UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

EDUARDO DONIZETI GIROTTO

**Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo
na formação de professores em geografia**

São Paulo

2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

**Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo
na formação de professores em geografia**

Eduardo Donizeti Giroto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Glória da Anunciação Alves.

São Paulo

2013

GIROTTTO, E. G. *Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título de Doutor em Geografia Humana.

Email: egirotto@ig.com.br / egirotto@usp.br

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

*À dona Maria e ao seu Gildo, mãe e pai, gigantes de aço,
sempre presentes, para quem dedico, com todo o carinho,
esta tese.*

AGRADECIMENTOS

A cada nova etapa concluída nos caminhos que percorremos em nossas vidas é necessário olhar para trás, em um momento de reflexão e de sincero agradecimento a todos que, em situações diferentes, nos ajudaram nesta travessia.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Prof.^a Dr.^a. Glória da Anunciação Alves que aceitou novamente me orientar. Foram quase oito anos de trabalho compartilhado, no qual pude compreender o significado do compromisso docente muito bem expresso nas ações desenvolvidas pela Profa. Glória. Em todos os momentos deste longo percurso, tive uma orientação lúcida, que me apontou os limites e as possibilidades daquilo que buscava compreender; questionou-me, sem porém dar respostas, apontando caminhos que poderia percorrer. A Profa. Glória fez do exercício da crítica um importante momento de aprendizagem em minha tão curta carreira acadêmica. Agradeço-lhe pela sinceridade, pela disposição e por me permitir construir os erros e acertos que hoje apresento nesta tese.

Aos Professores Doutores Léa Francesconi e José Sérgio Carvalho da Fonseca pela participação na banca de qualificação. Seus apontamentos foram fundamentais para que eu pudesse corrigir os rumos de minha pesquisa, aprofundando meus pressupostos teórico-metodológicos.

Aos professores membros da banca de defesa, pelo trabalho de leitura, análise e crítica, imprescindíveis à qualidade dessa atividade acadêmica.

Aos amigos da EME Prof.^a Alcina Dantas Feijão (Ana Paula, Rafael, David, Juliana, Érica, Rodrigo, Luciana, Carlão, Adriana) que, apesar da distância física, continuam a ser bons companheiros de papos, copos, comidas e partilhas de ideias. Suas reflexões sobre aquilo que fazem na escola cotidianamente me possibilitaram compreender as possibilidades e os limites desta pesquisa.

Ao Renato e a Paula, amigos de longa data, sempre presentes nos momentos mais importantes de minha vida.

Aos amigos da UNIOESTE (Rosana, Najla, Mafalda) pelo companheirismo demonstrado nesta nova etapa de minha vida, na qual

partilhamos esforços na busca da valorização do ensino de geografia e da formação de professores.

Aos PIBIDIANOS de Geografia da Unioeste pelas provocações diárias, pelas conversas desinteressadas no laboratório, pelos momentos que sempre me lembravam de que ser professor é uma escolha que se reafirma cotidianamente, pelas práticas e exemplos.

Aos meus familiares (pai, mãe, irmãos, cunhados, cunhadas, sogro, sogra, etc.) por respeitarem os caminhos que decidi percorrer e por acreditarem na paixão que tenho naquilo que faço.

À Alice, Miguel, Alessandra que, agora crescidos, continuam a mostrar porque precisamos continuar a nossa luta.

Por fim, à Pri, pelo colo, afago e presença naqueles momentos onde o peso do mundo já não é possível suportar sozinho.

