porque apesar destes cursos funcionarem independentemente uns dos outros, acreditamos que a apresentação da configuração geral dos Projetos de Curso destas licenciaturas possibilita uma visão mais aprofundada do panorama em que a formação docente no IFSP-SP está inserida.

Vimos que o IFSP-SP foi construído historicamente, tendo passado por diversas mudanças e denominações: Escola de Aprendizes e Artífices; Liceu Industrial de São Paulo; Escola Industrial de São Paulo; Escola Técnica Federal de São Paulo; Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

No ano de 2000, ainda sob a denominação de CEFET-SP, a instituição tem a permissão de criar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas de formação básica. Isso possibilita, em 2001, a implantação do primeiro curso de formação de professores: o Curso de Licenciatura em Física, sendo que, em 2004, as licenciaturas passam a compor permanentemente o quadro dos cursos oferecidos pelo CEFET, tornando-se uma instituição de ensino superior. Em 2006, autoriza-se no IFSP-SP a criação do curso de Licenciatura em Geografia no IFSP-SP; em 2007, temos a criação do curso de Licenciatura em Matemática; em 2008, são instaurados os Cursos de Licenciatura em Química e em Ciências

Biológicas/Biologia, ano em que a instituição passa a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (BRASIL, 2008a).

Constatamos que a criação dos Institutos Federais ocorreu em todo o território brasileiro, através das políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), tratando-se de uma política de expansão da educação superior em cursos de engenharias, de licenciaturas e ciências, assim como na pós-graduação e pesquisa tecnológica.

Desse modo, a Instituição firma-se na oferta de educação pública, gratuita e na formação profissional orientada ao desenvolvimento econômico brasileiro, especialmente no Estado de São Paulo.

Pudemos observar que vários autores, dentre eles Gatti, Barretto e André (2011) e Lima (2012), veem problemas na institucionalização dos cursos de formação docente no IFSP no que diz respeito à estrutura institucional, aos currículos e aos conteúdos formativos. Tais problemas decorrem do modelo proposto pelas diretrizes dos organismos internacionais, nas quais vemos o predomínio de uma visão economicista, em que o ensino superior é visto como mercadoria, em contraposição a uma visão humanista, em que a educação é concebida como um bem público. Nesse sentido, as licenciaturas estão direcionadas a uma formação rápida e pragmática, sem grandes reflexões teóricas.

Ao apresentar poucas diferenças em relação a oferta tradicional de educação profissional técnica, os cursos de formação docente atestam as características próprias de uma instituição voltada à educação profissionalizante, na qual vemos a difusão da “pesquisa aplicada”, o que no âmbito da formação docente pode ser interpretado como uma pesquisa limitada à prática pedagógica, sem muitos incentivos à pesquisa mais ampla e à extensão.

Além disso, salientamos que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) não menciona à formação inicial do professor, mas somente à promoção de *capacitação técnica e atualização pedagógica* aos professores das redes públicas de ensino, o que deixa uma margem de dúvida sobre a importância que os Institutos Federais dão às licenciaturas, embora seja reservado 20% (vinte por cento) das vagas para estes cursos, fato que demonstra apenas a manutenção da oferta de formação de professores no IFSP, mas não o compromisso com a qualidade destes cursos.

Assim, a inserção da formação docente nos Institutos Federais mostra-se adequada às necessidades do sistema capitalista e a uma política neoliberal, sendo que algumas de suas características poderiam se reverter em uma melhor formação para os estudantes. Um exemplo disso, como vimos, é o subaproveitamento da presença, no IFSP-SP, de diferentes níveis e modalidades de ensino, pois não há um projeto que vise a articulação entre estas modalidades,

nem o aproveitamento para a construção de saberes através do emprego de ambientes de aprendizagem, o que faz com que as modalidades apresentem-se de maneira fragmentada.

Nas caracterizações que fizemos dos Cursos de formação docente do IFSP-SP, analisamos os projetos pedagógicos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas e procuramos expor as principais informações sobre as licenciaturas, de maneira a compor um panorama destes cursos no interior do IFSP. Vimos que os Projetos dos Cursos de Licenciatura do IFSP-SP defendem uma educação científico-tecnológica pautada em uma formação crítica e autônoma frente à realidade, à profissão e ao conhecimento, explicitando uma formação que atende as demandas da sociedade.

Porém, frisamos que embora os Projetos de Cursos estejam em acordo com as normas legais para a formação de professores para a Educação Básica, quando verificamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas, percebemos implicações dessa orientação mercadológica. Em termos de currículo, deparamo-nos, de uma forma geral, com a primazia dos conteúdos específicos e com reduzidos conhecimentos advindos da prática docente, em detrimento de conhecimentos mais amplos voltados à compreensão do homem e da sociedade. Como exemplo, podemos citar a indicação de trabalho com os documentos legais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, conhecimentos sobre a estrutura do sistema de ensino no país (ANEXO 38) e até o trabalho com documentos burocráticos na unidade de ensino (ANEXO 42). Não queremos aqui dizer que estes conhecimentos são desnecessários, mas julgamos que a discussão no interior das disciplinas deve ser aprofundada, de maneira que os estudantes adquiram consciência do discurso ideológico veiculado aos documentos legais, bem como das relações de poder que levam a determinada disposição do sistema de ensino no país, acarretando, inclusive, a burocratização presente nas escolas.

Essa mercantilização do ensino superior promove distorções na articulação entre pesquisa e ensino, na identidade profissional dos professores, no processo de aprendizagem dos estudantes, e na medida em que prioriza os conhecimentos e inovações dos âmbitos científicos e tecnológicos, pretere a formação docente, daí entendermos a secundarização dos Cursos de Licenciatura no IFSP-SP, fazendo com que estes cursos se tornem um “corpo estranho” (LIMA, 2012) no interior da instituição.

É assim que se opera no ensino superior a troca da educação como bem público para um capitalismo acadêmico, ao invés de uma formação humana e integral, a capacitação técnica e profissional (DIAS SOBRINHO, 2008). O impacto disso pode ser observado na própria dicotomização existente entre os professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-

SP, em que uma parcela defende um curso pautado no ensino dos saberes específicos, enquanto outros advogam uma formação geral fundada no trabalho com diferentes saberes, dentre eles, aqueles que permitem uma compreensão do homem, de um modo totalizante, e da sociedade em suas relações sociais, históricas, econômicas e políticas.

Através de um olhar panorâmico, percebemos nestes Cursos – em especial os Cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática - a presença de uma visão tecnicista, na qual basta o professor deter os conteúdos particulares de sua área de saber para a realização da instrução de seus estudantes. Esta visão bacharelesca dos cursos de formação docente remete ao modelo de professor como especialista técnico, no qual vemos expressa uma concepção tradicional de Educação que se articula a uma racionalidade técnica. Este modelo pauta-se em uma concepção produtiva do ensino, cuja prática visa a eficácia e eficiência no cumprimento de metas. Isso faz com que a ação educativa torne-se reprodutivista, levando, assim, à uma autonomia ilusória e à despolitização da prática docente.

Por conseguinte, temos um possível comprometimento destes cursos de formação de professores à medida que seus currículos apresentam uma configuração que pode obstacularizar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes/futuros professores no que tange à constituição de um sujeito autônomo e emancipado, acarretando, conseqüentemente, prejuízos à Educação Básica.

De maneira diferente, o Projeto de Curso da Licenciatura em Física destaca os conteúdos específicos de sua área, mas também apresenta um número maior de disciplinas pedagógicas e de disciplinas filosóficas em relação aos Cursos de Licenciatura em Biologia, Química e Matemática. Já o Projeto de Curso da Licenciatura em Geografia prioriza os conteúdos geográficos significativos, explicitando em suas ementas uma abordagem ampla das temáticas, além de disciplinas voltadas à formação humana, em que vemos presentes saberes filosóficos, sociológicos, historiográficos, políticos e culturais.

Porém, apesar de haver diferenças entre os Projetos dos Cursos de Licenciatura e em suas matrizes curriculares, do ponto de vista dos cursos em exercício, consideramos que as diferenças tendem a diminuir em virtude da ampla jornada de trabalho dos professores do IFSP-SP, na qual ministram aulas em diferentes modalidades, participam de reuniões de área e de curso, integram comissões, orientam estudantes em monografias de final de cursos e em iniciações científicas, coordenam, por vezes, projetos de aperfeiçoamento docente, etc., de maneira que se almejam aprimorar sua qualificação em cursos de pós-graduação, são obrigados a manter suas atividades e desenvolver sua pesquisa paralelamente, situação que leva à precarização de suas práticas educativas, à dificuldades na produção de suas pesquisas e, de

modo imediato, prejuízos no processo formativo de seus estudantes, dado que dispõem de pouco tempo para a realização, com qualidade, de todas estas atividades. Além disso, a acentuada burocratização da instituição e os problemas decorrentes das relações de poder no interior dos cursos e da Instituição dificultam a reflexão dos docentes sobre suas ações e prejudicam a concretização de uma reflexão coletiva sobre a formação que oferecem aos estudantes.

No que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Geografia, vimos que uma de suas particularidades está a incorporação de diferentes saberes – Filosofia, História, Sociologia e Geografia - em sua matriz curricular, porém verificamos que a presença destas distintas áreas não garante um trabalho interdisciplinar, nem uma visão totalizante dos fenômenos da realidade, já que vemos no Curso em exercício a fragmentação das disciplinas, a falta de diálogo entre os docentes e disputas políticas que fazem com que o propósito maior do Curso – formar professores para a Educação Básica – aconteça de maneira pouco refletida coletivamente.

Dessa forma, a presença dos diferentes componentes no currículo e a valorização de seus conteúdos no Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia leva-nos a pensar que esta situação decorre do fato deste Curso ter sido criado dentro de uma área multidisciplinar e por professores de Sociologia, Filosofia, Geografia e História e não de uma preocupação com um trabalho interdisciplinar.

Apesar deste Curso fornecer uma forte fundamentação teórica, isso não se reflete em uma visão integradora da educação, nem mesmo em um consenso entre os professores do que deve ser priorizado nesta formação. O que vemos é a presença de dois grupos distintos de professores, com diferentes visões do que é um curso de formação docente para a Educação Básica e do que é necessário para formar um professor.

Enquanto alguns defendem uma formação pautada em saberes específicos de Geografia, na qual vemos uma visão bacharelesca da formação de professores, outros consideram uma formação mais ampla, na qual é necessário o aprendizado dos conteúdos específicos de Geografia, mas estes não são suficientes para a constituição de um professor, de modo que importante incorporar disciplinas e atividades que propiciem uma sólida formação humana e pedagógica.

Em função da dissonância entre os professores, temos um corpo discente marcado por uma visão fragmentada de sua formação, comprometendo, por conseguinte, sua autonomia, já que não conseguem elaborar uma ideia fundamentada do que é ser professor. Frente a isso, retomam uma concepção tradicional da docência, na qual basta transmitir os conteúdos de sua área de saber para que o processo formativo se concretize.

Partimos da tese de que as disciplinas filosóficas tem uma função de destaque no interior deste Curso não somente por trabalharem com fundamentos e conceitos através de uma metodologia radical, rigorosa e totalizadora, mas por permitirem a compreensão das implicações epistemológicas, antropológicas e axiológicas da educação, de maneira a possibilitarem o entendimento dos processos de construção do conhecimento, a especificidade dos objetos e estabelecer relações com outros conhecimentos que a eles estão ligados, promovendo, com isso, a interdisciplinaridade necessária para a apreensão da realidade. Diante da especificidade de suas reflexões, acredita-se que as disciplinas filosóficas propiciam o desenvolvimento não somente de uma cultura geral, que serve de base para a formação específica do professor de Geografia, mas também uma visão totalizante e o rigor metodológico necessário à compreensão da realidade, do papel do professor de Geografia na Educação Básica e do sentido formativo da Educação, formação esta que deve promover a humanização, a autonomia e a emancipação, recuperando, portanto, a concepção de uma educação política.

Dessa forma, procuramos investigar em que medida as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP conseguem realizar a consecução deste fim, já que supomos haver um comprometimento no processo formativo destes futuros professores em virtude da possível distância entre o Projeto do Curso em si e o Curso em exercício, dadas as diferentes concepções de formação docente dos professores que ministram aulas neste curso, a falta de diálogo e as disputas de poder no seu interior.

Ao estudar o Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia e sua matriz curricular, vimos que, em termos formais, este Curso contempla o desenvolvimento de uma cultura geral ao abarcar diferentes saberes, além de abranger conhecimentos pedagógicos, psicológicos e metodológicos voltados a uma formação humana e integral.

Durante nossa pesquisa, vimos que as contribuições da Filosofia para a Educação se dá por sua atitude questionadora e pela investigação de fundamentos seguros para o conhecimento, em que a reflexão filosófica ocorre através de uma abordagem metodológica radical, rigorosa e totalizante, que leva-nos a um exercício crítico. Desse modo, os conhecimentos filosóficos nos permitem apreender o sentido da realidade, mostrando-se importantes tanto no processo de formação educativo como na vida dos sujeitos. É essa busca por sentido que justifica a presença da Filosofia nos cursos de formação docente, já que sua função neste nível de ensino está atrelada ao significado mais amplo da educação. Mediante esse sentido, o conhecimento filosófico propicia o desenvolvimento de uma ação intencional e, por conseguinte, coerente.

É assim que o filósofo indagará qual a concepção de formação que fundamenta o processo educativo, além de refletir sobre os valores norteadores desse processo e sobre os

princípios do conhecimento que dão base para métodos e para a própria produção do saber. O pensamento sobre esses pressupostos educacionais, possibilita a construção de uma imagem de homem e dos valores que orientarão o processo formativo com o objetivo de alcançar a autonomia e a emancipação, do mesmo modo que a apreensão dos fundamentos do conhecimento permitirão a edificação da consciência crítica sobre a produção do conhecimento e sobre o fazer pedagógico.

Além disso, a reflexão filosófica permite a articulação dos saberes provenientes das várias ciências e a intersubjetividade, mostrando que o conhecimento promovido em uma ação pedagógica intencional deve ser interdisciplinar e fruto de um trabalho coletivo que atribui sentido ao processo educacional. Daí entendermos a Filosofia como uma forma de transformar a sociedade ao propiciar a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

Com isso, o trabalho interdisciplinar evita a fragmentação dos fenômenos em diversos aspectos e proporciona a articulação dialética destas partes com o todo formando uma unidade.

Dessa forma, não podemos reduzir a contribuição da Filosofia à Educação apenas no fornecimento de um quadro conceitual para a fundamentação de outras ciências, pois ela vincula-se a própria finalidade da educação.

Contudo, quando examinamos as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, pudemos verificar que embora as ementas abordem conhecimentos epistemológicos, metodológicos e educacionais necessários à formação docente, cujo desenrolar pode propiciar a aquisição de uma criticidade essencial para a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos, quando analisamos as falas de professores e estudantes desta licenciatura, constatamos que apesar das disciplinas filosóficas serem vistas como importantes e necessárias à formação docente, a grande distância entre o Projeto Pedagógico e o Curso em exercício obstaculiza as contribuições das disciplinas filosóficas, impedindo-as de exercer seu papel no processo formativo dos estudantes, levando ao comprometimento da finalidade do Curso.

Assim, julgamos que não basta a elaboração de um Projeto de Curso que esteja em acordo com as normas legais e que defenda uma formação humanizadora para os futuros professores, pautada não somente no desenvolvimento de conhecimentos específicos de Geografia, como também naqueles necessários a constituição de uma visão aprofundada do homem em sua relação com outros sujeitos, e da sociedade em seu contexto histórico, econômico, social e político. Da mesma forma que não é suficiente apresentar nas ementas das disciplinas filosóficas conhecimentos filosóficos que auxiliem na promoção da humanização, da autonomia e da emancipação, se no Curso em exercício não há um trabalho coletivo dos

professores, nem um consenso do que é necessário para formar um docente, impedindo, com isso, o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar.

O que vemos no Curso em exercício é a fragmentação das disciplinas e ações docentes isoladas; não há integração dos conteúdos nem de atividades pedagógicas; as contribuições das disciplinas ocorrem por justaposição, inclusive nas propostas de trabalho de campo, em que cada disciplina desenvolve seu trabalho de maneira autônoma, como se não existisse um projeto em comum.

Não temos, portanto, a realização de uma experiência formativa integradora, nem de uma educação política, com vistas à transformação da sociedade, mas sim uma semiformação, tal como definida por Adorno (2006). Pudemos até mesmo verificar a expressão desta fragmentação na desarticulação entre o discurso e a prática de professores, quando apresentamos, na análise empírica, a fala de uma professora (ANEXO 22, Professora G). Ao responder a questão sobre o que é preciso para formar professores, ela afirma que a formação docente deve estar fundada na articulação entre a qualificação, a formação pedagógica e a formação ética e política, porém esta professora auxiliou a construção da nova proposta de matriz curricular do Curso (ANEXO 36), em que vemos forte carga dos componentes específicos de Geografia, em detrimento dos componentes que proporcionam uma maior formação humana, cultural e pedagógica.

Diante da fragmentação das disciplinas no Curso, da dissonância entre os professores e da falta de um trabalho coletivo temos a ausência de uma unidade e mesmo de uma identidade na formação de professores desta Licenciatura em Geografia.

A possibilidade de superação dessa fragmentação e da ausência de unidade no Curso deve vir da construção de um trabalho interdisciplinar, aspecto que pode ser fomentado e desenvolvido pelas disciplinas filosóficas no interior do Curso, já que elas permitem a articulação dos saberes provenientes das várias ciências presentes na matriz curricular para a compreensão da realidade por meio de uma visão de totalidade.

Mediante a proposta de um trabalho interdisciplinar, pensamos reverter a fragmentação e o isolamento das disciplinas, fazendo com que os professores trabalhem coletivamente e em prol de uma formação na qual os saberes difundidos sejam fruto de ações integradoras e intencionais com vistas a realizar o sentido e as finalidades da educação por meio da incorporação de conhecimentos que deem sentido a existência do homem em sociedade.

Assim, as disciplinas filosóficas podem cumprir seu papel como núcleo integrador no Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP, levando a consecução da humanização, da autonomia e da emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Nova Cultura, 1999 (Os Pensadores).
- _____, Teoria da Semicultura. In: **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dezembro de 1996. Disponível em: <<http://planeta.clix.pt/adorno/>>. Acesso em: 03/12/2013.
- _____, **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Experiências institucionais de formação do docente universitário – possibilidades do contexto espanhol**. ANPED, 2009, CD-ROM, 17 p.
- ANDERY, Maria Amália. et al. Introdução do livro: **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 03/08/2013.
- _____. **Decreto-lei n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 03/08/2013.
- _____. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril de 1931a. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em 03/08/2013.
- _____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931b. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 15/08/2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.283**, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 23/08/2013.

_____. **Decreto nº 24.279**, de 22 de maio de 1934a. Aprova a regulamentação do art. 3º do decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, na parte relativa às universidades estaduais e livres equiparadas. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24279-22-maio-1934-507776-norma-pe.html>>. Acesso em: 23/08/2013.

_____. **Decreto nº 24.558**, de 03 de julho de 1934b. Transforma a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-norma-pe.html>>. Acesso em: 30/08/2013.

_____. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/aceso_a_informacao/base_juridica/lei_n378_13011937_criacao_inep.pdf>. Acesso em: 30/08/2013.

_____. **Decreto nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/08/2013.

_____. **Decreto-lei nº 3.454**, de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-norma-pe.html>>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. **Decreto 4.119**, de 21 de fevereiro de 1942a. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-norma-pe.html>>. Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.673**, de 03 de fevereiro de 1942b. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: < <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex.br:federal:decreto:1942-02-03;8673>>. Acesso em: 15/09/2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942c. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. **Decreto nº 11.447**, de 23 de janeiro de 1943. Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11447-23-janeiro-1943-463768-norma-pe.html>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Decreto nº 20.593**, de 14 de fevereiro de 1946. Amplia a ação didática das Escolas Técnicas de Manaus, Salvador e São Paulo. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20593-14-fevereiro-1946-329942-norma-pe.html>>. Acesso em: 17/09/2013.

_____. **Decreto-Lei nº 9.053**, de 12 de março de 1946a. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-norma-pe.html>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Decreto nº 9.092**, de 26 de março de 1946c. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-norma-pe.html>>. Acesso em: 17/09/2013.

_____. **Decreto de nº 21.609**, de 12 de agosto 1946d. Amplia a didática da Escola Técnica de São Paulo. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21609-12-agosto-1946-326699-norma-pe.html>>. Acesso em: 22/10/2013.

_____. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 22/10/2013.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22/10/2013.

_____. **Decreto nº 52.826**, de 14 de novembro de 1963. Altera o Regulamento do Ensino industrial, aprovado pelo Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos de nºs 47.258, de 17 de novembro de 1959, 49304, de 21 de novembro de 1960, 615, de 20 de fevereiro de 1962 e 52.212, de 2 de julho de 1963. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52826-14-novembro-1963-392687-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25/10/2013.

BRASIL. **Lei nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-norma-pl.html>>. Acesso em: 25/10/2013

_____. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-200-25-fevereiro-1967-376033-norma-pe.html>>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. **Decreto nº 62.937**, 02 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-norma-pe.html>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Lei nº 5.540**, 28 de novembro de 1968a. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 22/08/2013.

_____. **Reforma Universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho. Agosto, 1968.

_____. **Lei nº 5.692**, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 28/08/2013.

_____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 13/10/2013.

_____. **Lei nº 8.711**, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#art3>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 22/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 646**, de 14 de maio de 1997a. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

_____. **Decreto nº 3.276**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 25/08/2013.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Versão Preliminar. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Decreto nº 3.462**, de 17 de maio de 2000a. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm>. Acesso em 23/10/2013.

_____. **Decreto nº 3.554**, de 07 de agosto de 2000b. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 15/08/2013.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000c. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 17/09/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 09**, de 08 de maio de 2001. Apreciação da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 31/08/2013.

_____. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 20/09/2013.

BRASIL. **Parecer nº 28**, de 02 de outubro de 2001b. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 12/09/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Superior. **Resolução nº 14**, de 13 de março de 2002b. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 25/09/2013.

_____. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002c. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 12/09/2013.

_____. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

_____. **Decreto nº 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-norma-pe.html>>. Acesso em: 14/08/2013.

_____. **Decreto nº 5.225**, de 1º de outubro de 2004a. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-norma-pe.html>>. Acesso em: 21/09/2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14/09/2013.

_____. **Lei n. 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Publicado no DOU de 11.3.2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 20/09/2013.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 11/08/2013.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 23/09/2013.

_____. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012a. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 12/08/2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTANHO, Sérgio. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA & CASTANHO (orgs.) **Pedagogia Universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48.

CACETE, Nuria H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucinal: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência da formação do professor de Geografia**. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

CAMARGO, Luis Fernando de Freitas. **A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho**. Tese de doutorado. São Paulo: FE/USP, 2012.

CASTRO, A. D. **A Licenciatura no Brasil**. Revista História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out/dez, 1974.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO. **Projeto do curso de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura em Física, de graduação plena**. São Paulo, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO. **Projeto do Curso de Formação de Professores da Educação Básica Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. São Paulo, 2007.

_____. **Projeto do Curso de Formação de Professores da Educação Básica. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. São Paulo, 2008.

_____. **Projeto do Curso de Formação de Professores da Educação Básica. Curso de Licenciatura em Química**. São Paulo, 2008a.

CHAMLIAN, H. C. **Formação do Professor Universitário na USP**. Relatório de Pesquisa (Cnpq). São Paulo, 1996.

CHAUÍ, M. **A Universidade Pública sob nova perspectiva**. In: Rev. Brasileira de Educação, nº24, ANPED. São Paulo, 2003, p.5-15. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/11/2010.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003a.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRIBUIÇÕES para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [2009?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf> Acesso em 20/02/2014.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: VV. AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ, p. 127-153, 2010.

DIAS, Marco Antonio. **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional**. Educação & Sociedade, Campinas, 2004, vol. 25, n. 88. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20/09/2010.

DIAS SOBRINHO, José, BRITTO, Márcia Regina. **La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos**. In: Avaliação, Campinas/Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008. Disponível em: <<HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/AVAL/V13N2/11.PDF>>. Acesso em: 30/09/2010.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/01/2014.

FÉTIZON, B. A. de M. **Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1978, p. 229 (Estudos e Documentos, v. 24).

FONSECA, C. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Vol. 1, 2 e 3. RJ: SENAI, 1986.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSDORF, Georges. **Professores para que?** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Curso de Licenciatura em Geografia**. São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://www.cefetsp.br/edu/geo/>>. Acesso em: 12/09/2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 270**, de 03 de maio de 2011a. Estabelece a distribuição de carga horária obrigatória semanal por tipo de atividade acadêmica para os docentes do IFSP. Disponível em: < <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/resoluo%20n%20270%2003-05-2011.pdf>>. Acesso em: 26/09/2013.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional**. São Paulo, 2014-2018. Disponível em: < <http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2263-comissao-publica-versao-final-do-pdi-2014-2018.html>>. Acesso em: 20/03/2014.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JIMÉNEZ JAÉN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo em educación. Elementos para una crítica de la teoria de la proletarización de los enseñantes. In: **Revista de Educación**, n. 285, p. 231-245, 1988.

KAISER, B. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. In: **Boletim Paulista de Geografia**, nº 84, jul/2006.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, W. T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

McLAREN, P. Teria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATIAS, C. R. **Reforma da Educação Profissional na Unidade de Sertãozinho do CEFET/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. (Coleção Logos). São Paulo: Moderna, 1993.

NAIDOO, Rajani. Las universidades y el mercado: distorciones en la investigación y la docencia. In: BARNET, R. (org.) **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008, p.45-56.

Número de instituições de ensino superior, por região geográfica e organização acadêmica. MEC/INEP 2011. Disponível em: <

file:///C:/Users/Andrea/Downloads/educacao_profissional_tecnologica_produto_1.pdf>.

Acesso em: 20/12/2013.

OROZCO GÓMEZ, G. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, G. T. **Oitenta e Dois Anos Depois: Relendo o Relatório Ludiretz no CEFET São Paulo. Relatório** (Qualificação em Administração e Liderança) para obtenção do título de mestre. UNISA, São Paulo, 2008.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: VV. AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ, p. 43-94, 2010.

PLATÃO, **A República**. Trad. M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POPKEWITZ, T. S. Profesionalización y formación del profesorado. In: **Cuadernos de Pedagogía**, n. 84, p. 105-10, 1990.

PRADO JR, Caio. **O que é Filosofia?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e educação**. São Paulo: Vozes/Ed. Da UFSCar, 2007.

QUINTON, Antony, Filosofia. In: **The Oxford Companion to Philosophy**, OUP, 1995, p. 666-670.

RUSSELL, Bertrand. **Fundamento de Filosofia**. Barcelona: Apolo, 1936.

_____. **História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: Nacional, 1968.

_____. Os problemas da Filosofia. In: **Oxford University Press**, trad. Jaimir Conte, 1972. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/jaimir.htm>>. Acesso em: 02/12/2013.

SALINAS FORTES, L. R. **O Iluminismo e os reis filósofos**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos).

SÃO PAULO. **Decreto nº 5.846**, de 21 de fevereiro de 1933. Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o Instituto "Caetano de Campos" em Instituto de Educação, em nível universitário; reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres à nova organização. Disponível em: <
<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5846-21.02.1933.html>>.
 Acesso em: 15/08/2013

SAVIANI, D. A Contribuição da Filosofia para a Educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n 45. jan mar. 1990.

_____. A Filosofia na formação do educador. In: **Revista Didata**, n. 1, 1975.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção polêmicas do nosso tempo: v: 40).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de filosofia da educação**. São Paulo: SE/CENP, 1994.

SEVERINO, A. J. A Contribuição da Filosofia para a Educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n 45. jan mar. 1990.

_____. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. In: **Revista da ANDE** (São Paulo), v.17, p. 29-40, 1991.

_____. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Educação, ideologia e contra-ideologia. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de questões a ser aplicado aos professores do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?
2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?
3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?
4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?
5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia?
6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

APÊNDICE 2 - Roteiro de questões a ser aplicado aos estudantes do segundo e último ano do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?
2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?
3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?
4. O que é para você ser professor?
5. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

APÊNDICE 3 – Formulário a ser aplicado junto aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Dados acadêmicos e profissionais

Nome _____

Ingresso no IFSP: _____

Cargos ou funções que ocupa: _____

Regime de trabalho: _____

Disciplinas que leciona: _____

Área a que pertence no IFSP: _____

Em que cursos/nível acadêmico: _____

Curso (s) de graduação: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____.

Curso de pós-graduação:

Especialização: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____.

Mestrado: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____.

Doutorado: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____.

Pós-doutoramento: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____.

APÊNDICE 4 - Formulário a ser aplicado junto aos estudantes do segundo ano (03 estudantes) e último ano (03 estudantes) do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Dados acadêmicos e profissionais

Nome _____

Cargos ou funções que ocupa: _____

Início da função: _____ Término: _____

Instituição: _____

Regime de trabalho: _____

Disciplinas que leciona: _____

Curso (s) de graduação: _____

Instituição/local: _____

Data de início: _____ . Data de término: _____

Curso de pós-graduação:

Especialização: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____ .

Mestrado: _____

Instituição/local: _____

Data de término: _____ .

APÊNDICE 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e pesquiso, para minha tese de doutoramento na Faculdade de Educação-FE/USP, papel exercido pelas disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo, buscando avaliar em que medida estas disciplinas contribuem para a formação inicial de professores, uma vez que entendemos serem elas promotoras da humanização, da autonomia e da emancipação decorrentes do processo educacional formativo.

A primeira etapa do trabalho de campo deste estudo prevê a obtenção de dados como número de professores no curso, suas titulações, quantos são efetivos e quantos são substitutos, qual o regime de trabalho de cada um, além do número de estudantes matriculados.

No segundo momento, aplicarei um questionário junto a dois professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP e junto a um estudante do segundo ano deste curso. Viso, com isso, entender e obter uma melhor visão das disciplinas filosóficas deste curso e da própria licenciatura em Geografia. Após a aplicação deste pré-teste, farei as devidas alterações e aplicarei o questionário para os demais sujeitos escolhidos para compor a pesquisa.

Dentre os professores selecionados, escolheremos aqueles que participaram da elaboração do curso e, por outro lado, aqueles que ingressaram posteriormente na Instituição. Quanto aos estudantes, selecionarei estudantes do segundo ano do curso e do último, pois estes já terão cumprido as disciplinas filosóficas, sendo que os estudantes do último ano terão condições de contribuir quanto à visão geral do curso e o papel das disciplinas.

Desse modo, acredito conseguir os elementos necessários para uma análise crítica da participação das disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura no IFSP-SP, para, com a disponibilização desta investigação, auxiliar no aprimoramento deste curso e da importância das disciplinas filosóficas no processo de formação docente.

É importante salientar que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, agradeço sua atenção e comprometo-me a compartilhar os resultados da pesquisa com os professores e estudantes envolvidos.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Andréa Monteiro Uglar
Doutoranda em Educação (FE-USP)

Profª Drª Nuria Hanglei Cacete
Orientadora
Universidade de São Paulo/FE-USP

Andréa Monteiro Uglar
Estudante de Pós-Graduação / E-mail: deuglar@gmail.com
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
cel: 11-99477-5400

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa

ANEXOS

ANEXO 1 - Resumo dos 38 espaços curriculares: carga horária e competências a serem articuladas do Curso de Licenciatura em Física do IFSP-SP.

Semestre	Espaço curricular	código	Discriminação da carga horária					Competências afins				
			Conhecimentos específicos	Prática de ensino	Atividade científico-cultural	Estágio	Total	1	2	3	4	5
1º	Matemática aplicada à ciência-I	MTP	60		15		75			X	X	
	Introdução à ciência experimental	CEP	60	15			75			X	X	
	Comunicação e linguagem	COE	60	15			75	X	X			X
	Introdução à mecânica clássica	MCS	60		15		75			X		
	Fundamentos da educação	FED	45	15	15		75	X	X		X	X
2º	Matemática aplicada à ciência-II	MM2	60		15		75			X	X	
	Mecânica aplicada	MEP	60	15			75			X	X	
	Gravitação e leis de conservação	GLC	60	15			75			X	X	
	Mecânica dos sólidos e fluidos	MCF	60	15			75			X	X	
	Introdução ao ensino e divulgação da ciência	EDC	30	30	15		75		X	X		
3º	Matemática aplicada à ciência-III	MM3	75				75			X	X	
	Elettricidade e circuitos elétricos	ECE	75				75			X	X	
	Fenômenos ondulatórios	FEO	60	15			75			X	X	
	Termodinâmica	TMD	60	15			75			X	X	
	Estatística aplicada à ciência e à educação	EAC	60	15			75			X	X	X
4º	Matemática aplicada à ciência-IV	MM4	75				75			X	X	
	Fundamentos do eletromagnetismo	FEM	75				75			X	X	
	Cultura política e formação de professores	HCP	45	30			75	X	X			
	Óptica	OTC	60	15			75			X	X	
	Epistemologia e ensino da ciência	FEC	45	15	15		75			X		X
5º	Política e estrutura do ensino no Brasil	PEE	30	15		30	75	X	X			
	Estrutura da matéria	ESM	60		15		75			X	X	
	Física e ciências da vida	FCV	60	15			75			X	X	
	Introdução à física moderna	FMO	60	15			75			X	X	
	Oficina de projetos de ensino – I	PE1	30		15	30	75			X	X	X
6º	Física e Química	FIQ	60	15			75			X	X	
	Física atômica e molecular	FAM	60		15		75			X	X	
	Ciência, história e cultura	CHC	45	30			75	X		X		
	Escola e sociedade	ESS	30			45	75	X	X		X	X
	Oficina de projetos de ensino- II	PE2	30		15	30	75			X	X	X
7º	Física nuclear e de partículas	FNP	60	15			75			X	X	
	Física do estado sólido	FES	60	15			75			X	X	
	Educação científica e prática de ensino – I	CI1	15	30		105	150	X	X	X	X	X
	Oficina de projetos de ensino- III	PE3	30		15	30	75			X	X	X
8º	Física e ciências da Terra	FCT	60		15		75			X	X	
	Astronomia	AST	60		15		75			X	X	
	Educação científica e prática de ensino – II	CI2	15	30		105	150	X	X	X	X	X
	Oficina de projetos de ensino-IV	PE4	30		15	30	75			X	X	X
Total acumulado (em horas)			1980	405	210	405	3000					

ANEXO 2 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Decreto nº. 7566/1909; Lei nº. 3.552/1959; Lei nº. 8.948/1994; Decreto nº. 2.406/97; Decreto de 18 de janeiro de 1999 e Lei nº. 11.892 de 29/12/2008) Campus: São Paulo / Portaria de Criação do Campus: Decreto nº. 7.566 de 23/09/1909 ESTRUTURA CURRICULAR: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA Base Legal: Resolução CNE/CP nº. 2 de 19/02/2002 e Resolução CNE/CP nº. 14 de 13/03/2002 / Resolução de autorização do curso no IFSP: Resolução nº. 129/06 Código do Curso: 12003														Carga Horária do Curso: 3.321,75	
Habilitação Profissional: Licenciado em Geografia														Número Semanas: 19	
Início: Maio de 2010															
	Componente Curricular	Códigos	Teoria	PCC	No. Profs.	SEMESTRES - Aulas/semana								Total Aulas	Total Horas
						1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.		
1º semestre	História e Teoria do Pensamento Geográfico	HPTG1	4	2	2	6	-	-	-	-	-	-	-	6	85,50
	Teorias da História e Ensino	THEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	História e Epistemologia da Educação	HEEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Teoria do Conhecimento	TCOG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia I	SC1G1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I	ESNG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto I	PT1G1	3		2	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
2º semestre	Formação.Territorial Brasileira e Territorialidades	FTTG2	4	2	2	-	6	-	-	-	-	-	-	6	85,50
	Formação da Sociedade Brasileira	FSBG2	5		1	-	5	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política	LSPG2	5		1	-	5	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Teoria das Ciências Humanas	TCHG2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia II	SC2G2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza II	ESNG2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto II	PT2G2	3	3	2	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
3º semestre	Cartografia e Astronomia	CATG3	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas	FMTG4	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Geografia e Recursos Didáticos I	GRTG3	1	2	1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Organização do Espaço Industrial	OETG3	4	2	2	-	-	6	-	-	-	-	-	6	85,50
	Psicologia e Educação I	PE1G3	2		1	-	-	2	-	-	-	-	-	2	28,5
	História da Cultura	HCTG3	3		1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Educação e Gestão Ambiental	EGAG3	3		1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
4º semestre	Cartografia Temática	CTTG4	4	2	2				6					6	85,50
	Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos	EITG3	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	-	6	85,50
	Espaço, Cultura e Vivência Corporal	ECPG4	1	2	1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Mundialização da Economia e as Formações Sócio	MEPG4	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	-	6	85,50
	História Econômica do Brasil	HEBG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Antropologia e Relações Etno-raciais	AREG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Psicologia e Educação II	PE2G4	2		1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	28,50
5º semestre	Paisagens Brasileiras e Mundiais I	PBPG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Geografia de São Paulo I	GSTG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Dinâmica Sócio Espacial da População	DETG5	2	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	História de São Paulo I	HS1G5	2	2	1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Biogeografia I	BGTG5	2		1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica I	PPTG5	2		1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Noções de Estatística	NETG5	2		1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico I	ME1G5	3		2	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
6º semestre	Paisagens Brasileiras e Mundiais II	PBTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Geografia de São Paulo II	GSTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75

ANEXO 3: Componentes curriculares específicos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP.

Componente curricular		Horas					
		Nº de aulas	Conteúdos curriculares	Prática de ensino	Estudos	Atividades Acadêmicas Científico culturais	Estágio
Fundamentos para o Ensino da Matemática – Conjuntos e Equações e Polinômios	FCE	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática - Geometria 1 e 2	FG1	8	95h	31h40			
Fundamentos para o Ensino da Matemática – Funções e logaritmos	FFL	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática – Trigonometria e Complexos	FTC	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática - Sistema linear e Sequências	FSS	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática - Combinatória e Probabilidade	FAD	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática - Geometria Analítica	FGA	4	47h30	15h50			
Fundamentos para o Ensino da Matemática - Estatística Descritiva	FED	2	15h50	15h50			
Cálculo Diferencial e Integral 1, 2 e 3	CD1	13	158h20	15h50	31h40		
Vetores Geometria Analítica	VGA	4	47h30		15h50		
Matemática e sua história 1, 2 e 3	HM	6	95h				
Álgebra Linear	ALL	3	31h40		15h50		
Introdução à Lógica	LOG	3	31h40		15h50		
Teoria dos Números	TNU	3	31h40		15h50		
Álgebra 1 e 2	AL1	8	95h		31h40		
Introdução à Análise Real	IAR	4	47h30		15h50		
Cálculo Numérico	CNU	3	31h40		15h50		
Estatística 1 e 2	ET2	4	31h40	15h50	15h50		
Geometria não Euclidiana	GNE	3	31h40		15h50		
Equações Diferenciais Ordinárias	EDO	4	47h30		15h50		
Matemática Financeira	MFI	2	15h50		15h50		
Filosofia da Matemática	FMA	2	31h40				
Sub-Totais 29		102	1124h10	174h10	221h40		

ANEXO 4: Componentes curriculares pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP.

Componente curricular		Horas						
		Nº de aulas	Conteúdos curriculares	Prática de ensino	Estudos	Laboratório	Atividades Acadêmicas Científico culturais	Estágio
Filosofia da Educação	FIE	2	31h40					
Fundamentos da Educação 1 e 2	ED1	4	63h20					
Organização Política Educacional	OPE	2	31h40					
Didática da Matemática	DDM	2	31h40					
Metodologia do Trabalho Científico	MTC	2	31h40					
Estágio Supervisionado (vivência no ambiente escolar) 1	ES1	2	31h40					
Psicologia da Educação 1 e 2	PE1	4	63h20					
Estágio Supervisionado. (Formação do profissional 2	ES2	2	31h40					
Estágio Supervisionado – (Reflexão da Prática no Ensino)- 3	ES3	2	31h40					
Estágio Supervisionado (Trajetória da Práxis) - 4	ES4	2	31h40					
Trabalho de Conclusão do Curso 1 e 2	TC1	4		63h20				
Sub-Totais		28	380h	63h20				

ANEXO 5: Componentes curriculares interdisciplinares do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-SP.

Componente curricular		Horas						
		Nº de aulas	Conteúdos curriculares	Prática de ensino	Estudos	Laboratório	Atividades Acadêmicas Científico culturais	Estágio
Comunicação e Linguagem 1 e 2	CL	4	63h20					
Inglês Instrumental- 1, 2 e 3	IG	6	95h					
Projeto Interdisciplinar - Qualidade de Vida 1, 2	QV	4	63h20					
Interface da Matemática com a Física 1, 2 e 3	IF	12	95h			95h		
Interface da Biologia com a Matemática	IBM	3		47h30				
Interface da Química com a Matemática	IQM	3		47h30				
Espanhol Instrumental 1, 2 e 3	EI	6	95h					
Laboratório de Matemática 1 e 2 (cálculos)	LM	5		79h10				
Subtotais		45	411h40	174h10		95h		

ANEXO 6 - Estrutura Curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP-SP.