“Aqueles que hesitam em lançar para fora o incêndio que os devora
têm como única opção se queimar”

Raoul Vaneigen

RESUMO

GIROTTTO, E. G. *Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia*. 2014. 237 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

As discussões e pesquisas envolvendo a formação inicial de professores têm ganhando espaço e destaque no âmbito acadêmico nas últimas décadas e resultado na construção de políticas públicas para área, como as resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que tratam das diretrizes para a formação docente no Brasil e o decreto 7219/10 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID). Portanto, é possível perceber que existe um importante movimento entre os pesquisadores e a sociedade civil no intuito de aprofundar as discussões sobre os desafios vinculados a formação docente. Tal movimento, no caso da geografia, não é diferente. Inúmeros pesquisadores (SANTOS, 2003; LOPES, 2010; SILVA, 2010; PIMENTEL 2010) têm se dedicado a discutir os problemas que envolvem os cursos de licenciatura nesta área, bem como o reflexo dos mesmos sobre a atuação dos futuros docentes. Inúmeros são os campos de investigação: a relação entre formação inicial e construção da profissionalidade docente; as práticas de estágio e a formação dos conhecimentos necessários ao futuro professor; a distância entre os saberes desenvolvidos na universidade e aqueles necessários à prática educativa cotidiana na Educação Básica. Em nosso caso, a investigação desenvolvida partiu do pressuposto, encontrado nas pesquisas realizadas por TARDIF (2010) de que, predomina, na formação docente, o modelo aplicacionista. Nas últimas décadas, este modelo vem sendo aprofundada a partir da lógica produtivista que tem alterado profundamente os sentidos e significados dos espaços-tempos escola e universidade, reproduzindo assim um formação docente distante da dimensão geográfica da prática educativa. Neste sentido, esta tese busca discutir os impactos do modelo aplicacionista-produtivista na formação docente em geografia em duas universidades públicas estaduais localizadas em São Paulo e no Paraná, bem como discutir outras formas de organização da formação docente para além deste modelo até aqui predominante.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Produtivismo, Modelo Aplicacionista

ABSTRACT

GIROTTTO, E. G. *Between school and university: productivism-aplicacionismo in teacher training in geography*. 2014. 237 p. Thesis (Doctoral) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

Discussions and research involving teacher training have gained space and prominence in the academic area in the last decades. Such prominence has resulted in the construction of public policies for the area, as the resolutions 1 and 2, 2002 from the National Council of Education, that talk about the guidelines for teacher training in Brazil and Decree 7219 of 2010 which provides for the Institutional Program Scholarship Initiation to Teaching (PIBID). So It is able to realize a significant movement between researchers and civil society in order to deepen the discussions about the challenges linked to teacher training In Geography this is not different. Many researchers (SANTOS, 2003; LOPES, 2010; SILVA, 2010; PIMENTEL 2010) have been devoted to discuss the problems involving undergraduate courses in this area, as well as their reflex on the performance of the future teachers. Uncountable are the fields of research: the relationship between the initial formation and the construction of professional teacher; the practice of training and the necessary knowledge to future teachers, the distance between the knowledge developed at the university and those required for everyday educational practice in Basic Education. In our case, the investigation developed started from the presupposed found in research conducted by TARDIF (2010). For the author, a model which calls applicationist predominates in teacher education. In the last decades, this concept has been deepened from the productivity logic that has profoundly changed the meanings of space-time school and university, thus reproducing one teacher training far from the geographical dimension of educational practice. In this sense, this thesis aims to discuss the impact of the model productivist-applicationist in teacher training in geography inside two state public universities located in São Paulo and Paraná, as well as discuss other ways of organizing teacher training beyond this model predominant until this moment.

KEYWORDS: Teacher Training; Productivist; Applicationist Model

RESUMEN

GIROTTTO, E. G. *Entre la escuela y la universidad: el productivismo-aplicacionismo en el formación del profesorado en la geografía*. 2014. 237 f. Tesis (Doctorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

Los debates y la investigación envueltos en la formación del profesorado han ganado espacio y protagonismo en las décadas académicas. Tal protagonismo incluso ha dado lugar a la construcción de políticas públicas de la zona, como las resoluciones 1 y 2, en 2002 el Consejo Nacional de Educación, que se refieren a las directrices para la formación de profesores en Brasil, y el Decreto 7219 de 2010, que prevé el Programa Institucional de Becas a la Iniciación a la Docente (PIBID). Así se puede ver que hay un movimiento significativo entre los investigadores y la sociedad civil con el fin de profundizar el debate sobre los desafíos relacionados a la formación del profesorado. Tal movimiento, en el caso de la geografía, no es diferente. Numerosos investigadores (Santos, 2003; LOPES, 2010; SILVA, 2010; PIMENTEL 2010) se han dedicado a la discusión de los problemas relacionados a los cursos de licenciatura en esta área, así como el reflejo de nosotros mismos en el desempeño de los futuros docentes. Innumerables son los campos de investigación: la relación entre la formación inicial y la construcción de la enseñanza profesional, la pasantía y formación de los conocimientos necesarios para los futuros docentes, la distancia entre los conocimientos desarrollados en la universidad y los necesarios para la práctica educativa cotidiana en la Educación Básica . En nuestro caso, la investigación desarrollada partió de la investigación llevada a cabo por TARDIF (2010). Para el autor, predomina en la formación del profesorado un modelo que llama *applicationist*. En las últimas décadas, este concepto se ha profundizado a partir de la lógica productivista que ha cambiado profundamente los sentidos y significados de los espacios-tiempo escuela y universidad, reproduciendo así una formación de profesores fuera de la dimensión geográfica de la práctica educativa. En este sentido, esta tesis tiene como objetivo analizar el impacto del modelo productivista-aplicacionista en la formación del profesorado en la geografía en dos universidades públicas estatales ubicadas en São Paulo y Paraná, así como discutir otras formas de organizar la formación de los docentes más allá de este modelo predominante hasta entonces.

PALABRAS-CLAVE: formación del profesorado; Productivista; Modelo Aplicacionista

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Comissão de aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior.

CIL – Comissão Interunidades das Licenciaturas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa

FE – Faculdade de Educação

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

IE – Instituto de Educação

NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Pesquisa.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCCs – Práticas como Componente Curricular

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: % percentual de licenciados que exercem atividade remunerada

Gráfico 2: número de horas de trabalho por semana

Gráfico 3: Município de residência

Gráfico 4: principal meio de locomoção até a universidade

Gráfico 5: % de licenciandos que possuem algum tipo de bolsa na universidade

Gráfico 6: horário em que frequenta a universidade

Gráfico 7: frequência à biblioteca da universidade

Gráfico 8: % de licenciandos que participam de projetos de extensão

Gráfico 9: % de licenciandos que participam de projetos de pesquisa

Gráfico 10: % de licenciandos que participam de atividades extracurriculares

Gráfico 11: % de licenciandos em relação ao tipo de escola em que cursou o ensino fundamental

Gráfico 12: % de licenciando em relação ao tipo de escola em que cursou o ensino médio

Gráfico 13: escolaridade da mãe dos licenciandos (em %)

Gráfico 14: escolaridade do pai dos licenciandos (em %)

Gráfico 15: principal atividade do pai

Gráfico 16: principal atividade da mãe

Gráfico 17: % de licenciandos que já concluíram outro curso superior

Gráfico 18: principais dificuldades relatadas pelos licenciandos em geografia no 1º ano.

Gráfico 19: % de licenciandos que já participou de alguma reunião da comissão da licenciatura.

Gráfico 20: % de licenciandos que já participou de alguma reunião sobre o currículo da licenciatura em geografia

Gráfico 21: o curso de licenciatura em geografia era sua primeira opção no vestibular?

Gráfico 22: principais problemas do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste apontados pelos licenciandos.

Gráfico 23: formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste.

Gráfico 24: % de professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste que possuem experiência como docentes na educação básica.

Gráfico 25: tempo de experiência na educação básica dos professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste

Gráfico 26: % de licenciandos da Unioeste que sabem o que são as Práticas como Componente Curricular

Gráfico 27: % de licenciandos da Unioeste que sabem em quais disciplinas estão previstas as Práticas como Componente Curricular

Gráfico 28: principais atividades de Práticas como Componente Curricular desenvolvidas no curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE.