<div> <div> <p>CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO</p> <p>(Criação: Decreto de 18/01/1999)</p> <p>UNIDADE DE ENSINO - SÃO PAULO</p> <p>ESTRUTURA CURRICULAR</p> <p>LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</p> <p>(Base Legal: Resoluções CNE/CES 7, de 11/03/2002)</p> </div> </div>									
SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	Código	Nº aulas / semana	Nº de Professores	Discriminação da Carga Horária 19 semanas (aula de 45 minutos)				
					Conhecimentos Específicos	Prática de Ensino	Atividades acadêmico-científico-culturais	Estágio	Total
1	Comunicação e Linguagem	COL	2	2	28,5		25		53,5
	Fundamentos da Matemática	MAT	4	1	57,0				57,0
	Fundamentos da Física	FIS	4	2	57,0				57,0
	Fundamentos da Biologia	BIO	6	2	85,5				85,5
	Fundamentos da Química	QUI	6	2	85,5				85,5
	Total		22	9	313,5		25		338,5
2	Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências	FEC	4	1	28,5	28,5	25		82,0
	Cálculo I	CC1	4	1	57,0				57,0
	Física I	FI1	4	2	57,0				57,0
	Genética e Evolução	GEN	6	2	57,0	28,5			85,5
	Estrutura da Matéria	EMT	6	2	57,0	28,5			85,5
	Total		24	8	256,5	85,5	25,0		367,0
3	História e Filosofia da Ciência	HFC	4	1	57,0		25		82,0
	Cálculo II	CC2	4	1	57,0				57,0
	Física II	FI2	4	2	57,0				57,0
	Diversidade Biológica	DIB	6	2	57,0	28,5			85,5
	Energia e Transformações da Matéria	ETM	4	2	28,5	28,5			57,0
	Total		22	8	256,5	57,0	25		338,5
4	Psicologia da Educação	PED	2	1	28,5				28,5
	Análise de Dados Experimentais	ADE	2	1	28,5				28,5
	Geologia	GEO	2	1	28,5				28,5
	Ecologia	ECO	4	2	57,0				57,0
	Tecnologias da Informação no Ensino de Ciências	TIC	2	2		28,5	25		53,5
	Química Orgânica I	QO1	6	2	57,0	28,5			85,5
	Total		18	9	199,5	57,0	25		281,5
5	Instrumentação para o Ensino de Ciências	IEC	2	2		28,5	25	100	153,5
	Química e Mineralogia	QMI	4	2	57,0				57,0
	Oficina e Projetos no Ensino de Ciências	OPC	2	2		28,5			28,5
	Introdução à Gestão e Educação Ambiental	IGA	2	1	28,5				28,5
	Saúde	SAD	6	2	85,5				85,5
	Química Ambiental	QAB	4	2	28,5	28,5			57,0
	Total		20	11	199,5	85,5	25	100	410,0
6	Prática de Ensino de Ciências	PEC	2	1		28,5	25	100	153,5
	Botânica	BOT	4	2	57,0				57,0
	Zoologia	ZOO	4	2	57,0				57,0
	Histologia e Embriologia	HIE	2	2	28,5				28,5
	Biofísica	BIF	2	1	28,5				28,5
	Bioquímica Básica	BIB	4	2	57,0				57,0
	Total		18	10	228,0	28,5	25	100	381,5
7	Instrumentação para o Ensino de Biologia	IEB	2	1		28,5	25	100	153,5
	Microbiologia	MIC	4	2	57,0				57,0
	Biologia Celular Avançada	BCA	4	2	57,0				57,0
	Fisiologia Vegetal	FVE	4	2	57,0				57,0
	Fisiologia Animal Comparada	FAC	4	2	57,0				57,0
	Educação Ambiental e Sociedade	EAS	4	2	28,5	28,5			57,0
	Total		22	11	256,5	57,0	25	100	438,5
8	Prática do Ensino de Biologia	PEB	2	1		28,5		100	128,5
	Metodologia do Trabalho Científico	MTC	2	2		28,5	25		53,5
	Defesas e Patógenos	DEP	2	1	28,5				28,5
	Bioeconomia, Ecoeficiência e Sustentabilidade	BES	6	1	85,5				85,5
	Biotecnologia	BIT	6	2	85,5				85,5
	Biologia Evolutiva	BEV	2	1	28,5				28,5
	Tópicos Avançados em Biologia	TAB	2	1	28,5				28,5
	Total		22	9	256,5	57,0	25	100	438,5
Total Acumulado			168		1966,5	427,5	200	400	2994

ANEXO 7 – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Química do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO CAMPUS SÃO PAULO									
ESTRUTURA CURRICULAR									
LICENCIATURA EM QUÍMICA - código: 12024									
(Base Legal: Resoluções CNE/CP 2, de 19/02/2002 e CNE/CES 8, de 11/03/2002)									
SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR	Código	Nº aulas / semana	Nº de Professores	Discriminação da Carga Horária 19 semanas (aula de 45 minutos)				
					Conhecimentos Específicos	Prática de Ensino	Atividades acadêmico-científico-culturais	Estágio	Total
1 (405)	Comunicação e Linguagem	K1COL	2	2	28,5		25		53,5
	Fundamentos da Matemática	K1MAT	4	1	57,0				57,0
	Fundamentos da Física	K1FIS	4	2	57,0				57,0
	Fundamentos da Biologia	K1BIO	6	2	85,5				85,5
	Fundamentos da Química	K1QUI	6	2	85,5				85,5
	Total		22	9	313,5		25		338,5
2 (406)	Fundamentos da Educação para o Ensino de	K2FEC	4	1	28,5	28,5	25		82,0
	Cálculo I	K2CC1	4	1	57,0				57,0
	Física I	K2FI1	4	2	57,0				57,0
	Genética e Evolução	K2GEN	6	2	57,0	28,5			85,5
	Estrutura da Matéria	K2EMT	6	2	57,0	28,5			85,5
	Total		24	8	256,5	85,5	25,0		367,0
3 (407)	História e Filosofia da Ciência	K3HFC	4	1	57,0		25		82,0
	Cálculo II	K3CC2	4	1	57,0				57,0
	Física II	K3FI2	4	2	57,0				57,0
	Diversidade Biológica	K3DIB	6	2	57,0	28,5			85,5
	Energia e Transformações da Matéria	K3ETM	4	2	28,5	28,5			57,0
	Total		22	8	256,5	57,0	25		338,5
4 (408)	Psicologia da Educação	K4PED	2	1	28,5				28,5
	Análise de Dados Experimentais	K4ADE	2	2	28,5				28,5
	Geologia	K4GEO	2	1	28,5				28,5
	Ecologia	K4ECO	4	2	57,0				57,0
	Tecnologias da Informação no Ensino de Ciências	K4TIC	2	2		28,5	25		53,5
	Química Orgânica I	K4QO1	6	2	57,0	28,5			85,5
	Total		18	10	199,5	57,0	25		281,5
5 (409)	Instrumentação para o Ensino de Ciências	K5IEC	2	2		28,5	25	100	153,5
	Química e Mineralogia	K5QMI	4	2	57,0				57,0
	Oficina e Projetos no Ensino de Ciências	K5OPC	2	2		28,5			28,5
	Introdução à Gestão e Educação Ambiental	K5IGA	2	1	28,5				28,5
	Saúde	K5SAD	6	2	85,5				85,5
	Química Ambiental	K5QAB	4	2	28,5	28,5			57,0
	Total		20	11	199,5	85,5	25	100	410,0
6 (410)	Prática de Ensino de Ciências	K6PEC	2	1		28,5	25	100	153,5
	Química Inorgânica I	K6QI1	4	2	57,0				57,0
	Físico-Química I	K6FQ1	6	2	85,5				85,5
	Química Analítica Qualitativa	K6QAL	4	2	57,0				57,0
	Química Orgânica II	K6QO2	6	2	85,5				85,5
	Total		22	9	285,0	28,5	25	100	438,5
7 (411)	Metodologia do Trabalho Científico	K7MTC	2	1		28,5			28,5
	Instrumentação para o Ensino de Química	K7IEQ	2	2		28,5	25	100	153,5
	Química Inorgânica II	K7QI2	4	2	57,0				57,0
	Físico-Química II	K7FQ2	4	2	57,0				57,0
	Química Analítica Quantitativa	K7QQT	4	2	57,0				57,0
	Análise Orgânica	K7AOG	4	2	57,0				57,0
	Total		20	11	228,0	57,0	25	100	410,0
8 (412)	Prática de Ensino de Química	K8PEQ	2	1		28,5	25	100	153,5
	Química e Tecnologia	K8QTC	2	1	28,5				28,5
	Bioquímica Aplicada	K8BIQ	6	2	85,5				85,5
	Análise Instrumental	K8AIT	6	2	85,5				85,5
	Planejamento Experimental	K8PEX	2	2		28,5			28,5
	Tópicos Avançados em Química	K8TAO	2	1	28,5				28,5
	Total		20	9	228,0	57,0	25	100	410,0
Total Acumulado			168		1966,5	427,5	200	400	2994

ANEXO 8 - Competências gerais da formação de professores do CEFET-SP:

<p>Competência (1): Concepção e promoção de práticas educativas compatíveis com os princípios da sociedade democrática, a difusão e aprimoramento de valores éticos, o respeito e estímulo à diversidade cultural e a educação para a inteligência crítica.</p>
<p>Descrição: A capacidade do professor de perceber-se e situar-se como sujeito histórico e político bem como aos seus alunos e, em consequência, desenvolver uma ação pedagógica que articule e promova os valores que fundamentam a vida democrática é uma competência indispensável para o trabalho do profissional em educação. As escolhas metodológicas e didáticas devem observar a diversidade social, cultural e intelectual dos alunos e contribuir para a justificação e aprimoramento do papel social da escola.</p>
<p>Competência (2): Compreensão da inserção da escola na realidade social e cultural contemporânea e das práticas de gestão do processo educativo voltadas à formação e consolidação da cidadania.</p>
<p>Descrição: A atuação do professor deve objetivar a inclusão social dos alunos por intermédio de uma prática docente contextualizada na realidade social em que a escola está inserida. É indispensável a compreensão das especificidades e contornos da relação entre educação e cultura, de modo a conduzir práticas educativas condizentes com a realidade e as possibilidades concretas da educação no processo da transformação social visando o bem estar coletivo.</p>
<p>Competência (3): Domínio de conteúdos disciplinares específicos, da articulação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar dos mesmos, tendo em vista a natureza histórica e social da construção do conhecimento e sua relevância para a compreensão do mundo contemporâneo.</p>
<p>Descrição: O professor deve contribuir, mediante atitudes pessoais e práticas profissionais concretas, para que seus alunos desenvolvam a capacidade de compreensão da importância do conhecimento no desenvolvimento das sociedades humanas e na elaboração de visões alternativas da realidade, mediante a reflexão teórica e a mobilização de conteúdos específicos do saber. A abordagem dos conteúdos disciplinares deve sempre priorizar uma visão erudita (no sentido de saber aprofundado), culturalmente rica e humanizada do conhecimento, de modo a favorecer, no aluno, uma atitude crítica e construtiva frente ao saber e uma apreensão da sua importância para o aprimoramento da qualidade de vida material e espiritual do homem.</p>
<p>Competência (4): Condução da atividade docente a partir do domínio de conteúdos pedagógicos aplicados às áreas e disciplinas específicas a serem ensinadas, da sua articulação com temáticas afins e do monitoramento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p>
<p>Descrição: A atuação do professor baseia-se fortemente na sua capacidade de promover uma avaliação eficaz e crítica de sua rotina profissional e de reagir prontamente aos acontecimentos inéditos e desafiadores que ela comporta. A experiência cotidiana deve ser refletida e articulada aos conhecimentos teóricos, de modo a balizar a formulação e reformulação das práticas. A habilidade em gerir e organizar trabalhos coletivos, a criatividade e versatilidade na elaboração de estratégias e dinâmicas voltadas ao aprimoramento do ensino são habilidades indispensáveis ao professor.</p>
<p>Competência (5): Capacidade de auto-avaliação e gerenciamento do aprimoramento profissional e domínio dos processos de investigação necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p>
<p>Descrição: A capacidade de gerenciar processos metacognitivos, a flexibilidade para a autocrítica, para adaptar-se, para mudanças pessoais, o aprimoramento da auto-percepção e da alteridade, a ousadia intelectual, a capacidade de síntese e análise, a sensibilidade estética, a desenvoltura pessoal e o gosto pela cultura compõem um quadro de competências que fundamentam o trabalho do profissional em educação.</p>

ANEXO 9 - Dados acadêmicos e profissionais do Professor A do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: março/2012 (substituto); maio/2012 (efetivo).

Cargos ou funções que ocupa: Coordenador da área de Sociedade e Cultura e professor dos Cursos de Licenciatura em Geografia, Biologia, Química e Física.

Regime de trabalho: Regime de dedicação exclusiva.

Disciplinas que leciona: Licenciatura em Geografia (Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas; Cartografia Temática; Cartografia e Astronomia); Licenciatura em Biologia e em Química (Geologia); Licenciatura em Física (Física e Ciências da Terra).

Área a que pertence no IFSP: Área de Sociedade e Cultura.

Em que cursos/nível acadêmico: Licenciaturas e Ensino Médio Integrado.

Curso (s) de graduação: Bacharelado e licenciatura em Geografia.

Instituição/local: Universidade de São Paulo.

Data de término: dezembro de 2009.

Curso de pós-graduação:

Mestrado: Mestrado em Ciências (Geografia Física)

Instituição/local: Universidade de São Paulo.

Data de término: 2013.

Doutorado: Cursando (Geografia Física).

Instituição/local: Universidade de São Paulo.

Data de ingresso: agosto de 2013.

ANEXO 10 - Questionário aplicado junto ao Professor A do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal São Paulo?

Eu, na realidade, tenho pouco contato com as pessoas que ministram as disciplinas filosóficas. Acredito que essas disciplinas têm um papel muito importante, porque elas fazem o aluno ter contato com os fundamentos das Ciências; é uma especificidade nossa, da Federal, ter uma carga horária maior em disciplinas filosóficas. Não é algo que encontramos em outros Cursos de Geografia; é uma ideia boa, é uma ideia inovadora, mas é uma ideia arriscada, pode levar a alguns problemas na condução disso tudo. Por exemplo, os alunos não estão acostumados com a leitura filosófica; inclusive, eles não têm a expectativa no Curso de Geografia de ter essas leituras; eles não chegam aqui achando que vão ter, eles acham que vão direto para a Geografia propriamente dita; eles fizeram queixas, fizeram reclamações no começo, depois eles vão percebendo que isso é importante, que isso é interessante. Para mim, o que seria mais significativo nas disciplinas filosóficas? O que elas poderiam ajudar mais? O quê que elas poderiam contribuir mais? Primeiro, na epistemologia da Ciência; discutir os fundamentos de cada disciplina científica e das Ciências, como um todo; quais são as bases, quais são as ideias que os cientistas, da comunidade científica; quais são as ideias que eles compartilham, de um modo geral; e também, por outro lado, talvez mais interessante ainda, as questões filosóficas levantadas pelos estudos da Educação, que foi o que aconteceu na minha formação. O que mais me chamou a atenção foram as disciplinas de Filosofia voltadas para a Educação, tirei mais proveito delas para a minha prática docente do que as do próprio Bacharelado.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram da sua formação? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Elas participaram em três oportunidades. No início do curso, quando eu fiz História do Pensamento Geográfico; quando eu fiz Teoria e Método, da Geografia I; e, no final do curso, quando eu fiz Teoria e Método, da Geografia II. Só que era uma filosofia voltada para a base da Geografia; discutimos os seus primeiros geógrafos, que, na realidade, não eram geógrafos, eram filósofos que tinham uma preocupação com a Geografia; e, na Licenciatura, tive uma terceira oportunidade, que foi a discussão das bases filosóficas da Educação. O professor trabalhou Hannah Arendt. A turma gostou muito da disciplina; inclusive, na Licenciatura da USP, temos uma ideia de que não vai ter nada de interessante nas disciplinas da Licenciatura.

Infelizmente! Eu também estava com essa ideia e me surpreendi, foi uma disciplina muito interessante, discutimos a crise da Educação, e foi uma discussão que eu levei para a vida. Hoje, para avaliar porque estamos nessa situação nas escolas estaduais, nas escolas municipais, levo esta bagagem; ela é muito útil para compreender porque que as coisas estão acontecendo dessa maneira. Então, teve um papel bastante importante na minha formação.

Complemento da segunda questão: Você falou da Hannah Arendt, mas quais eram as temáticas trabalhadas nesta disciplina da Licenciatura?

O professor trabalhou, basicamente, a crise na Educação como um componente da crise do mundo moderno. Esse foi o eixo da disciplina: discutir essa crise, que, na realidade, é o que mais chama a atenção dos alunos da Licenciatura. Eles entram na Educação, sabendo que a Educação está em crise, e o professor, sabendo disso, preferiu desenvolver esse questão: Por que existe esta crise?

3. Quais os pontos positivos e negativos deste Curso?

Como ponto positivo vejo a própria interdisciplinaridade; não conheço outros exemplos em São Paulo e em outros Estados, de curso que tenha uma visão interdisciplinar como o do IFSP; geralmente, eles têm só a disciplina de Geografia; o curso que eu fiz, por exemplo, não tinha nenhuma Filosofia, não tinha nenhuma Sociologia, tinha uma disciplina só de História que os professores de História também não queriam ministra-la. O lado negativo é que com esse foco na interdisciplinaridade, o curso foi horizontalizado. Não sei se isso está correto? Horizontalizamos muito o conhecimento nas Ciências Humanas, houve muita dispersão, e a formação específica acabou ficando prejudicada. Todo professor de Geografia tem que ter uma formação básica em alguns tópicos, que aqui não são contemplados, nem na grade, nem nas ementas, e são tópicos muito relevantes, pois geram muitos debates; como exemplo, Mudanças Climáticas; é um assunto muito comentado, o professor que mais poderia falar sobre isso na escola é o professor de Geografia, porque o professor de Geografia tem uma visão mais ampla, ele consegue interpretar o social, consegue interpretar o natural para discutir de uma maneira mais sofisticada, de uma maneira mais adequada a questão das mudanças climáticas. Quer dizer, é um assunto importante que nós não temos no curso; isso, então, é uma das sérias lacunas. Há outras lacunas também, por exemplo, o estudo das águas, uma disciplina específica – Hidrografia –, o estudo dos solos, que é o recurso natural também importante, que é algo que os alunos de Geografia precisam ter; e na própria Geografia Humana e que os próprios alunos reclamam, que é a falta disciplina de Geografia Agrária, entre outras disciplinas específicas.

Então, vejo que essa é a maior dificuldade, é a formação específica, essa é a mais difícil; a formação geral, essa acredito que seja muito boa, muito positiva.

4. Quanto à formação específica, como que você vê a possibilidade de reverter essa formação específica e aperfeiçoar essas lacunas?

Temos debates. O ano passado foi um ano muito importante nesses debates, nos quais duas visões foram contrastadas. Uma visão para alterar as ementas e, com isso, a possibilidade de suprir as lacunas. A outra visão é a de que as ementas, por si só, sendo alteradas, não dariam conta das transformações necessárias. Acredito mais nessa segunda visão; quer dizer, temos lacunas que são tão grandes, que só criando uma disciplina específica conseguiríamos suprir; é, por exemplo, o caso da Climatologia. Acredito que seria algo para uma mudança na grade, pois seria importante suprir essas lacunas; é claro que com a mudança na grade temos que repensar as ementas dessas disciplinas que vão estar na grade nova.

5. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

É uma responsabilidade muito grande que temos com a sociedade, uma vez que um Curso de Licenciatura forma profissionais que assumem uma posição estratégica em uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, embora não seja a mesma coisa; Nessa função, o professor é o agente capaz de fazer o aluno pensar, de fazer o futuro cidadão pensar, e ele traz a esse cidadão a possibilidade da mudança. Temos, então, uma responsabilidade muito grande, pois formamos esse agente da mudança. O que é necessário para nós conseguirmos suprir essa obrigação que é muito grande? estudar. Na minha opinião, temos que estudar, ler bastante, sempre nos atualizarmos, não só nos assuntos da moda, porque esses vão e voltam, mas naqueles assuntos que são, de fato, os mais relevantes, não só na sua disciplina, como outras também; é necessário, da nossa parte, ter uma sensibilidade especial para conseguir ter um retorno desse futuro profissional, que embora ele tenha uma função estratégica, embora ele seja muito importante para a sociedade, pela profissão ser pouco valorizada, ela acaba sendo pouco atrativa. Temos alunos que têm uma dificuldade maior; quer dizer, eles têm uma formação deficiente. Vivemos esse paradoxo: o aluno tem uma formação deficiente prévia, só que temos que fornecer para ele uma formação excelente. Ele tem um papel primordial na sociedade, por isso, temos que ter uma sensibilidade muito grande para entender este aluno que vem e saber o que ele realmente precisa, como podemos trabalhar com ele. Cada ano é um desafio novo, a cada ano o grupo que vem é diferente. Então, vejo como algo bastante complexo no nosso papel.

6. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia? Avalio positivamente, não apenas pelos resultados que os alunos têm nos concursos, porque são resultados positivos, mas os alunos que saem do IF prestam concurso na rede estadual, na rede municipal, eles têm um bom desempenho na parte pedagógica; então, eu acredito que essa parte esteja muito bem suprida pelo curso; e mesmo, ao conversar com os alunos, ao conversar com os colegas, vemos que eles têm um domínio acima da média, se pensarmos nos outros alunos da mesma Área de Geografia, eles têm um domínio maior sobre essas questões; isso se dá em função da carga de leitura que eles tiveram, da competência dos nossos colegas no IF que souberam trabalhar de uma maneira adequada. Então, vejo bem positivamente.

7. Qual(is) sugestões você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Em 2013, junto com alguns colegas, eu propus uma mudança na grade para o Curso de Geografia; foi um processo longo, ainda está em andamento, não está terminado. Eles sabem que só mudar a grade não vai resolver os problemas, mas, é um passo, é um passo inicial, uma vez que incluindo algumas disciplinas, você dá maior garantia de que essas lacunas vão ser supridas; não quer dizer que elas necessariamente serão, mas você dá uma chance a mais, você dá uma probabilidade maior dela ser suprida. Claro, existem outras... outras coisas que são necessárias. Uma não diz respeito nem a nós, que é o caso da contratação de professores efetivos; então, a permanência de professores efetivos, o professor que vai ficar mais tempo aqui dando aula no Curso, isso é importante também; a rotatividade que nós temos, de um lado, é boa, porque são ideias diferentes que vão aparecendo, que vão se alternando; por outro lado, o problema é que não cria o vínculo que poderia criar o professor efetivo. Então, essa questão administrativa, atrapalha muito o nosso trabalho. É importante que a gente tenha mais atividade de extensão, é uma coisa que estimula bastante os alunos, como, por exemplo, cursos, palestras, seminários. Temos a Semana de Geografia, com palestras, mas acredito que poderia ter mais palestras, mais cursos. É isso que está faltando também.

ANEXO 11 – Dados acadêmicos e profissionais da Professora B do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: 1999.

Cargos ou funções que ocupa: professora

Regime de trabalho: RDE

Disciplinas que leciona: “História e Epistemologia da Educação”, “História da Educação no Brasil” (Curso de Licenciatura em Geografia); “História” e “Filosofia” (Ensino Médio Integrado); “Dinâmica Social e Racial no Brasil” e “Cidade Modernidade e Identidade”, (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos).

Área a que pertence no IFSP: Coordenadoria de Sociedade e Cultura

Em que cursos/nível acadêmico: graduação, pós graduação, ensino médio.

Curso(s) de graduação: Licenciatura em História, Bacharelado em História e Bacharelado em Filosofia.

Instituição/local: UNESP Franca (Licenciatura e bacharelado em História); USP (Bacharelado em Filosofia).

Data de término: 1986-1989; 1993-1996

Mestrado: Literatura Brasileira

Instituição/local: USP

Data de término: 2006

Doutorado: Educação

Instituição/local: USP

Data de término: em andamento

ANEXO 12 – Questionário aplicado junto à Professora B do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

As disciplinas filosóficas tem uma participação significativa na formação do aluno. Considero muito positivo um curso que propicia ao aluno um repertório que extrapola a sua área específica de conhecimento.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sou graduada em História e fiz o curso de filosofia, pois acreditava que faltava, na minha formação, uma fundamentação teórica mais consistente. A filosofia me ofereceu instrumental para análise de texto, para o debate referente à conceitos da história, entendimento do pensamento produzido em determinados períodos da história. Consegui expandir a visão sobre a história como área de conhecimento. Sim, pois formar professor não pode estar pautada no acúmulo de conhecimento científico específico. O aluno, futuro professor, acolhe novas perspectivas que o auxiliam na sua atuação em sala de aula, pois a docência não será limitada a narrar o conteúdo de uma determinada disciplina.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Um dos pontos positivos está em oferecer conhecimentos necessários para lidar com processo cognitivo, fundamentação para o debate acerca da educação, da história da educação, etc. O curso foi concebido fora dos moldes das licenciaturas existentes, o chamado 3+1. Estes são pontos positivos. O ponto negativo é a ausência de uma discussão do multiculturalismo.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Ser professor é poder desenvolver a possibilidade de respeitar o outro, de saber olhar o outro. Desenvolver uma escuta da fala do educando, isso é importante. Quando iniciei a carreira docente, e durante um longo tempo, acreditei na necessidade de encher os alunos com conteúdo. Percebi que educar pressupõe desenvolver, no estudante, o olhar sobre si mesmo, ter consciência de si mesmo.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia?

O curso é muito diferente dos moldes tradicionais, assim acredito que o curso oferece uma carga suficiente de discussão filosófica e pedagógica, no entanto há necessidade de constante debate e , até, reformulações, questão pertencente a qualquer curso.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Aprimorar a discussão sobre a formação docente entre os próprios educadores do curso. Muitos acreditam que os alunos precisam de mais conteúdo de geografia. Tendo muito conteúdo para transmitir serão grandes professores. Parece haver, entre os especialistas de geografia, uma falta de conexão com o debate sobre a demanda da sociedade e o papel atual da escola.

ANEXO 13 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor C do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: maio/2009

Cargos ou funções que ocupa: professor do ensino básica, técnico e tecnológico.

Regime de trabalho: RDE

Disciplinas que leciona: “História” (Ensino Médio Integrado); “História Econômica do Brasil”, “História de São Paulo 1 e 2”, “Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política”, “Teorias da História e do Ensino” (Licenciatura em Geografia); “História da Ciência e da Tecnologia” (Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo).

Área a que pertence no IFSP: CSC

Em que cursos/nível acadêmico: Superior

Curso (s) de graduação: Ciências Sociais e História

Instituição/local: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

Data de término: 1990 e 1996.

Curso de pós-graduação:

Especialização: Organização de Arquivos Históricos

Instituição/local: Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão/PUC-SP

Data de término: 12/1999

Mestrado: História Econômica

Instituição/local: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

Data de término: dez/2011

Doutorado: História Econômica (em andamento)

Instituição/local: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

Data de término: 2016

ANEXO 14 – Questionário aplicado junto ao Professor C do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Desequilibrada e, na maioria dos casos, sem uma relação direta com a Geografia.

Complemento da primeira questão: Em que sentido você diz ser desequilibrada essa participação das disciplinas filosóficas no curso?

"Desequilibrada" no sentido de algumas destas disciplinas, principalmente as das áreas pedagógicas e humanas terem um número excessivo de aulas enquanto que falta a inclusão de mais aulas e/ou disciplinas diretamente ligadas à Geografia para de fato formarmos professores de geografia. Ex. A disciplina que leciono no G1 (THE - Teoria da História e Ensino) possui 5 aulas e, na minha modesta opinião, apesar do meu esforço em relacioná-la com o curso de geografia, foge dos objetivos mais específicos de um curso de licenciatura em geografia. Outro exemplo é História da Cultura (HCT G3) com 3 aulas, entre outros...

Em contrapartida, faltam disciplinas geográficas como Geografia Agrária, fundamental para se formar um geógrafo de verdade e assim vai...

Enfim, é a minha opinião porém respeito quem discordar de mim.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Muito pouco nas licenciaturas que fiz (Ciências Sociais e História), sem adequar a importância da Filosofia com o processo de ensino-aprendizagem. A Filosofia em si julgo muito importante para a formação do professor, pois esta disciplina está na base de qualquer projeto político e social que marca a humanidade e é essencial para a sua existência democrática.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Desequilíbrio – atual – entre os grupos de disciplinas (humanas/geográficas/pedagógicas), além da falta de um debate e troca de ideias entre os docentes. Positivo é a capacidade de a maioria dos colegas tirarem o melhor de si e dos alunos interessados mantendo a qualidade do curso.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Formar e ser professor, na minha opinião, são duas coisas inseparáveis. Por ser professor, a minha formação e a aplicação dos conhecimentos acadêmicos no mundo do trabalho da educação tornou possível uma melhor compreensão do meu papel social enquanto docente e deu-me a segurança e certas convicções para repassar aos estudantes parte desta “erudição” e experiência de vida como professor.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia? Como disse antes, as disciplinas filosóficas e da área da Pedagogia devem estar melhor distribuídas ao longo dos semestres do curso e terem maior correspondência e significância com a Geografia, propriamente dita.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Basicamente o que começamos a fazer nos últimos semestres: rediscutir o projeto do curso (grade, ementas, etc.), mas num clima democrático e sem dogmatismos.

ANEXO 15 - Dados acadêmicos e profissionais da Professora D do Curso de Licenciatura de Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: 2010.

Cargos ou funções que ocupa: Docente

Regime de trabalho: RDE

Disciplinas que leciona: “Sociologia 1”, “Sociologia 2”, “História da Cultura” (Geografia); “Sociologia” (Ensino Médio Integrado); "Cultura Política e Formação de Professores" (Física); “Trabalho e Exclusão Social” e “Escola, Espaços e Territórios” (Pós-Graduação Lato Sensu).

Área a que pertence no IFSP: CSC

Em que cursos/nível acadêmico: Ensino Médio Integrado, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Pós Graduação Lato Sensu.

Curso (s) de graduação: Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais.

Instituição/local: USP

Data de término: 1997

Mestrado: Ciências Sociais

Instituição/local: UFSCar

Data de término: 2002

Doutorado: Educação (cursando)

Instituição/local: USP

Data de término: em curso (conclusão prevista para mês 08 de 2015)

ANEXO 16 – Questionário aplicado junto à Professora D do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Embora não ministre disciplinas nessa área creio que o pensamento filosófico, pela sua natureza radical, é um exercício importante para a formação acadêmica do professor de geografia, menos pela importância formal dos autores e escolas filosóficas, e mais pelo tipo de interrogação que ele desenvolve e pelo modo como ajuda a construir uma reflexão sistemática acerca das grandes questões da existência humana. Um professor que tenha vivenciado este exercício reflexivo tem mais chances de conseguir construir isso com seus alunos, e a habilidade de “filosofar” entendida como um exercício de desconstrução das certezas e verdades estabelecidas, é de enorme importância no que tange a conceitos como natureza, entre outros, que permeiam a geografia como disciplina. A capacidade de “filosofar” também é relevante considerando a etapa da adolescência, pois é uma ferramenta que pode ajudá-los a elaborar suas inquietações, ou a despertá-las, num contexto em que são bombardeados por informações, tecnologias e narrativas fragmentadas, que raramente trazem a possibilidade de reflexão sistemática e coletiva.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Não tive filosofia na licenciatura, mas sim no bacharelado. Creio que o conhecimento filosófico sistematizado é fundamental para a compreensão das Ciências Sociais, pois elas se inserem no debate filosófico de sua época, e porque as formulações sobre cultura, sociedade e modernidade foram produzidas por muito tempo no âmbito do debate filosófico que antecedeu o advento das ciências humanas e sociais. Reconheço a importância da filosofia na minha formação docente, em razão, sobretudo, do tipo de reflexão e raciocínio que a filosofia propõe, e que me ajuda, inclusive, a “estrANHAR” o próprio conhecimento sociológico e a reiteração de noções que nem sempre são questionadas como por exemplo, a noção de “sociedade”. Ou seja, a filosofia na sua dimensão epistemológica auxilia muito a manter acesa a problematização das categorias com as quais trabalhamos em diferentes áreas.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Positivos: interdisciplinaridade; formação humana ampla; carga horária generosa que permite construir uma formação sólida; disciplinas que inovam ao articular conhecimentos; o uso da pesquisa como princípio formativo do professor (pesquisa entendida na sua forma ampla, não como pesquisa acadêmica).

Negativos: Falta de planejamento conjunto dos professores; ausência de uma definição coletiva dos planos de ensino gerando grande variação das disciplinas conforme o professor ministrante. Pouco planejamento a partir da prática, ou seja, baixa capacidade de enfrentamento das dificuldades trazidas pelos “alunos reais”, tais como os limites com a escrita formal e com a leitura.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Formar professores para a educação básica, e atuar nela é hoje um enorme desafio tendo em vista a desvalorização social da profissão, que é um dado real que impacta as representações e autoconceitos dos professores, gera um discurso derrotista e um sentimento generalizado de abandono e desresponsabilização. Daí que o desafio maior para formar professores seja dialogar com essa realidade, sem negá-la, mas sem consolidá-la como fatalidade. Essa é a parte mais difícil na minha opinião, animar e motivar os alunos quando o contexto social e escolar objetivo nega constantemente essa construção positiva da profissão. O que é preciso: paciência e ânimo, evitar o derrotismo, fugir do ceticismo e do cinismo e estar disposto a ensinar com bom humor. Outro aspecto é estar disposto a fazer com os alunos aquilo que eles devem fazer com os alunos deles, ou seja, tornar as aulas momentos de criação de referências práticas para a docência. Professores precisam ler e escrever, e devem estar conscientes desta necessidade, e compreender que precisarão desenvolver estas habilidades, que são muito interligadas ao capital cultural das pessoas e, por isso, um desafio para professores provenientes de ambientes em que o exercício sistemático da leitura e da escrita nem sempre foram desenvolvidos. Outro ponto seria acreditar que seus alunos podem aprender, ter alguma confiança neles. Por fim, estar disposto a mediar conflitos e assumir um papel educativo mais amplo, para além da sua disciplina. O conflito é constitutivo do exercício docente na atualidade, e é preciso ter ferramentas para compreendê-lo e enfrentá-lo, inclusive sabendo recorrer a apoios externos quando necessário. O domínio dos conhecimentos específicos da disciplina também é relevante, mas não o mais ou a única coisa importante, como costuma ser visto.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia?

Os alunos refletem teoricamente sobre as características históricas da educação brasileira, fazem estágio, tem a possibilidade de fazer iniciação científica e, principalmente, PIBID, acho que é uma proposta ampla que permite aos alunos um repertório denso de formação.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Ter espaços de discussão da prática docente no curso, pois o que um curso é, de fato, é muito mais do que aquilo que está escrito em seu projeto ou documentos oficiais. O curso é aquilo que resulta de relações concretas tecidas entre alunos, professores e a estrutura institucional, por isso acho que debater o que ocorre com o curso nas situações cotidianas é fundamental para construir o curso em sua concretude, e não apenas a discussão formal da grade ou projeto em termos documentais.

Outro ponto seria fortalecer a discussão pedagógica e educacional, tendo em vista que a quase totalidade dos docentes do curso foram formados como bacharéis, e tendem a reproduzir este modelo com seus alunos. Construir melhor o escopo de um curso de licenciatura, chegar a alguns pontos mínimos de convergência que possam orientar a formação dos alunos.

ANEXO 17 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor E do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: 2011.

Cargos ou funções que ocupa: Professor de Geografia.

Regime de trabalho: RDE.

Disciplinas que leciona: Geografia de São Paulo I e II, Planejamento Territorial I e II, Metodologia da Pesquisa Científica III, Geografia ensino Médio.

Área a que pertence no IFSP: Coordenadoria de Sociedade e Cultura CSC.

Em que cursos/nível acadêmico: Ensino Médio Integrado e Ensino Superior.

Curso (s) de graduação: Bacharelado e Licenciatura em Geografia

Instituição/local: Universidade de São Paulo

Data de término: 1998

Curso de pós-graduação:

Mestrado: Geografia Humana

Instituição/local: Universidade de São Paulo

Data de término: 2009

Doutorado: Geografia Humana

Instituição/local: Universidade de São Paulo

Data de término: em andamento

ANEXO 18 – Questionário aplicado junto ao Professor E do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Em princípio, entendo que haja uma carga satisfatória de disciplinas, mas vejo que as mudanças de currículo comprometem totalmente essa formulação primordial no entender para a formação de professores. Por outro lado, e isso é difícil de afirmar para o conjunto das disciplinas, a filosofia permeia várias discussões em variados campos disciplinares e deveriam se fazer presentes no curso como um todo.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Primeiramente, é uma particularidade de minha formação, as disciplinas filosóficas como conteúdo específico apareciam em nossa grade como optativas, fato que postergava a minha opção por elas, de maneira que me formei praticamente analfabeto nesse campo de conhecimento. Embora as disciplinas filosóficas não necessariamente fizessem parte do meu currículo de formação, tanto para bacharel como para licenciado, as questões filosóficas sempre estiveram presentes nas discussões, nos textos, enfim, não há como dissociar qualquer que seja o ramo do conhecimento, seja das ciências humanas ou das exatas, de uma formação filosófica, pois que o próprio conhecimento é um processo histórico no interior do movimento que pensa, discute, analisa a formação social geral e particular. Disso decorre que a minha defasagem criou sérias dificuldades, exatamente por não reconhecer o próprio movimento histórico da sociedade como um processo geral, justamente por não tê-lo apreendido no campo disciplinar filosófico. Trata-se, portanto, não de mera questão disciplinar, mas de uma necessária aproximação com o conhecimento a partir das formas de se produzir a sociedade, pois a questão filosófica é uma produção social, assim como de entender que a filosofia que se produz ele mesmo como conteúdo das relações sociais. No meu entender, não poderiam ser essas disciplinas optativas justamente por nos auxiliar na compreensão de como se pensa a respeito da sociedade e de que esse fato é, por si mesmo, parte da construção e da reflexão a respeito dessa mesma sociedade.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Vou responder sem necessariamente separá-los, e tratarei a questão a partir da sala de aula, sem entrar em questões extra sala, por demais complexas e de difícil apreensão. No meu entender

há um pressuposto de que o conteúdo supre as necessidades da formação do professor. Por um lado, isso é correto, mas há uma negatividade imanente nessa forma, ou seja, a de que o conteúdo se torne conteudista, aquela questão sartreana, a totalidade tornar-se totalizante. Disso deriva algo mais fundamental ainda, por se tratar de um curso de formação de professores, uma vez que envolvidos nessa forma, há um significativo risco de reprodução conteudista sem a necessária apreensão das complexas situações que envolvem a relação ensino-aprendizado, que são tão fundamentais quanto o conteúdo. Este sem aquelas de nada serve na relação. Para uma compreensão mais efetiva da relação, é de grande importância o campo das ciências humanas não somente pelo conteúdo que este nos apresenta, mas pela condição de se pensar as relações ensino-aprendizado na constituição do humano enquanto relação social, lida e apreendida pelos diversos campos do conhecimento disciplinar. No meu entender, as mudanças em andamento no curso comprometem tais condições, ou seja, tolhem o diálogo entre os campos disciplinares e tornam o conteúdo a forma totalizante. Nosso formando está fadado portanto, a operacionalização, ou como preferem os freireanos, bancário.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Tentarei não ser repetitivo. Primeiramente, sempre digo aos alunos que não estou ali para lhes ensinar nada. “Oras, então que diabos está fazendo aqui?” Deve ser o que perguntam a si mesmos, nunca me contestaram e acho isso muito ruim. O primeiro pressuposto é o de que existe uma relação e que tudo ali é constituído a partir dela, não há uma centralidade. Isso de maneira alguma dissolve meu papel, que é o de construir a priori os muitos caminhos da relação. O caminho teórico, por exemplo, se baseia na bibliografia, mas não é conteúdo, pois precisa atingir o pensamento dos alunos enquanto possibilidade de abstração, de relações, precisa transcender do texto em si para a complexidade do real enquanto possibilidade de análise. É aí que se situa o outro caminho, o mais difícil tanto para o professor como para o aluno, ou seja, de que eu possa conduzir o pressuposto teórico para isso. É necessário que os alunos saibam disso, que entendam a formação não como conteúdo e sim como pressuposto teórico, lógico e metodológico que abra a possibilidade da reflexão, da relação, da abstração enfim como possibilidade de transposição daquele momento, o texto, o livro, o filme, o quadrinho, a fotografia, o que quer que seja, para a complexidade do real. Esse é um ponto significativo das disciplinas, pois não se trata somente de esclarecer pontos do referido tema, mas que estes possam ser trabalhados para a transcendência dos alunos, e que as formas de aplicação por parte deles em sala de aula contemplem tais condições. Trata-se, portanto, de caminhar ao longo da

disciplina pelos caminhos do conhecimento teórico pertinente e também pelo caminho significado disso enquanto relação ensino-aprendizagem.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia? Imagino que a filosofia como um todo deva estar presente nos diferentes campos disciplinares, sejam eles aquilo que chamamos de Geografia Física ou Humana. Veja, esta separação é por si só filosófica, compreende um movimento social na construção do conhecimento como separação, ou seja, é o próprio pensamento enquanto processo do conhecimento, ele mesmo, uma derivação filosófica socialmente produzida num contexto de separação entre ciência e filosofia. Os grandes pensadores, até as proximidades do século XVIII eram filósofos, matemáticos, astrônomos, poetas, tudo junto, enfim, o conhecimento e a reflexão a respeito do ser, natural ou social, perpassava amplas considerações de distintos campos de conhecimento, tal como concebemos hoje. Portanto, ampliar o campo de conhecimento, apreende-lo de forma a considerar as reflexões específicas daquilo que chamamos filosofia, em nada compromete o próprio conhecimento específico da Geografia. A nossa apropriação da natureza em pleno século XXI é uma derivação da visão aristotélica a respeito da natureza, ou seja, embora haja conteúdos técnicos, e mesmo a busca por uma subjetivação, como é o caso do ambientalismo, essa questão da natureza, sobretudo nas disciplinas da chamada Geografia Física, precisam ser discutidas, até para que os estudantes compreendam aquilo que comumente se denomina destruição do meio ambiente de outra perspectiva, por outras lógicas embora elementares, ainda fora da discussão justamente por se tratar de uma compreensão filosófica, vista como desnecessária pela lógica pressuposta pela técnica.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Imagino que a consideração do conteúdo é por demais valorizada, e as possibilidades de exploração deste enquanto pressuposto da relação ensino-aprendizagem precisam ganhar uma dimensão mais fundamental. Primeira questão, quem são os nossos professores? Especialistas em dados assuntos, com tempo de experiência na docência, ou pessoas comprometidas com a educação. Precisamos pesar essas coisas para reverter a prática conteudista reinante. Por outro lado, a prática docente precisa ser discutida ela mesma, ou seja, que a questão pedagógica em momento algum deixe de ser pensada, discutida, criticada, para que de fato o curso seja de formação de professores e não de pessoas com conteúdo que repassam suas qualificações curriculares aos seus, o que, de maneira alguma, reverte a situação da educação que está posta.

ANEXO 19 – Dados acadêmicos e profissionais do Professor F do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: fevereiro/2009.

Cargos ou funções que ocupa: Professor

Regime de trabalho: RDE

Disciplinas que leciona: História do Pensamento Geográfico; Antropologia e relações étnico-raciais e Metodologia do Trabalho Científico.

Área a que pertence no IFSP: CSC

Em que cursos/nível acadêmico: Atualmente, apenas no ensino médio

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Filosofia

Instituição/local: UFMG, Belo Horizonte

Data de término: 2007

Curso de pós-graduação:

Mestrado: Filosofia (Filosofia da Linguagem)

Instituição/local: Unifesp, São Paulo

Data de término: 2012

Doutorado: Filosofia (Filosofia da Linguagem)

Instituição/local: Unifesp, São Paulo

Data de término: 2017

ANEXO 20 - Questionário aplicado junto ao Professor F do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

As disciplinas filosóficas oferecem elementos que permitem os alunos melhor desenvolverem a crítica e a reflexão autônoma, dado que a tradição filosófica tem feito dessas capacidades parte constitutiva de sua história. Assim, qualquer curso que conta com tais disciplinas na sua grade não pode senão se beneficiar do contato, ainda que em condições restritas, com essa manifestação do pensamento racional.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente? Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Toda a minha formação docente gira em torno das disciplinas filosóficas. Além das razões dadas na resposta anterior, cabe destacar que, no processo formativo docente, a filosofia pode contribuir no sentido de ajudar o futuro docente a ser capaz de elaborar uma visão mais ampla e articulada dos saberes. De fato, tendo em vista o processo próprio da modernidade de fragmentação e especialização do conhecimento, podemos encontrar na reflexão filosófica – por conta mesmo das suas origens e características, como uma certa busca da generalidade – um quadro de referência capaz de nos auxiliar a pensar possibilidades de integração das diversas áreas do conhecimento.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

A pergunta é bastante ampla. A partir da minha atuação bem limitada no curso, destaco apenas alguns poucos elementos. Na parte positiva, vale indicar a possibilidade de, em algumas disciplinas (como História do Pensamento Geográfico, por exemplo), contarmos com a atuação de dois professores, com formações e experiências diferentes. Além disso, percebe-se esforço de se integrar, num curso voltado para a formação de professores, diferentes áreas do conhecimento, havendo, por exemplo, disciplinas que destacam conteúdos de psicologia, antropologia, sociologia, da própria filosofia, etc. Na parte negativa – e para ficar dentro dos aspectos considerados –, podem ser mencionados os limites encontrados por essas tentativas inovadoras, limites esses devidos quer às dificuldades próprias da transposição de um projeto

pedagógico para o plano da realidade efetiva, quer às características da dinâmica do corpo de professores do curso.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Penso que ser professor é trabalhar tentando estabelecer mediações entre os alunos e certos repertórios de conhecimentos socialmente elaborados, de modo que os alunos possam se apropriar criticamente desses saberes, seja para questioná-los, seja para transformá-los, seja, ainda, para criar outros, mais adequados à sua própria visão de mundo. Nesse sentido, formar professores é oferecer condições para que o futuro docente possa levar adiante essa tarefa, para o que é preciso, entre outros aspectos, que seja valorizada a contribuição do pensamento crítico e da reflexão autônoma, características centrais do pensamento filosófico.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia?

Limitando-me à avaliação da minha atuação num semestre como um dos professores de História do Pensamento Geográfico, posso dizer que, naquele caso, tivemos uma experiência bastante bem-sucedida, pois os alunos puderam ali demonstrar uma perspectiva mais ampla e crítica a respeito das origens do pensamento geográfico e de sua relação com o conhecimento de modo mais geral.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

Assegurar a articulação dos conhecimentos e da formação mais completa dos futuros professores.

ANEXO 21 – Dados acadêmicos e profissionais da Professora G do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Ingresso no IFSP: 2009 (substituta); 2010 (efetiva).

Cargos ou funções que ocupa: Professora

Regime de trabalho: Regime de dedicação exclusiva

Disciplinas que leciona: “Organização do Espaço Industrial”; “Mundialização da Economia”, “Formação da Sociedade Brasileira”.

Área a que pertence no IFSP: Sociedade e Cultura

Em que cursos/nível acadêmico: Licenciatura em Geografia

Curso (s) de graduação: Ciências Sociais

Instituição/local: Universidade de São Paulo

Data de término: 1978

Curso de pós-graduação:

Especialização: História

Instituição/local: UNICAMP

Data de término: 1984

Mestrado: Sociologia do Trabalho

Instituição/local: Faculdade de Educação/UNICAMP

Data de término: 1999

Doutorado: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Instituição/local: UNICAMP

Data de término: não terminou

ANEXO 22 – Questionário aplicado junto à Professora G do Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia a participação de disciplinas filosóficas no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Considero fundamental a disciplina de Filosofia na formação de professores de qualquer área do conhecimento científico pela possibilidade que ela oferece de reflexão crítica sobre os conteúdos desenvolvidos, sobretudo na formação de professores. Considerando que ela constitui um campo de conhecimento que abrange os valores que formam o ser humano e também os pressupostos do conhecimento implícitos nos métodos e prática docente, ela é imprescindível na formação de profissionais da educação.

2. Em que medida as disciplinas filosóficas participaram de sua formação docente?

Eu frequentei várias disciplinas de Filosofia no meu tempo de graduação, justamente, pelo fato de que elas possibilitavam um aprofundamento dos temas e questões que eu estudava no curso de Ciências Sociais. A busca das raízes do conhecimento acerca dos conceitos e das teorias explicativas da sociedade contribuiu imensamente para que eu desenvolvesse um senso crítico a respeito da produção do conhecimento. Na minha formação docente, ela tem participado no sentido do meu constante questionamento a respeito do que seja a educação nos dias de hoje, a respeito do ser humano para o qual pretendo contribuir na sua formação, a respeito dos valores da sociedade em que vivemos e também a respeito dos caminhos que possibilitem uma formação mais ampla que supere o pragmatismo de uma educação voltada apenas para o mercado.

Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sim, julgo importantes as disciplinas filosóficas no processo formativo do professor por ela possibilitar a reflexão sobre a ação pedagógica, pelo fato de suscitar dúvidas a respeito dos conteúdos e de sua prática fornecendo, assim, subsídios para que o professor evite a tendência ao dogmatismo e que ela possa desenvolver a interdisciplinaridade que estabelece a relação entre as diversas áreas do conhecimento.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

A interdisciplinaridade que ele busca, embora ainda tateando, constitui um ponto positivo. Nesse sentido, a abertura para vertentes e abordagens diferentes no campo da Geografia e sua ligação com outras áreas, como a História, a Sociologia, a Filosofia e outras áreas do conhecimento é bastante alvissareira dentro da concepção de conhecimento que supere as fronteiras da ciência baseada no princípio da especialização. Quanto aos aspectos negativos são muitos e de várias ordens, desde a estrutura da própria instituição, que não permite a pesquisa científica, impossibilitando que se desenvolva conjuntamente o ensino, a pesquisa e a extensão, a mentalidade conservadora, reacionária e retrógrada das pessoas que ocupam cargos de decisão, a precariedade das condições de trabalho, a precarização do trabalho docente, a improvisação dos planos de ensino, as relações entre os professores, caracterizadas por um grande amadorismo e picuinhas pessoais, disputa de poder e vaidades que impedem o desenvolvimento de um trabalho mais sério e comprometido com a formação dos alunos.

4. O que é para você formar professores e ser professor? Segundo o seu ponto de vista, o que é preciso para formar professores?

Acho que é necessário considerar três dimensões inseparáveis da formação de professores:

- a) A qualificação, que significa o domínio de conteúdos científicos específicos que possibilitem ao professor desenvolver teorias e práticas dentro de sua área de formação e que também permitam que ele pesquise constantemente sobre os temas e questões desenvolvidas. Ninguém ensina o que não sabe. Além desses conteúdos específicos, o professor deve se apropriar de conhecimentos que contribuam para a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento promovendo um diálogo profícuo entre elas e com a pedagogia.
- b) A formação pedagógica, o domínio de teorias e práticas voltadas ao ensino e à pesquisa, para que ele possa selecionar os conteúdos, a partir dos objetivos concebidos como prioritários na formação intelectual e profissional e ética dos alunos.
- c) A formação ética e política, a educação ocorre a partir de valores, nesse caso, acredito que é fundamental a reflexão sobre as características econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo atual e nos perguntarmos constantemente se queremos formar apenas força de trabalho para o capitalismo competitivo, destrutivo e excludente ou como podemos contribuir para um mundo melhor, fundamentado em valores mais participativos, democráticos e igualitários.

5. Como você avalia a formação filosófica/pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia? Acho que é necessário aprofundar o estudo e a discussão sobre essa questão, principalmente, o que são os cursos de licenciatura, quais são os objetivos de sua criação, porque a separação entre a formação acadêmica do geógrafo e a formação de professores. Creio que o fundamento é a separação entre a teoria e a prática, dentro de uma visão dualista que designa o conhecimento e domínio da teoria para uma determinada parcela da população oriunda da classe média e a formação de professores para as pessoas que, tradicionalmente, não tem acesso ao nível de ensino superior. Acho que a formação filosófico-pedagógica só pode acontecer a contento quando houver um processo intenso de discussões sobre a identidade dos cursos de licenciaturas. Apesar de todo o esforço, por parte de muitos professores, eu acho que essa formação ainda se faz na base da improvisação e/ou de modo secundário.

6. Qual (is) sugestão (ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia?

A primeira é que se estabeleça um diálogo sério e responsável entre os professores e que se superem as “picuinhas” às quais me referi acima, mesmo considerando as divergências existentes, os professores deveriam fazer um esforço maior no sentido de contemplar mais as necessidades de formação dos alunos e menos as suas disputas pessoais, políticas e teóricas. Se não existe a possibilidade desse diálogo torna-se impossível qualquer melhoria do curso. Eu acho, realmente, que a primeira questão a ser enfrentada no curso de Licenciatura em Geografia é a hostilidade das relações entre os professores, se não acontecer isso, qualquer outra sugestão é vã.

ANEXO 23 - Dados acadêmicos e profissionais do estudante A do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa:_____

Início da função: _____ Término: _____

Instituição: _____

Regime de trabalho:_____

Disciplinas que leciona:_____

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Geografia

Instituição/local: IFSP

Data de início: 02/2013

Data de término: 11/2016

ANEXO 24 - Questionário aplicado junto ao estudante A do 3º semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Levando em consideração o tempo destinado a essas disciplinas, que em minha opinião é curto por se tratar de um curso de licenciatura, eu as avalio de forma bem positiva pelo fato dos professores conseguirem ensinar a parte da filosofia que mais é indispensável à geografia de forma simples, não dispensando as discussões relevantes a esses pensamentos.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

As disciplinas filosóficas são importantes na formação do professor pelo conhecimento histórico que os vários pensadores podem proporcionar e também pelo exercício de pensar no papel do professor na sociedade e no seu contexto.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Os pontos negativos que posso citar são: a infraestrutura do instituto; a falta de algumas disciplinas da geografia física que tende a ser sanadas diminuindo a geografia humana.

E pontos positivos a ser citados são: a interdisciplinaridade e o objetivo de formar um professor que possa ser mais humano e não apenas um transmissor de conteúdo.

4. O que é para você ser professor?

Ser professor para mim é construir o conhecimento, não apenas o conteúdo teórico, técnico, mas o prático/empírico também, como valores humanistas.

5. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Programas de iniciação à docência (como o PIBID) do próprio instituto, aproveitando seus alunos para oferecer cursos/projetos à comunidade e até mesmo aos alunos do ensino médio, isso ajudaria no desenvolvimento do docente que vai ter a experiência e ofereceria um serviço à comunidade.

ANEXO 25 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante B do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa: Funcionária Pública Federal e Estudante.

Início da função: 23/set/2005 / Término: _____

Instituição: Correios.

Regime de trabalho: CLT.

Disciplinas que leciona: ainda não leciona, embora tenha sido aprovada no concurso para professor do Estado de São Paulo.

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Geografia

Instituição/local: IFSP – *Campus* São Paulo

Data de início: Fev/2013 / Data de término prevista: Dez 2017

Curso de graduação: Licenciatura em História

Instituição/local: Faculdades Integradas Teresa Martin (Atualmente UNIESP) - São Paulo

Data de início: fev/2006 - Data de término: Dez/2008

ANEXO 26 – Questionário aplicado junto à estudante B do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Respondeu esta questão junto a questão 2.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sim. As disciplinas filosóficas desenvolvem no estudante do curso de Geografia habilidades como pesquisa e capacidade de argumentação, ampliam a bagagem cultural e as referências a autores e suas obras, inserindo o estudante no contexto e no processo de racionalização das correntes filosóficas. Melhoram a escrita e a interpretação de texto, qualidades fundamentais para o profissional em sala de aula: ao apreender o pensamento filosófico, o estudante já pratica o ensinar/aprender.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Os pontos positivos do curso são a diversidade de disciplinas exatas e humanas, trabalhos de campo, programas de inserção à licenciatura como o PIBID e o foco do curso em formação de professores. Como pontos negativos a divisão “política” que existe dentro da própria área da Geografia do IFSP e a constante discussão de reformulação de grade curricular.

4. Quando você diz disciplinas exatas e humanas, quais seriam as disciplinas exatas e quais seriam humanas?

Perdoe a confusão. Quis dizer as disciplinas da Geografia Física e as da Geografia Humana.

5. O que é para você ser professor?

Ser professor é ter a responsabilidade de guiar o aprendizado dos estudantes. Traduzir conteúdos complexos para uma linguagem compreensível a cada estágio de aprendizado. É buscar o equilíbrio entre o aprendizado dos conteúdos curriculares com as questões sociais dos estudantes, considerando suas particularidades.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Maior fundamentação na parte técnica exigida para um estudante de graduação já nos primeiros semestres (elaboração de Artigos, Monografias, Normas de escrita Acadêmica (ABNT). Melhor distribuição e ampliação de disciplinas da área de Humanas durante todo o o curso, não só nos primeiros semestres. Expansão de programas como PIBID e maior organização pela área administrativa do IFSP na contratação de docentes para garantir que não se percam aulas (fato que ocorreu no segundo semestre de 2013).

ANEXO 27 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante C do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa: Assessora de Imprensa.

Início da função: _____ Término: _____

Instituição: _____

Regime de trabalho: Prestadora de serviço.

Disciplinas que leciona: _____

Curso (s) de graduação: Comunicação Social.

Instituição/local: FIAM – Faculdades Integradas Alcântara Machado.

Data de início: 1993

Data de término: 1996

ANEXO 28 - Questionário aplicado junto à estudante C do 3º semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

As disciplinas filosóficas são de extrema importância, arrisco a dizer que em qualquer curso. Atualmente as pessoas têm uma miríade de fontes de informações, seja pelo acesso facilitado aos livros, meios de comunicação de massa, internet, mas a maioria delas rasa e superficial, estéreis para a construção de um pensamento crítico e transformador.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sendo o estudo da filosofia imprescindível no processo de compreensão e transformação da realidade, é indispensável ao Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP. Um indivíduo que vai buscar formação, com o objetivo de tornar-se multiplicador dessa formação, precisa tomar cuidado para não se deixar seduzir pelo “vai da valsa” do imediatismo imposto pelas necessidades do mercado. Para atender ao mercado, basta garantir a manutenção do exército de mão de obra barata, com elementos cordatos, que sabem que a fonte de suas diretrizes serão Jornal Nacional, complementadas nas novelas, com direito a imersão para aprofundamento em seminário anual, de quatro meses, no BBB. E para “não consciência” basta deixar as coisas como estão, fazer de conta que o analfabetismo funcional é um problema que precisa ser resolvido e que já estão tomando as providências. A filosofia pode ajudar o professor a visualizar esse quadro e se quiser ir além.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Positivos todos. Não diria negativos, mas estudar filosofia é uma tarefa pesada, justamente por não termos esta prática. Muitos estão tão imersos na proposta “educacional” mercadológica, que pensam que a filosofia seja perfeitamente dispensável, logo não será uma tarefa fácil “tirar da caverna”.

4. O que é para você ser professor?

Boa pergunta, rsrs. O professor é um profissional como outro qualquer, o que difere é a “matéria prima”. Nosso material é o humano, com todas as suas contradições, ansiedades, responsabilidades, dúvidas. O oleiro modela o barro e produz um vaso. O professor estuda com

sua turma e todos podem sair remodelados e com capacidade para remodelar o mundo nesse processo.

6. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

A experiência dos dois primeiros semestres foi bastante rica. Poderia ter sido ainda maior se houvesse integração entre os professores, turmas (deste e dos outros cursos) e secretaria. Faltou comunicação e transversalidade.

ANEXO 29 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante D do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa: Operadora de Telemarketing

Início da função: dezembro de 2013 / Término: atual

Instituição: Atento do Brasil

Regime de trabalho: CLT

Disciplinas que leciona: _____

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Geografia

Instituição/local: Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de São Paulo

Data de início: março de 2009 / Data de término: 08 de dezembro de 2013

ANEXO 30 - Questionário aplicado junto à estudante D do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

As disciplinas de Filosofia no curso de licenciatura em Geografia são importantes no sentido de fornecer as bases de compreensão das ideias que estão postas nos contextos políticos e culturais, pois os acontecimentos estão envolvidos na atmosfera das ideias e são elas que dão fornecem as tessituras dos eventos. Sem a Filosofia não seria possível compreender a representatividade de elementos abstratos e que não estão visíveis, mas dão o tom e o sentido das situações históricas e espaciais.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sim. A Filosofia auxilia os professores a compreenderem o contexto dos acontecimentos históricos e as influências as quais estavam submetidas as descobertas da humanidade.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Falta no início do curso uma introdução maior sobre a Geografia, mesmo entendendo a necessidade de ambientar os estudantes nos contextos históricos o número excessivo de disciplinas de história, sociologia e filosofia acabam deixando o curso um pouco pesado e sem muito referencial geográfico.

A grade interdisciplinar ajuda na compreensão da totalidade espaço-temporal e das influências das ciências naturais nas ciências humanas.

4. O que é para você ser professor?

Ser professor é possuir uma responsabilidade sobre o direcionamento da sociedade, pois quando colocamos a disposição de um público a nossa própria compreensão dos conhecimentos há que se considerar que se trata de uma responsabilidade a maneira como o professor irá realizar a comunicação, pois a simples má colocação das palavras já pode gerar desvios na mensagem original. O professor cumpre diversas funções no exercício de sua atividade profissional, uma delas é buscar compreender os estudantes na sua totalidade e contradições, assim como se fazer ser compreendido sem que, na comunicação, a ideia original se perca.

5. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Solicitar que todos os professores busquem cumprir bases comuns da ementa de cada disciplina, pois com a mudança de docente nas disciplinas entre um semestre e outro o método de cada professor se altera; Introduziria mais disciplinas de Geografia nos primeiros anos; Introduziria mais disciplinas de geografia física no curso, tais como climatologia e mais semestres de geologia e geomorfologia.

ANEXO 31 - Dados acadêmicos e profissionais da estudante E do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa: Editoração de livros didáticos

Início da função: 05/2011 Término: _____

Instituição: Editora Abril / Ática/ Scipione

Regime de trabalho: Freelancer

Disciplinas que leciona: _____

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Geografia

Instituição/local: IFSP - SP

Data de início: 02/2009

Data de término: Cursando

ANEXO 32 - Questionário aplicado junto à estudante E do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

As disciplinas filosóficas oferecidas fornecem um panorama geral da história da filosofia, servindo de aporte para a compreensão da linha epistemológica das demais disciplinas do curso.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Acredito que são importantes ao conferir mais consistência nas abordagens das diferentes teorias que são confrontadas durante o curso. Isso em sala de aula, ao meu ver, pode enriquecer a abordagem da geografia enquanto ciência multidisciplinar.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

Penso que são vários e muitas vezes os pontos positivos em alguns aspectos são negativos em outros. O que de fato me agradou foi a abordagem interdisciplinar que é buscada, conferindo síntese aos diferentes saberes movidos nas diferentes áreas específicas da ciência. E o que, ao comparar com outros cursos de outras universidades me questiono, é a carga horária muito elevada de estágio docente e o grande número de disciplinas por semestre.

4. O que é para você ser professor?

Para mim, exercer a profissão de professora é a ação da troca mútua de conhecimentos, buscando mobilizar habilidades objetivas e subjetivas que façam sentido à vida dos estudantes.

5. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Essa é, para mim, uma questão muito complexa, que envolve análises aprofundadas sobre demais opiniões docentes e discentes. Acredito que sempre incentivar o aumento das pesquisas nos âmbitos docentes e científicos (não que eu veja diferenciação entre esses âmbitos, mas sabemos que infelizmente institucionalmente há essa barreira) seja um dos modos de germinar e fermentar novas ideias e aperfeiçoar as atividades acadêmicas entre os estudantes. Também a realização de eventos para a comunidade, a fim de trocar experiências, também seja algo que ainda é muito incipiente no curso. E talvez rever a carga das disciplinas, que em minha opinião pessoal, é demasiada.

ANEXO 33 - Dados acadêmicos e profissionais do estudante F do último semestre do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

Cargos ou funções que ocupa: Educador ambiental (estágio remunerado)

Início da função: 11/2011 / Término: 11/2013.

Instituição: Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo.

Regime de trabalho: 20 horas semanais.

Disciplinas que leciona: iniciará a atividade docente em 2014. Passou no Concurso do Estado para professor de Geografia e já foi convocado. Ficou em 4ª lugar na diretoria Norte 2 e em 20ª na diretoria Centro.

Curso (s) de graduação: Licenciatura em Geografia.

Instituição/local: IFSP – *Campus* São Paulo.

Data de início: 02/2010 / Data de término: 12/2013.

ANEXO 34 - Questionário aplicado junto à estudante F do último semestre Curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

1. Como você avalia as disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

Apesar de serem de extrema necessidade para a formação de professores, assim como à maioria das formações, as disciplinas filosóficas no curso de Licenciatura do IFSP-SP encontram-se muito concentradas no primeiro ano e, de certa maneira, sem muito vínculo com as outras disciplinas, o que pode torná-las dissociadas do restante do curso, sendo que outros professores não fazem referência à elas. Alguns conteúdos e reflexões acabam se repetindo de maneira enfadonha entre estas disciplinas, o que pode desmotivar o aluno. As aulas são muito bem ministradas e estruturadas dentro de suas ementas, porém falta diálogo entre as disciplinas, tanto filosóficas como também de outras áreas do conhecimento.

2. Você julga estas disciplinas importantes no processo formativo do professor? Por que?

Sim, são disciplinas essenciais para a formação do professor. Pois a filosofia estuda o próprio conhecimento, sendo que, principalmente para o professor, buscar compreendê-lo em suas diversas formas faz parte de sua jornada profissional. Com um entendimento de conceitos e reflexões da filosofia, como a ideia de existência ou de valores, ou simplesmente o contato com tais conceitos, o docente que se forma pode não apenas entender melhor alguns conceitos da disciplina que irá ministrar, mas busca compreender melhor os alunos em sua volta, tentando instigá-los ao conhecimento, tanto do conteúdo programado como de si mesmos.

3. Quais os pontos positivos e negativos deste curso?

São muitos pontos positivos, mas diria que o principal é a preocupação não apenas com o conteúdo da disciplina de geografia em si, mas com toda a formação do professor de geografia, buscando entregar um profissional com maior integridade em sua função. Existe no curso uma proposta de junção entre o meio acadêmico e a escola, focando uma formação crítica que problematize o espaço geográfico. Entre alguns pontos negativos salienta-se a falta de comunicação entre as disciplinas e a necessidade de uma melhor dosagem nos conceitos geográficos, pois para que se alcance a proposta apontada como ponto positivo o conhecimento geográfico é essencial. Acredita-se que tais pontos negativos apontados são naturais, pois a proposta é complexa e o curso é muito novo, sendo que sua plenitude poderá ser alcançada com sua maturidade.

4. O que é para você ser professor?

Professor é o tutor de pessoas que buscam construir conhecimento, é quem as auxilia na busca da compreensão de algo.

5. Qual(is) sugestão(ões) você faria para aprimorar a formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP?

A principal sugestão é um melhor diálogo entre as disciplinas e revisões em conjunto de suas ementas, além de acrescentar ao curso mais reflexões e conceitos do conhecimento geográfico. Os docentes precisam se conversar e promover reuniões pedagógicas para melhorar a comunicação entre as disciplinas.

ANEXO 35 – Relatório de avaliação do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Informações gerais da avaliação:

Protocolo: 200911617

Código MEC: 347778

Código da Avaliação: 86901

Ato Regulatório: Reconhecimento de Curso

Categoria Módulo: Curso

Status: Finalizada

Instrumento: 170-Instrumento de avaliação de reconhecimento dos cursos de graduação - Bacharelados e licenciatura

Tipo de Avaliação: Avaliação de Regulação

Nome/Sigla da IES:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP

Endereço da IES:

34128 - Campus São Paulo - Rua Pedro Vicente, 625 Canindé, São Paulo - SP.
CEP:01109-010

Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):

Licenciatura em Geografia

Informações da comissão:

Nº de Avaliadores: 2

Data de Formação: 27/09/2011 17:11:43

Período de Visita: 06/11/2011 a 09/11/2011

Situação: Visita Concluída

Avaliadores "ad-hoc":

176.217.556-87 (Rosalina Batista Braga) -> coordenador(a) da comissão

314.943.150-68 (Regis Alexandre Lahm)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Instituição:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo faz parte da Rede EPT – Educação Profissional e Tecnológica, tendo sido criada em dezembro de 2008 por meio da Lei 11.892/2008. Como os demais institutos existentes em todos os estados da Federação Brasileira, o IFSP se origina a partir das antigas escolas técnicas federais. No caso o IFSP se originou da Escola Técnica Federal, situada no Bairro do Canindé, em São Paulo, à Rua Pedro Vicente, 625, região central da cidade.

Desde o nascimento da Instituição Profissionalizante, a missão da Escola foi ensinar ofícios aos trabalhadores a serem empregados na indústria nascente e que ao longo do século XX contribuíram para a estruturação da metrópole. Hoje, o IFSP se estende por uma grande dimensão territorial. O contexto industrial da cidade de São Paulo, provavelmente aliado à competição com o Liceu de Artes e Ofícios levou à adaptação das oficinas para o atendimento de exigências fabris não comuns na grande maioria das escolas dos outros estados. Assim, a instituição foi uma das poucas escolas que ofereceram desde o início de seu funcionamento os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica e com a LDB 5692/71, a Escola passa a oferecer também os cursos do então Segundo Grau, passando a Cursos Integrados.

Em 18 de janeiro de 1999, se oficializou a mudança de denominação para CEFET/SP, ampliando as possibilidades de atuação e objetivos, como a de implantar cursos superiores, incluindo as licenciaturas, sendo a primeira, a Licenciatura em Física, em 2001.

Curso:

O Curso de Licenciatura de Geografia foi aprovado pelo Conselho Diretor, por meio da Resolução N. 129 de 29/09/2006, posteriormente atualizada pela Resolução no. 461/2011.

No estado de São Paulo, a formação de professores de Geografia é uma necessidade pela constante falta de docentes na

Curso:

Educação Básica. Além disso, o setor privado, que tradicionalmente oferecia cursos de licenciatura tem fechado muitas vagas em favor de outras carreiras que têm ganhado maior prestígio no mercado.

As instituições profissionalizantes que passaram a compor a Rede Federal foram, na verdade, criadas em 1909, funcionando há mais de cem anos. Em São Paulo, foi instituída a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, no bairro de Campos Elíseos, na Rua Apa, que depois se mudou para o Canindé. O Curso de Licenciatura de Geografia é oferecido no Campus São Paulo, sede do CEFET/SP.

O Campus São Paulo localiza-se numa região de tradicional desenvolvimento industrial que, devido a vários processos de mudança econômica, inclusive, com a recente desconcentração territorial da indústria paulistana para o Interior do Estado de São Paulo, apresenta hoje, fundamentalmente, uma função comercial, com poucas fábricas, o que caracteriza um processo de desindustrialização. O comércio se baseia na presença de lojas das redes atacadistas de papelaria, brinquedos, cosméticos, roupas, bijuterias e artigos domésticos.

A localização do campus favorece a vinda de estudantes de diversos bairros e provenientes de grandes distâncias, incluindo outros municípios que fazem parte da Região Metropolitana de SP – RMSP. Há a possibilidade de utilização de transporte metropolitano e de ônibus, havendo duas estações próximas ao campus, a Estação Armênia e a Estação Tietê, esta localizada dentro do Terminal Rodoviário Tietê, também favorecendo a vinda de novos estudantes para o IFSP/Campus São Paulo. Várias linhas de ônibus circulam nas imediações que vão e voltam de várias regiões da cidade, além da proximidade das vias expressas das marginais do Rio Tietê, as quais dão acesso a vias rodoviárias e a bairros distantes do centro da capital.

SÍNTESE DA AÇÃO PRELIMINAR À AVALIAÇÃO**Síntese da ação preliminar à avaliação:**

Depois de constituída a Comissão de Avaliação, chegamos a São Paulo, SP, no horário previamente informado por agenda remetida por e-mail ao coordenador do curso de Licenciatura em Geografia, no dia 06 de novembro de 2011. No dia seguinte 07 de novembro a Comissão de Avaliação foi recebida pela Direção do Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – IFSP –, quando, formalmente, foi apresentado o histórico de criação da Instituição, além de outras informações referentes a mesma. A comissão, seguindo a agenda previamente enviada para a Coordenação do Curso, dirigiu-se ao espaço reservado para os trabalhos, quando foi iniciada a análise da documentação disponibilizada pela IFSP. A sala destinada para a comissão estava equipada com dois computadores conectados à internet, impressora, telefone, bem como com os documentos necessários à avaliação. Na tarde do dia 07 de novembro, foi realizada uma criteriosa vistoria das instalações físicas da IFSP, sendo visitadas as salas de aula, laboratórios e auditórios, utilizados pelo curso de Licenciatura em Geografia. Ainda durante a tarde estendendo-se à noite foram realizadas reuniões com a CPA, o NDE, os docentes e os discentes noturnos do curso de Licenciatura em Geografia. O segundo dia na IFSP, 08 de novembro, foram realizadas reuniões com os alunos matutinos do curso de licenciatura em Geografia e com professores e alunos envolvidos em projetos de pesquisa. O restante do dia foi reservado exclusivamente para análise do restante da documentação e preenchimento do formulário eletrônico. Ao final dos trabalhos a Comissão de Avaliação comunicou formalmente à Direção e ao Coordenador do curso de Licenciatura em Geografia a conclusão dos trabalhos in loco na IFSP. Foi considerado satisfatório o resultado da avaliação. No dia 09 de novembro a Comissão de Avaliação retornou às suas cidades de origem.

DOCENTES

Nome do Docente	Titulação	Regime Trabalho	Vínculo Empregatício	Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso
AMIR EL HAKIM DE PAULA	Mestrado	Integral	CLT	12 Mês(es)
ANA PAULA DE OLIVEIRA CORTI	Mestrado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
ANDREA MONTEIRO UGLAR	Mestrado	Integral	Estatutário	36 Mês(es)
CARLOS ALBERTO CORREIA	Graduação	Integral	CLT	12 Mês(es)
CARLOS CESAR RAFAELLI MUNHOZ	Graduação	Integral	CLT	12 Mês(es)
DANIEL SOARES DA SILVA	Graduação	Integral	Estatutário	12 Mês(es)
FAUSTO HENRIQUE GOMES NOGUEIRA	Mestrado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
HERMINIA BELMIRA DE ALMEIDA SANTOS	Mestrado	Integral	Estatutário	12 Mês(es)
JANAINA VALERIA PINTO CAMILO	Doutorado	Integral	CLT	12 Mês(es)
JONAS JUSTINO DOS SANTOS	Mestrado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
LAERTE MOREIRA DOS SANTOS	Especialização	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
LOURDES DE FATIMA BEZERRA CARRIL	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
LUCINEIDE MACHADO PINHEIRO	Especialização	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
LUIS FERNANDO DE FREITAS CAMARGO	Especialização	Integral	Estatutário	36 Mês(es)
LUIZ ALVES BRIGIDO MAIA	Mestrado	Integral	Estatutário	24 Mês(es)

Nome do Docente	Titulação	Regime Trabalho	Vínculo Empregatício	Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso
MARCELO AUGUSTO MONTEIRO DE CARVALHO	Graduação	Integral	Estatutário	18 Mês(es)
MARCIA D ANGELO	Doutorado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
MARCIO FERNANDO GOMES	Doutorado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
MARCOS ANTONIO DE MELO	Mestrado	Integral	Estatutário	12 Mês(es)
MARIA APARECIDA RODRIGUES PINTO	Especialização	Integral	Estatutário	24 Mês(es)
MARIA PATRICIA CANDIDO HETTI	Mestrado	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
PAULO ROBERTO DE ALBUQUERQUE BOMFIM	Doutorado	Integral	Estatutário	36 Mês(es)
RICARDO VICENTE FERREIRA	Mestrado	Integral	Estatutário	24 Mês(es)
VALERIA NOGUEIRA DE ALBUQUERQUE TRONDOLI	Especialização	Integral	Estatutário	24 Mês(es)
VALÉRIO ARCARY	Doutorado	Integral	Estatutário	6 Mês(es)
VANIA FERREIRA DO AMPARO	Especialização	Integral	Estatutário	48 Mês(es)
VIRGINIA CARDIA CARDOSO	Doutorado	Integral	CLT	24 Mês(es)

CATEGORIAS AVALIADAS

Dimensão 1: Organização didática pedagógica

1.1. Implementação das políticas institucionais constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no âmbito do curso	3
1.2. Autoavaliação do curso	3
1.3. Atuação do coordenador do curso	5
1.4. Objetivos do curso (indicador de destaque) (destaque)	4
1.5. Perfil do egresso	4
1.6. Número de vagas	4
1.7. Conteúdos curriculares (indicador de destaque) (destaque)	4
1.8. Metodologia	3
1.9. Atendimento ao discente	3
1.10. Estímulo a atividades acadêmicas	3
1.11. Estágio supervisionado e prática profissional	4
1.12. Atividades complementares	4

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 1

Conforme as entrevistas, a observação in loco e os documentos disponíveis, no formulário, o Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP –, se insere no planejamento do PDI da IES que prevê a implantação de licenciaturas, sendo que, dentre os implantados, o de Geografia é o único da área das ciências humanas. Em entrevistas com representantes do CPA verificou-se que a autoavaliação é pouco consolidada, sobretudo, junto aos discentes e seus resultados são apropriados pela gestão da IES, também de forma inicial. O Coordenador do Curso possui formação adequada para o desempenho de suas atividades e apresenta uma excelente articulação com os docentes e discentes. Ficou evidenciada uma política de coordenação que busca articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão, expressando um compromisso com o perfil de um curso voltado, prioritariamente, para a formação docente. Existe um Colegiado em funcionamento. O NDE está em processo de consolidação e seus membros foram instituídos pela Portaria N. 2911 de 18/10/11. As atividades acadêmicas, as ementas e bibliografia estão de acordo com os objetivos propostos no PPC e com o perfil do egresso apresentado. O plano curricular do Curso, esta em consonância com a legislação vigente e com o perfil do egresso. Apesar da concordância e correspondência entre os documentos da IES e os dados coletados in loco, ocorre, em ambos, uma maximização da área da Geografia Humana e Ciências Sociais e uma relativa secundarização dos fundamentos das dimensões físicas do espaço, da questão ambiental e da abordagem sobre a ação pedagógica. A relação entre o número de docentes corresponde plenamente às vagas ofertadas, fato reforçado por uma elevada evasão (50% dos matriculados). Contudo, se observados os campos de constituição da Geografia e das ciências da Educação, na formação dos docentes do curso de Geografia, a maximização, anteriormente referida, também é identificada. A metodologia das atividades teóricas e práticas está de acordo com o espírito científico e com a formação de cidadãos autônomos. Entretanto, nas entrevistas com os discentes os elogios à prática docente são associados às críticas, sobretudo, aos procedimentos didáticos de alguns docentes e parte dos processos de avaliação que, para alguns, é identificado como um dos fatores da elevada evasão. Quanto ao atendimento aos discentes o curso apresenta algumas iniciativas de auxílio material como bolsas de alimentação, de transporte, auxílio creche além do fato de aproximadamente 25% do total dos alunos matriculados (156 no corrente semestre) possuírem bolsas acadêmicas onde se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, proposto pela Capes. Apesar da existência de apoios materiais aos discentes, é recorrente entre docentes e discentes a indicação das condições econômicas dos discentes e a busca de alternativas de trabalho externo, como fator da elevada evasão. O PIBID é o principal programa institucional que articula ensino, pesquisa e extensão e contribui fortemente para afirma a identidade do Curso. Contudo, os docentes revelaram que, para além do PIBID, a exigência de uma carga didática de vinte

Dimensão 1: Organização didática pedagógica

horas semanais, presentes no contrato de trabalho, prejudica a inserção dos mesmos em projetos de pesquisa e extensão. O Curso possui um projeto de estágio curricular supervisionada articulado ao plano curricular, desenvolvido em espaços da escola básica que responde às exigências da Resolução CNE/CP N.º 2 de 18/02/2002. As atividades complementares são desenvolvidas sob a forma de trabalhos de campo, eventos coletivos e oficinas.

Conceito da Dimensão 1

4

Dimensão 2: Corpo docente

2.1. Composição do NDE Núcleo Docente Estruturante	3
2.2. Titulação e formação acadêmica do NDE	3
2.3. Regime de trabalho do NDE	5
2.4. Titulação e formação do coordenador do curso	5
2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso	5
2.6. Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	4
2.7. Titulação do corpo docente (indicador de destaque) (destaque)	4
2.8. Regime de trabalho do corpo docente (indicador de destaque) (destaque)	5
2.9. Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente	3
2.10. Número de vagas anuais autorizadas por "docente equivalente a tempo integral"	5
2.11. Alunos por turma em disciplina teórica	5
2.12. Número médio de disciplinas por docente	3
2.13. Pesquisa e produção científica	3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 2

O NDE é composto pelo coordenador do curso e por mais seis docentes. Dos oito docentes apresentados como componentes do NDE, no formulário eletrônico, apenas a Prof.ª Vânia Ferreira do Amparo foi excluída, pois, se aposentou recentemente. Parte dos docentes que compõe o NDE atual, participou da construção do PPC, iniciada em 2006 e do processo de sua consolidação, de forma suficiente. Da totalidade do NDE, 100% possuem, atualmente, titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, e destes, 60% possuem título de doutor. Todos os docentes do NDE são contratados em regime de tempo integral. O coordenador do curso possui contrato de Dedicção Exclusiva, título de doutor e apresenta uma trajetória de formação adequada à função de coordenador de um curso de Licenciatura em Geografia. Existe um Colegiado em funcionamento, fato comprovado pela existência de atas de reuniões. Este é constituído, atualmente, por sete professores titulares, quatro suplentes, um representante técnico-administrativo e um representante discente, todos eleitos por seus pares. A relação entre o número de vagas anuais autorizadas e o número de docentes equivalente a tempo integral é de 7:1. Foi constatado que o número de alunos por turma em disciplina teórica é de no máximo 50/1. Há, no curso, o desenvolvimento de pesquisa, com participação de docentes e de discentes do Curso (PIBIC e Iniciação Científica). Há publicações conjuntas entre discentes e docentes em Congressos e Simpósios na área da Geografia.

Conceito da Dimensão 2

4

Dimensão 3: Instalação física

3.1. Sala de professores e sala de reuniões	3
3.2. Gabinetes de trabalho para professores	1
3.3. Salas de aula	5
3.4. Acesso dos alunos aos equipamentos de informática	5
3.5. Registros acadêmicos	3
3.6. Livros da bibliografia básica (indicador de destaque) (destaque)	3
3.7. Livros da bibliografia complementar	3
3.8. Periódicos especializados, indexados e correntes	3
3.9. Laboratórios especializados (indicador de destaque) (destaque)	3
3.10. Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados	3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 3

O curso de Geografia possui uma pequena sala para os professores, com mobiliário e iluminação suficiente. Nesta sala não estão instalados equipamentos de informática que permitam aos professores desenvolverem trabalhos em equipes. Existe, ainda, outra ampla sala para os professores na Instituição, mas esta última se destina ao conjunto dos professores do IFSP. O curso não dispõe de gabinetes para o trabalho individual dos professores. As salas de aulas do curso de graduação são suficientes, amplas, bem iluminadas, com boa circulação de ar. Uma sala possui equipamentos fixos de multimídia. Para as demais salas o curso dispõe de quites de equipamentos para serem deslocados entre as salas, quando necessário. O acesso dos discentes aos equipamentos de informática é excelente. A instituição possui 16 laboratórios com 10 a 15 computadores para o uso do conjunto dos alunos. O curso de Geografia compartilha um laboratório de informática com um curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Educação de Jovens e Adultos —EJA— que funciona aos sábados. Esse laboratório possui 26 computadores e neles estão instalados todos os softwares utilizados, durante as aulas, pelos professores do curso de Geografia. Segundo os discentes existe um acesso pleno dos mesmos aos equipamentos de informática. O registro acadêmico é informatizado, atualizado e as rotinas para obtenção de documentos acadêmicos têm a possibilidade de serem feitas on line. Entretanto, as notas e frequência só são disponibilizadas, no sistema, após o

Dimensão 1: Organização didática pedagógica

encerramento de cada disciplina. O acervo bibliográfico da biblioteca foi verificado por amostragem. Do total verificado 74,6% estava presente no acervo. Entretanto, o número de exemplares disponíveis, por grupos de alunos, entre os títulos encontrados, apresentou uma grande variação. A biblioteca não possui nenhum equipamento para o acesso dos deficientes visuais. Quanto ao acervo de periódicos a biblioteca possui assinatura do Portal Capes e essa é a única fonte de acesso aos periódicos no Curso. O curso possui três laboratórios especializados. Desses, o de Cartografia é o melhor organizado e equipado. O de Geografia Física possui equipamentos destinados aos trabalhos de campo e o de Geografia Humana está em fase embrionária. O prédio onde funciona o Curso de Geografia possui equipamentos destinados a tender às necessidades dos deficientes físicos, especialmente dos cadeirantes, sobretudo nos sanitários e nas áreas de deslocamento.

Conceito da Dimensão 3

3

Dimensão 4: Requisitos legais e normativos

4.1. Coerência dos conteúdos curriculares com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	Sim
Fragilidade da abordagem da Geografia Física.	
4.2. Estágio supervisionado.	Sim
4.3. Disciplina optativa / obrigatória de Libras* (Dec. 5.626/2005)	Sim
4.4. Carga horária mínima e tempo mínimo de integralização Bacharelado: Parecer CNE/CES 08/2007 e Resolução CNE/CES 02/2007; Licenciatura: Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/2002; Pedagogia: Resolução CNE/CES 01/2006).	Sim
4.5. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008).	Sim
4.6. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (consoante Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso)	Sim
4.7. NDE (Núcleo Docente Estruturante) Portaria MEC nº 147/2007.	Sim

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 4

Os conteúdos curriculares apresentados pelas ementas e bibliografias contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os vários campos de formação do Licenciado em Geografia estão presentes no plano curricular. Entretanto, os campos de formação não apresentam um equilíbrio entre eles. Tem-se uma supervalorização da Geografia Humana e das Ciências Sociais e Humanas e uma secundarização dos conteúdos ligados à Geografia Física e aos saberes teórico-práticos do campo específico da ação docente, logo, do campo da Pedagogia. O projeto de estágio supervisionado está estruturado segundo as exigências legais e expressa um vínculo entre formação profissional e campo do trabalho, sendo realizado nas escolas das diversas redes de ensino do entorno. O curso atende ao Dec. 5.626/2005, apresentando a disciplina "Introdução à Libras" no oitavo período do plano curricular. O tempo de integralização do curso (quatro anos), o total da carga horária e a distribuição quantitativa desta entre os componentes curriculares atendem as exigências normativas para a estrutura de um curso de Licenciatura em Geografia. O prédio possui acesso para pessoas portadoras de deficiências físicas. O plano curricular prevê atividades de TCC, sendo que as disciplinas metodológicas destinadas à construção desta atividade estão distribuídas ao longo do curso. Até o momento, três discentes concluíram o curso, tendo apresentado seus respectivos trabalhos finais, antes de colarem grau. O NDE está instituído (Portaria N. 2911 de 18/10/11) e apresenta um processo inicial de consolidação.

Conceito da Dimensão 4

NAC

Considerações finais da comissão de avaliadores e Conceito final da Avaliação:**CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES**

Esta comissão tendo realizado as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório, atribuiu, em consequência, os seguintes conceitos por Dimensão:

DIMENSÃO CONCEITO

Dimensão 1 - 4

Dimensão 2 - 4

Dimensão 3 - 3

Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-CONAES e neste instrumento de avaliação, este Curso de Licenciatura em Geografia apresenta um perfil de qualidade.

CONCEITO FINAL

4

ANEXO 36 – Nova matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO															Carga
(Criação: Decreto nº. 7566/1909; Lei nº. 3.552/1959; Lei nº. 8.948/1994; Decreto nº. 2.406/97; Decreto de 18 de janeiro de 1999 e Lei nº. 11.892 de 29/12/2008)															Horário
Campus: São Paulo															do Curso
Portaria de Criação do Campus: Decreto nº. 7.566 de 23/09/1909															
ESTRUTURA CURRICULAR: LICENCIATURA EM GEOGRAFIA															
Base Legal: Resolução CNE/CP nº. 2 de 19/02/2002 e Resolução CNE/CP nº. 14 de 13/03/2002															
Resolução de autorização do curso no IFSP: Resolução nº. 129/06															
Código do Curso: 12003															
Habilitação Profissional:															Numero
Licenciado em Geografia															Semanas
Início: Fevereiro de 2015															19
	Componente Curricular	Códigos	Teoria	PCC	No	SEMESTRES - Aulas/semana								Total	Total
						1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.		
1º semestre	Introdução à Cartografia	CATG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Climatologia I	CL1G1	2	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	História Contemporânea	HCTG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia	SOCG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto	PLTG1	3		2	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Introdução ao Pensamento Geográfico	PGE1	4		1	4	-	-	-	-	-	-	-	4	57,00
2º semestre	História da Educação	HSEG1	4		1	4	-	-	-	-	-	-	-	4	57,00
	Cartografia e Astronomia	CASG2	3		2	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Climatologia II	CL2G2	2	1	1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Noções de Estatística Aplicada à Geografia	ESTG2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Teoria e Método da Geografia	TMGG2	4		1	-	4	-	-	-	-	-	-	4	57,00
	História Econômica do Brasil I	HE1G2	3		1	-	3	-	-	-	-	-	-	3	42,75
3º semestre	Sociologia da Educação	SCEG2	2		1	-	2	-	-	-	-	-	-	2	28,50
	Filosofia da Educação	FLEG2	2		1	-	2	-	-	-	-	-	-	2	28,50
	Cartografia Temática	CTTG3	2	1	1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Geologia	GEOG3	4	1	1	-	-	5	-	-	-	-	-	5	71,25
	Geografia Agrária	GEAG3	3	1	1	-	-	4	-	-	-	-	-	4	57,00
	História Econômica do Brasil II	HE2G3	3		1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
4º semestre	Organização do Espaço Industrial	OETG3	3		2	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Regionalização do Espaço Mundial	REMG3	2	1	1	-	-	3	-	-	-	-	-	3	42,75
	Psicologia da Educação	PSEG3	4		1	-	-	4	-	-	-	-	-	4	57,00
	Geotecnologias e Ensino de Geografia	GTEG4	2	1	1	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Pedologia	PEDG4	2		1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	28,50
	Geomorfologia	GMFG4	4	1	1	-	-	-	5	-	-	-	-	5	71,25
5º semestre	Geografia Urbana	GEUG4	3	1	1	-	-	-	4	-	-	-	-	4	57,00
	Mundialização da Economia	MDEG4	3		2	-	-	-	3	-	-	-	-	3	42,75
	Filosofia da Ciência	FLCG4	2		1	-	-	-	2	-	-	-	-	2	28,50
	Legislação e Organização da Educação Básica	LGE4	4		1	-	-	-	4	-	-	-	-	4	57,00
	Paisagens Brasileiras e Mundiais I	PBTG5	2	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Hidrografia	HDRG5	2	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
6º semestre	Geografia Política	GETG5	2	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Geografia Cultural	GECG5	2	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Metodologia do Trabalho Científico I	ME1G5	2		2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Geografia e Recursos Didáticos	GREG5	3		1	-	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica I	PT1G5	2		1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Paisagens Brasileiras e Mundiais II	PBTG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
7º semestre	Biogeografia	BIOG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Geografia da População	GEPP6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Metodologia do Trabalho Científico II	ME2G6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	Educação de Jovens e Adultos	EJAG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	História da Cultura Afro-Descendente	HAEG6	2	1	2	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica II	PT2G6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
8º semestre	Estudo dos Impactos Sócio-Ambientais Brasileiros	ESAG7	2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Planejamento Territorial	PLTG7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
	História e Geografia de São Paulo I	HSPG7	2	1	2	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Formação Territorial Brasileira	FTBG7	3	1	1	-	-	-	-	-	-	4	-	4	57,00
	Metodologia do Trabalho Científico III	ME3G7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
	Introdução à Libras	LIBG7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
9º semestre	Prática Pedagógica III	PT3G7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	28,50
	Educação Ambiental	EDAG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	História do Pensamento Geográfico	HPGG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Formação da Sociedade Brasileira	FSBG8	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	4	4	57,00
	História e Geografia de São Paulo II	HSTG8	2	1	2	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Metodologia do Trabalho Científico IV	ME4G8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
10º semestre	Educação Inclusiva	CLEG8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
	Prática Pedagógica IV	PT4G8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
TOTAL ACUMULADO DE AULAS						23	20	25	23	19	17	18	19	164	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS						327,75	285,00	356,25	327,75	270,75	242,25	256,50	270,75		2337,00
ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO															400
ATIVIDADES ACADEMICO-CIENTIFICO CULTURAIS															200
TOTAL GERAL															2937,00
OBS: AULAS COM DURAÇÃO DE 45 MINUTOS															
PCC - PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR															

ANEXO 37 – Ementa da disciplina de “História e Filosofia da Ciência” – Curso de Licenciatura em Biologia e em Química do IFSP-SP.

UNIDADE DE ENSINO: São Paulo	
1. IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química			
Componente Curricular: História e Filosofia da Ciência			Código: HFC
Semestre: 3		Nº de aulas/semana: Teoria: 04 Laboratório: 00	
Total de aulas: 76		Total de horas: 57,0	
Conhecimentos Específicos: 57,0	Prática de Ensino: 00	Atividade científico-cultural: 25	Orientação de estágio: 00
Professor (es) Responsável (eis) pela ementa:			Nº de Professores: 01
2. EMENTA E OBJETIVOS			
<p>Ementa</p> <p>Nesta disciplina são construídos os conceitos de Ciência, epistemologia e paradigma. A estrutura das revoluções científicas. A História da Ciência como prática pedagógica para o ensino da Ciência. A ciência grega. A ciência na Idade Média. A ciência moderna. A ciência no século XIX. A ciência no século XX. Desenvolvimento histórico da ciência no Brasil.</p> <p>Objetivos</p> <p>Refletir sobre os impactos da ciências nas várias etapas da história da civilização. Refletir a respeito do papel da História da Ciência no ensino das ciências e na alfabetização científica em geral. Analisar as diferentes estratégias possíveis para a inserção da História da Ciência na educação básica. Conhecer os principais momentos da História da Ciência.</p>			
3. BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>[1] CHASSOT, Attico. <i>A Ciência através dos tempos</i>. São Paulo; Moderna, 2006.</p> <p>[2] TRINDADE, D. F. & TRINDADE, L. S. P., <i>Os Caminhos da Ciência e os Caminhos da Educação: Ciência, História e Educação na Sala de Aula</i>. São Paulo: Madras, 2007.</p>			

4. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

[1] TRINDADE, D. F. & TRINDADE, L. S. P. (org.), *Temas especiais sobre educação e ciências*. São Paulo: Madras, 2005.

[2] LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc. *O pensar e a prática da Ciência – Antinomias da razão*. Bauru, EDUSC, 2004.

[3] BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ANEXO 38 – Ementa da disciplina de “Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências” – Curso de Licenciatura em Biologia e em Química do IFSP-SP.

UNIDADE DE ENSINO: São Paulo	
1. IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química			
Componente Curricular: Fundamentos da Educação para o Ensino de Ciências			Código: FEC
Semestre: 2		Nº de aulas/semana: Teoria: 04 Laboratório: 00	
Total de aulas: 76		Total de horas: 82	
Conhecimentos Específicos: 28,5	Prática de Ensino: 28,5	Atividade científico-cultural: 25,0	Orientação de estágio: 00
Professor (es) Responsável (eis) pela ementa:			Nº de Professores: 01
2. EMENTA E OBJETIVOS			
<p>Ementa Esta disciplina faz uma abordagem histórica da educação desde Comenius até a Escola Nova, contextualizando historicamente, socialmente e politicamente a educação escolar contemporânea. Estuda também os caminhos da educação brasileira, sua estrutura e a organização do ensino brasileiro à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.</p> <p>Objetivos Desenvolver nos professores em formação métodos e práticas pedagógicas multidisciplinares e interdisciplinares para o ensino das ciências, compreendendo as linguagens da educação atual e discutindo o significado ético social e pedagógico do papel do professor de ciências na escola fundamental.</p>			
3. BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
<p>[1] MORAIS, M. C. <i>O paradigma educacional emergente</i>. 6 ed. Campinas: Papirus, 2004. [2] SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política</i>. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.</p>			
4. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
<p>[1] LIBANEO, José Carlos et al. <i>Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização</i>. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. [2] SAVIANI, D. <i>A nova lei da educação; trajetória, limites e perspectivas</i>. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.</p>			

ANEXO 47 - Ementa da disciplina de “História e Teoria do Pensamento Geográfico” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.		CAMPUS São Paulo	
1 – IDENTIFICAÇÃO:					
Curso:		Curso Superior de Licenciatura em Geografia		Modalidade de: Licenciatura	
Componente Curricular:		História e Teoria do Pensamento Geográfico		Código disciplina:	HPT G1
Ano /Semestre:	11/01	Num. aulas semanais:	06	Área:	CSC
Total horas:	de 85,5	Total de aulas:	114	Número professores:	02
Conteúdos Curriculares:	X	Prática de Ensino:	X	Estudos:	X
				Laboratório:	X
				Orientação de Estágio:	
Professor(es) responsável(is):					
2 – EMENTA / BASES					
<p>Proporcionar uma investigação da história do pensamento geográfico que contemple não somente a produção acadêmica a partir da instituição da Geografia, mas também do conhecimento espacial produzido desde a Antiguidade Clássica, a partir da ideia de “horizonte geográfico”.</p> <p>Privilegiar uma interpretação da história do pensamento geográfico que identifique as principais escolas e correntes que influenciaram a Geografia, bem como os pressupostos teórico-metodológicos condutores de tal análise.</p> <p>Identificar o pensamento geográfico predominante na prática escolar da disciplina e relacionar esta com a formação do professor e seu compromisso social de produtor de conhecimento.</p>					
3 – OBJETIVOS					
3.1 – OBJETIVO GERAL					
<p>O curso pretende levar a discussão sobre o papel da Geografia na busca do entendimento da produção e organização do espaço feita pela sociedade, a partir da compreensão dos processos naturais / sociais que justificam a realidade em sua dimensão espacial. Nesse sentido, o curso evidenciará, não só uma reflexão sobre as bases filosóficas da Geografia, mas também, procurará enfocar os conteúdos mais significativos do temário geográfico, num processo articulado que privilegiará a relação entre teoria e prática. Concluindo, pretende-se evidenciar uma discussão sobre a formação do professor e o ensino da Geografia, valorizando todas essas análises formuladas durante todo o semestre letivo.</p>					
3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS					

- Apresentar o conhecimento elaborado a partir da ideia de horizonte geográfico desde a Antiguidade clássica.
- Analisar a compartimentação dos saberes a partir da instituição dos campos disciplinares.
- Reconhecer e identificar as principais escolas e correntes teórico-metodológicas da Geografia, particularmente da francesa e alemã.
- Enfocar a influência das escolas e correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico na Geografia brasileira.
- Enfatizar os períodos da educação básica no Brasil e analisar o desenvolvimento da Geografia em cada uma dessas etapas.
- Possibilitar a análise sobre os referenciais teórico-metodológicos que marcam o pensamento geográfico e a sua respectiva influência no ensino e nas práticas didático-pedagógicas da disciplina Geografia.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I - O objeto da Geografia;

II – Origens do conhecimento geográfico;

III – A compartimentação dos saberes e a institucionalização dos campos disciplinares;

IV – O positivismo lógico;

V – A Geografia como ciência;

VI – A Geografia alemã: Humboldt e Ritter;

VII – A escola britânica de Geografia;

VIII – Nacionalismo e Estado-nação alemão: A Geografia de Ratzel;

IX – Gênero de vida: La Blache e a sistematização da escola francesa de Geografia;

X – Neokantismo e Positivismo Lógico: Hettner e Hartshorne;

XI – Nova Geografia ou Geografia Teorética;

XI – Geografia Ativa como precursora da Geografia Crítica;

XII – Marxismo e Geografia;

XIII – Fenomenologia e Geografia.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aulas expositivas, análise e interpretação de textos, debates e discussão de material áudio-visual, pesquisa de campo e produção de trabalho de iniciação científica.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Lousa e giz; vídeos e outros recursos audiovisuais; retroprojeto; datashow; caderneta de campo, etc.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Fichamentos individuais valendo de 0 a 10.

Avaliação individual valendo de 0 a 10.

Avaliação em grupo: por escrito e apresentação do seminário, valendo de 0 a 10.

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Sempre que necessário, recuperação de conteúdo e de nota.

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO

Prova contendo o conteúdo da disciplina.

8 – BIBLIOGRAFIA

8.1 - Básica:

ANDRADE, M. C. de. *Uma Geografia para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1994.

MONBEIG, P. *Ensaio de Geografia humana brasileira*. São Paulo: Martins, 1940.

QUAINI, M. *A construção da Geografia Humana*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

8.2 - Complementar:

CAPEL, H. *Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Barcelona: Barcanova Temas Universitários.

MOARES, A. C. *A gênese da Geografia Moderna*. São Paulo: Hucitec, 1989.

RATZEL, F. Geografia do Homem (Antropogeografia) In: MORAES, A. (org.) *Ratzel*. São Paulo: Ática, 1990.

RECLUS, E. A Natureza da Geografia. In: ANDRADE, M.C. (org.) *Elisée Reclus*. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, M. *Por Uma Geografia Nova*. São Paulo: Edusp, 2002.

ANEXO 48 - Ementa da disciplina de “Teoria do Conhecimento” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.						CAMPUS São Paulo			
1 – IDENTIFICAÇÃO:									
Curso		Curso Superior de Licenciatura em Geografia				Modalidade de:		Licenciatura	
Componente Curricular:		Teoria do Conhecimento				Código disciplina:		TCOG1	
Ano /Semestre:		11/01		Num. aulas semanais:		03		Área: CSC	
Total de horas:		42,75		Total de aulas:		57		Número professores: 01	
Conteúdos Curriculares:		Prática de Ensino:		Estudos:		Laboratório:		Orientação de Estágio:	
Professor(es) responsável(is):									
2 – EMENTA / BASES									
<p>Proporcionar a reflexão filosófica sobre a problemática do conhecimento através das principais correntes filosóficas.</p>									
3 – OBJETIVOS									
3.1 – OBJETIVO GERAL									
<p>Esta disciplina visa apresentar histórico-criticamente as principais concepções do conhecimento ao longo da história do pensamento ocidental, enfatizando o quadro da filosofia moderna para discutir o tema da emergência da Geografia como ciência. Com isso, tenta-se mostrar a teoria do conhecimento e sua aplicação, bem como fazer um estudo dos fundamentos epistemológicos tanto das ciências naturais quanto humanas.</p>									
3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS									

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Observação da realidade;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas diversas áreas e em outras produções culturais;
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
- Capacidade de problematização.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A problemática do conhecimento: o conhecimento e os primeiros filósofos;
- A Filosofia Moderna e Contemporânea e a Teoria do Conhecimento: o programa do racionalismo clássico e os problemas centrais;
- O conhecimento como conhecimento certo e como o resultado de aplicações de critérios e regras para decidir o verdadeiro e o falso;
- Racionalismo: a teoria do conhecimento de Descartes;
- Empirismo: a teoria do conhecimento de Locke;
- Criticismo kantiano: Kant e a tentativa de salvar o programa clássico fundado na ideia do conhecimento como conhecimento certo (a estratégia do juízo sintético a priori);
- Positivismo: as bases epistemológicas fornecidas por Augusto Comte;
- Materialismo marxista: A visão de Marx sobre o conhecimento;
- O século XX e a crise da razão: Nietzsche e a Escola de Frankfurt.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aulas expositivas sobre questões centrais da matéria.

Seminários sobre as principais correntes filosóficas.

Análise de trechos de textos filosóficos.

Partilha das interpretações dos textos filosóficos (estímulo à novas experiências, entendimento em conjunto com a sala, auto-avaliação).

Debates sobre os temas estudados, seguidas de discussões com base em textos filosóficos clássicos.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Retro-projetor, data-show, vídeos.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Apresentação de seminários, participação em debates, elaboração de fichamentos, realização de prova e/ou trabalho acadêmico.
--

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Caso haja necessidade, indicação de leituras complementares, realização de fichamentos e discussões sobre os temas centrais.
--

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO
--

Realização de prova ou dissertação.

8 – BIBLIOGRAFIA

8.1 - Básica:

CHAUÍ, M. <i>Convite à Filosofia</i> . São Paulo: Ática, 1994.
--

HESSEN, J. <i>Teoria do conhecimento</i> . Coimbra: Armênio Amado, 1968.
--

KONDER, L. <i>O que é dialética</i> . São Paulo: Brasiliense, 1981.

Complementar:

CHAUÍ, Marilena. <i>Introdução à História da Filosofia</i> : Brasiliense, 1994.

KANT, Immanuel. <i>Crítica da razão pura</i> : Abril Cultural, 1980.
--

LOCKE, John. <i>Ensaio sobre o entendimento humano</i> : Abril Cultural, 1973.
--

MACHADO, Roberto. <i>Nietzsche e a verdade</i> : Rocco, 1984.

MARX, Karl. <i>A ideologia alemã</i> : Hucitec, 1984.

ANEXO 49 - Ementa da disciplina de “Teoria das Ciências Humanas” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.		CAMPUS São Paulo	
1 – IDENTIFICAÇÃO:					
Curso:		Curso Superior de Licenciatura em Geografia		Modalidade de: Licenciatura	
Componente Curricular:		Teoria das Ciências Humanas		Código disciplina : TCHG2	
Ano /Semestre:		11/02		Num. aulas semanais: 03	
				Área: CSC	
Total de horas:		42,75		Total de aulas: 57	
				Número professores: 01	
Conteúdos Curriculares:		Prática de Ensino:		Estudos:	
				Laboratório:	
					Orientação de Estágio :
Professor(es) responsável(is):					
2 – EMENTA / BASES					
Proporcionar a reflexão filosófica sobre as diferenças entre as ciências humanas e as ciências naturais no que tange ao método e à explicação:					
I – O conhecimento científico e o conhecimento do senso comum;					
II – Ciência e método;					
III – A explicação científica: causalidade, teorias e leis;					
IV – A explicação nas ciências humanas: positivismo, estruturalismo, fenomenologia e marxismo.					
3 – OBJETIVOS					
3.1 – OBJETIVO GERAL					
Permitir ao aluno uma maior compreensão do que é a Ciência, bem como entender a importância das ciências naturais e humanas no que diz respeito à criação de formas de se entender a realidade e os seus modos de intervenção para a resolução problemas. Visa-se, desse modo, apresentar as diferenças entre as ciências humanas e as ciências naturais quanto ao método e explicações.					
3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS					

- a- Compreender o que é a Ciência e seu discurso;
- b- Refletir sobre as diferenças existentes entre as ciências humanas e as ciências naturais no que tange ao método e à explicação;
- c- Apreender as diferentes metodologias das Ciências Humanas;
- d- Localizar frente a uma teoria, qual a base metodológica;
- e- Promover a capacidade de leitura de textos das Ciências Sociais e de raciocínio crítico;
- f- Estimular a capacidade de interrelacionar conhecimentos apreendidos nas diferentes disciplinas.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Diferença entre senso comum X conhecimento científico;
- Necessidade de ordem;
- O que é teoria e ciência;
- O que é método científico (abordagem do ponto de vista histórico e procedimental);
- Estrutura científica: busca de causas e formulação de teorias e leis;
- O método nas ciências naturais;
- A questão do progresso científico;
- A problemática do método nas ciências humanas, em especial na Geografia: historicismo, positivismo, estruturalismo, fenomenologia e marxismo.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aulas expositivas, trabalhos dirigidos, análises e interpretações de textos, debates e discussões de material áudio-visual. Sugestões de temas, livros, artigos, filmes, etc.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Textos, retro-projetor, projeção de slides, exibição de filmes.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Fichamentos a serem indicados pelo professor, seminários, trabalho escrito e/ou prova individual e sem consulta para obter um parecer sobre o aproveitamento do conteúdo integral da disciplina.

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Caso haja necessidade, indicação de leituras complementares, realização de fichamentos e discussões sobre os temas centrais.

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO

Realização de prova ou dissertação.

8 – BIBLIOGRAFIA**8.1 - Básica:**

BONOMI, A. *Fenomenologia e Estruturalismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CARVALHO, M. C. M. de. *Construindo o saber*. Campinas: Papirus, 1994.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

8.2 - Complementar:

LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

KNELER, George F. *A ciência como atividade humana*: Edusp, 1980

KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*: Vozes, 1997

LOWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista*: Cortez, 1985

POPPER, Karl R.. *Ciência: conjecturas e refutações. As origens do conhecimento e da ignorância*: Universidade de Brasília, s/d.

ANEXO 50 - Ementa da disciplina de “Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.							CAMPUS São Paulo		
1 – IDENTIFICAÇÃO:									
Curso:		Curso Superior de Licenciatura em Geografia				Modalidade de:		Licenciatura	
Componente Curricular:		Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I					Código disciplina:		ESNG 1
Ano /Semestre :		11/01		Num. aulas semanais:		03		Área: CSC	
Total de horas:		42,75		Total de aulas:		57		Número professores: 02	
Conteúdos Curriculares:	x	Prática de Ensino :	x	Estudos:	X	Laboratório:		Orientação de Estágio:	
Professor(es) responsável(eis):									
2 – EMENTA / BASES									
<p>Apresentar a oposição e a unidade entre as categorias sociedade e natureza.</p> <p>Ideia de sociedade e natureza construída pelo homem por meio de uma relação espaço e tempo.</p> <p>Identificar a ideia que homem tinha de natureza e sociedade desde o momento que o homem vive na mobilidade em pequenos grupos de pessoas, passando pelo momento que ele vive na imobilidade, ou seja, agrupa-se em número maior de pessoas, formando aldeias, proto-cidades, cidadelas e cidades, construindo a ideia de sociedade.</p> <p>A disciplina percorre a predominância de uma ideia de natureza mágica no momento que o homem vive na mobilidade em pequenos grupos de pessoas e a predominância de uma ideia de natureza racional no momento que o homem vive na imobilidade em número maior de pessoas.</p>									
3 – OBJETIVOS									
3.1 – OBJETIVO GERAL									
<p>Estudar os fundamentos da oposição e da unidade entre sociedade e natureza na história.</p> <p>Identificar a formação do agrupamento humano desde o momento que predomina a mobilidade do homem num pequeno grupo de pessoas até o momento que predomina a imobilidade do homem num grupo maior de pessoas.</p> <p>Estimular a reflexão das questões que envolvem ideia de uma natureza mágica e uma natureza racional.</p>									

3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS

Proporcionar para o aluno uma reflexão acerca das diferentes interpretações elaboradas na reconstituição de um passado distante que nos deixou poucos referenciais de análises, permitindo com isto uma diversidade de interpretações mais subjetivas que objetivas. Nessa perspectiva a interdisciplinaridade torna-se de fundamental importância para construção dessa reflexão crítica e plural sobre a ideia da sociedade e natureza por meio da relação espaço e tempo.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I – Oposição e unidade entre as categorias sociedade e natureza
 II – A ideia de sociedade e natureza por meio da relação espaço e tempo
 III – Mobilidade do homem do paleolítico e imobilidade do homem do mesolítico e neolítico
 IV – A ideia de uma natureza mágica e uma natureza racional
 V – A formação dos aldeamentos, proto-cidades, cidadelas, cidades
 VI – A sociedade grega e os pensadores gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles
 VII – A afirmação de uma natureza racional com os atomistas: Demócrito, Epicuro e Lucrecio
 VIII – A sociedade romana e os pensadores romanos: Ptolomeu e Plínio
 IX – A sociedade medieval e o retorno a pensamento mágico e a afirmação da Igreja Católica com Santo Agostinho e São Tomas de Aquino.
 X – A contribuição árabe para a preservação do pensamento clássico e o renascimento italiano.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aulas expositivas, análise e interpretação de textos, debates e discussão de material áudio-visual.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Lousa e Giz; Vídeos; Retroprojeto; Datashow; etc.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Fichamentos individuais valendo de 0 a 10.
 Avaliação individual valendo de 0 a 10.
 Avaliação em grupo: por escrito e apresentação do seminário, valendo de 0 a 10.

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Sempre que necessário, recuperação de conteúdo e de nota.

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO

Prova contendo o conteúdo da disciplina

8 – BIBLIOGRAFIA**8.1 - Básica:**

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado. Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

QUAINI, M. *Marxismo e Geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LENOBLE, Robert. *História da idéia de natureza*. Lisboa: Edições 70, 1990.

8.2 - Complementar:

HARVEY, D. A justiça social e a cidade. III parte: *Sobre a natureza do urbanismo*. São Paulo: Hucitec, 1980.

LA BLACHE, V. de Perspectivas da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. *As características próprias da geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

MONTEIRO, C. A. de F. *Geossistemas: a história de uma procura*. São Paulo: Contexto, 2000.

RIBEIRO, Wagner C. *A Ordem Ambiental Internacional*. São Paulo: Contexto, 2001.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ANEXO 51 - Ementa da disciplina de “História e Epistemologia da Educação” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.		CAMPUS São Paulo	
1 – IDENTIFICAÇÃO:					
Curso:		Curso Superior de Licenciatura em Geografia		Modalidade de: Licenciatura	
Componente Curricular:		História e Epistemologia da Educação		Código disciplina: HEEG1	
Ano /Semestre:		11/01		Num. aulas semanais:	05
				Área:	CSC
Total de horas:		71,25		Total de aulas:	95
				Número professores:	01
Conteúdos Curriculares:		Prática de Ensino:		Estudos:	
				Laboratório:	
				Orientação de Estágio:	
Professor(es) responsável(is):					
2 – EMENTA / BASES					
<p>A disciplina História e Epistemologia da Educação procura abordar historicamente os fundamentos epistemológicos da Educação e teorias pedagógicas relevantes desenvolvidas em diferentes momentos da história da Modernidade. A importância do estudo das ideias dos principais pensadores do conhecimento e do ensino é dada pela sua contribuição à compreensão de características da educação na atualidade, sua crise e a relação intrínseca que mantém com os processos culturais, sociais, políticos e econômicos no atual contexto histórico da crise do capitalismo e da modernidade.</p>					
3 – OBJETIVOS					
3.1 OBJETIVOS GERAIS					
<p>Contribuir para a compreensão do desenvolvimento de processos, teorias, propostas e práticas educacionais, como um dos aspectos da história da cultura e da sociedade modernas. Nesse sentido, devem ser ressaltadas as relações históricas entre a educação e o desenvolvimento da economia capitalista, o surgimento do estado burguês, as transformações no mundo do trabalho, as ideologias modernas, os conflitos sociais, etc. Assim, deve ser dada uma ênfase à análise das contradições do desenvolvimento da modernidade e do capitalismo e da importância da educação nesse processo mais geral, complexo, desigual e contraditório. A convivência entre o dualismo escolar e o ideário republicano da escola universal é um ponto que deve ser explorado. A correspondência entre o processo histórico geral e as contradições no âmbito da escola, compreendida como instituição e espaço de múltiplas dimensões: produção do conhecimento, produção ou reprodução de valores e ideias, formação de força de trabalho para o mercado, de cidadãos conscientes da necessidade de um mundo mais justo, de possibilidades de ascensão ou transformação social, bem como o seu compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência moderna entre outras questões, devem orientar as reflexões e os estudos a serem realizados no curso. Entre as ideias filosóficas e teorias pedagógicas, devem ser destacados seus pressupostos teóricos e suas contradições internas, na medida em que são expressões e construções históricas da prática e do pensamento sobre essa prática.</p>					

Dentro desse vasto universo de questões, o curso pretende contribuir para a compreensão das características do atual momento histórico do capitalismo e da modernidade e de algumas teorias a respeito da educação e da escola nesse processo de intensas transformações que convivem e se contradizem no mesmo tempo e espaço. Questões clássicas devem ser retomadas, à luz de algumas das principais tendências atualmente em curso, especialmente na sociedade brasileira. O que é educar e qual é o papel da escola numa sociedade capitalista e periférica que vem acumulando tantas desigualdades sociais? Para isso é necessário realizarmos análises históricas e contemporâneas da educação no Brasil, com o objetivo geral de aumentar a consciência do seu legado histórico, para que os alunos possam se situar, buscando conhecer seus limites e, ao mesmo tempo, avançando na construção de uma noção de cidadania que efetive o seguinte desígnio: “temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (Teodoro, Antonio. Globalização e Educação, ed Cortez, 2003).

3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS

Relacionar os temas e estudos de educação que serão desenvolvidos nesta disciplina aos conteúdos abordados em outras disciplinas da área de humanidades como filosofia, sociologia e história.

Fornecer aos alunos elementos de análise para a sua compreensão dos estudos e ensino de geografia e história na escola brasileira atual.

Desenvolver uma compreensão geral do paradigma da Ciência Moderna, a partir do qual, ele possa perceber o desenvolvimento das questões de geografia, e a divisão interna dessa área do conhecimento.

Discutir a possibilidade, através de uma literatura já consagrada, de construção de outro paradigma do conhecimento que leve à superação da compartimentalização das disciplinas escolares.

Despertar o interesse maior dos alunos pelos temas da atualidade que explicam o processo de transformação da sociedade capitalista em curso: mercado de trabalho, a questão da identidade do professor, políticas educacionais, etc.

Discutir a relação da escola com o processo de produção de conhecimento, colocando em questão a prática escolar de reprodução do conhecimento elaborado através da pesquisa científica.

Debater uma proposta, atualmente em voga, de que o professor deve ser um militante da justiça social, compreendendo e respeitando as diferenças raciais, étnicas, sociais, de diferentes acessos ao saber sistematizado de seus alunos. E, ao mesmo tempo, ser um pesquisador em sala de aula, rompendo com a tradição de a escola, o professor e os alunos serem reprodutores de conhecimento produzido num outro lugar.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A relação entre cultura e educação: conceito antropológico de cultura, cultura e socialização, diversos tipos de cultura: cultura erudita, cultura popular, cultura de massa.
- A relação entre trabalho e educação: a alienação na sociedade industrial, ideologia do trabalho e educação, a divisão do trabalho baseada no princípio da especialização e a educação diferenciada entre as classes sociais.
- O paradigma da ciência moderna, sua divisão em áreas do conhecimento e a separação entre as disciplinas escolares.
- Epistemologia: a teoria do conhecimento e suas repercussões no campo educacional.
- A formação do Estado Moderno e a importância da educação nacional.
- O desenvolvimento da noção de cidadania e o caráter incluyente e excluyente da educação na formação de cidadãos.
- As ambiguidades da educação na modernidade: Comenius, Montaigne e outros.
- As contradições do ideário liberal republicano burguês: entre a escola universal, igualitária, laica, pública, progressista, gratuita e obrigatória e a afirmação das diferenças individuais como fundamento das desigualdades sociais: John Locke, Adam Smith, Rousseau.
- A sociedade científica e do trabalho e algumas concepções importantes de educação: Émile Durkheim e John Dewey.
- Considerações gerais sobre a educação no Brasil no período anterior ao advento da República.
- A noção de modernidade brasileira; industrialização, escolarização e o desenvolvimento da Escola Nova no Brasil.
- A noção de cidadania desenvolvida ao longo do processo histórico de constituição do capitalismo brasileiro.
- Os Intelectuais da educação no Brasil: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros.
- As ideias socialistas acerca da educação e da escola: Gramsci e MaKarenski.
- As crenças na educação como possibilidade de desenvolvimento econômico: A teoria do Capital Humano.
- As ilusões em relação à escola democrática e suas possibilidades de promover a igualdade de oportunidades na sociedade e no mercado.
- A crítica à concepção de escola democrática: Pierre Bourdieu e a noção de violência simbólica.
- As propostas neoliberais para a educação na América Latina, o tecnicismo e suas críticas.
- A crise da escola atual e os desafios para o século XXI: a formação do professor, a escola de massa, a relação com o Estado, etc.
- As críticas ao processo de globalização em curso e as diretrizes para a educação.
- A sociedade do conhecimento: seus defensores e seus críticos.
- Novas e antigas questões e propostas: a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e outros.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aulas expositivas e dialogadas.
Debates.
Seminários.
Resumos de textos.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Filmes.
Datashow.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Resumo de textos. Seminários. Prova escrita.
--

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Resumo de textos. Fichamentos.

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO
--

Resumos. Fichamentos. Prova escrita.
--

8 – BIBLIOGRAFIA

8.1 - Básica:

FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2003.
--

MANACORDA. M. A. <i>História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias</i> . São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. <i>História e história da educação: o debate teórico- metodológico atual</i> . Campinas: Autores Associados, 2000.
--

8.2 - Complementar:

FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2003.
--

MANACORDA. M. A. <i>História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias</i> . São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. <i>História e história da educação: o debate teórico- metodológico atual</i> . Campinas: Autores Associados, 2000.
--

ANEXO 52 - Ementa da disciplina de “Educação no Brasil: leitura sócio-política” – Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.						CAMPUS São Paulo	
1 – IDENTIFICAÇÃO:							
Curso:	Curso Superior de Licenciatura de Geografia				Modalidade de:	Licenciatura	
Componente Curricular:	Educação no Brasil: Leitura Sócio-Política				Código disciplina:	LSPG2	
Ano /Semestre:	11/02	Num. aulas semanais:	05	Área:	CSC		
Total de horas:	71.25	Total de aulas:	95	Número professores: 01			
Conteúdo dos Currículos:		Prática de Ensino:		Estudos:		Laboratório:	Orientação de Estágio:
Professor(es) responsável(is):							
2 – EMENTA / BASES							
<p>Análise da educação brasileira em diferentes momentos históricos. O direito à educação e o dever de educar nas Constituições. Política educacional, organização e gestão do sistema escolar brasileiro. Análise crítica da educação básica na perspectiva da legislação educacional. Abordagem dos fundamentos filosófico-educacionais presentes na práxis educacional brasileira.</p>							
3 – OBJETIVOS							
3.1 – OBJETIVO GERAL							
<p>Apresentar para o estudante a relação entre o contexto social – a sociedade brasileira- e a organização escolar nacional, assim como, os principais fundamentos educacionais presentes neste fenômeno social que é a educação.</p>							
3.2 – OBJETIVO ESPECÍFICO / COMPETÊNCIAS							

O curso tem como objetivo apresentar ao estudante a Educação Brasileira em diferentes momentos, valorizando a organização do ensino no Brasil; a política educacional no contexto das políticas públicas; a organização e gestão do sistema escolar brasileiro; a análise crítica da educação básica na perspectiva da legislação educacional levando em conta uma abordagem que priorize os fundamentos filosófico-educacionais presentes na práxis educacional brasileira.

4 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Evolução da Educação no Brasil;
2. O “neoliberalismo” e as políticas educacionais;
3. As Reformas educacionais e a expansão do ensino;
4. Os movimentos de educação popular;
5. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
6. Plano Nacional de Educação;
7. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio e Geografia);
8. A Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos;
9. Ensino Superior.

5 – METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Leitura e interpretação de textos.

6 – RECURSOS DIDÁTICOS

Aulas expositivas, Slides de Datashow e análise de textos.

7 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Serão utilizados 4 instrumentos de avaliação: prova dissertativa e trabalho final e seminário.

1. Haverá duas avaliações dissertativas, sem consulta, com valor até 10,0 (dez) pontos.
2. O trabalho final, com valor até 10,0 (dez) pontos.
3. Seminário com valor até 10,0 (dez) pontos.
4. O trabalho será uma análise comparativa entre os textos de Paulo Freire e Demerval Saviani. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997/SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. SP: Cortez, 1984.)
5. As notas serão somadas e divididas por 04 (quatro)
6. O arredondamento de notas será realizado, somente, após a média final e calculado da seguinte maneira: caso as casas decimais estejam no valor entre 0 e 0,25 ou entre 0,5 a 0,74 estas serão arredondadas, respectivamente, para 0,00 e 0,50.
7. No caso de ausência em uma das avaliações, o aluno deverá seguir procedimento das normas acadêmicas.

7.1– RECUPERAÇÃO PARALELA

Atividades orais e escritas.

7.2– RECUPERAÇÃO FINAL / INSTRUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO

Prova dissertativa com valor de até 10 pontos.

O instrumento final de avaliação será somado à média anterior e o total será dividido por 2(dois).

8 – BIBLIOGRAFIA**8.1 - Básica:**

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, L. A. *Política Educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

8.2 - Complementar:

CUNHA, Luis Antonio. *Educação Brasileira: projeto em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes: 1995.

GHIRALDELLI JR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.