Gráfico 29: disciplinas do currículo de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE em que ocorrem as discussões sobre ensino e formação docente segundo os licenciandos.

Gráfico 30: % de docentes do DG-USP que conhecem o PFP-USP

Gráfico 31: % de discentes do DG-USP que participaram de alguma reunião sobre o PFP-USP.

Gráfico 32: % de discentes do DG-USP que sabem o que são as Práticas como Componente Curricular.

Gráfico 33: % de discentes do DG-USP que sabem em quais disciplinas estão previstas as Práticas como Componente Curricular

Gráfico 34: como os discentes do DG-USP concebem as Práticas como Componente Curricular.

Gráfico 35: disciplinas do currículo de Geografia do DG-USP em que ocorrem as discussões sobre ensino e formação docente.

Gráfico 36: motivos apontados pelos discentes para demonstrar que o currículo do DG-USP não contribui na formação do professor da educação básica.

Gráfico 37: principais atividades desenvolvidas no DG-USP e identificadas pelos discentes como Práticas como Componente Curricular.

Gráfico 38: % de discentes do DG-USP que pretendem seguir a carreira de professor de geografia na educação básica.

Gráfico 39: motivos apontados pelos discentes do DG-USP para seguir a carreira de professor de geografia na educação básica.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: esquema representativo do saber docente.

Imagem 2: esquema representativo do modelo aplicacionista de formação de professores.

Imagem 3: Grade curricular do curso de licenciatura em Geografia.

Imagem 4: Distribuição da Carga Horária Anual das Disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia, UNIOESTE.

Imagem 5: linha do tempo dos principais momentos de constituição do Departamento de Geografia da USP

Imagem 6: Blocos de disciplina do PFP-USP

Imagem 7: distribuição das Práticas como Componente Curricular no currículo de Geografia da USP

Imagem 8: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

Imagens 9: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

Imagens 10: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1º PARTE	25
1.1 O PRODUTIVISMO E AS MUDANÇAS NO ESPAÇO-TEMPO UNIVERSIDADE	25
1.2. APLICACIONISMO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	43
2ª PARTE	58
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COLEGIADO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE	58
2.2. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIOESTE E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.	59
2.3 O PERFIL DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA DA UNIOESTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	68
2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS PCCs E O APLICACIONISMO.	93
2.4. O PIBID E AS MUDANÇAS/ PERMANÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNIOESTE	118
3ª PARTE	134
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA USP	134
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA USP E O APLICACIONISMO: BREVE RESGATE HISTÓRICO.	135
3.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP.....	143
3.4 DOS DISCURSOS ÀS PRÁTICAS: PFP, APLICACIONISMO E FORMAÇÃO DOCENTE NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA USP.	154
3.5. AS PCCS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DG-USP: PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS.....	171
3.6. O PFP-USP E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO.....	193
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
5. REFERÊNCIAS.....	217
6. APÊNDICES.....	232

6.1. QUESTIONÁRIO (PERFIL DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA UNIOESTE).....	232
6.2 QUESTIONÁRIO (DOCENTES DA UNIOESTE)	237
6.3 QUESTIONÁRIO (PIBIDIANOS UNIOESTE).....	239
6.4 QUESTIONÁRIO (EGRESSOS LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UNIOESTE).....	240
6.5 QUESTIONÁRIO (LICENCIANDOS 1º ANO UNIOESTE-2013)	241
6.6 QUESTIONÁRIO (DOCENTES DO DG-USP)	242
6.7 QUESTIONÁRIOS (DISCENTES DG-USP).....	243
6.8 QUESTIONÁRIO (EGRESSOS DG-USP).....	245
6.9 QUESTIONÁRIO (DOCENTES FE-USP).....	246

INTRODUÇÃO

Em Conferência publicada no livro *Educação e Emancipação* (2006), Theodor Adorno discute a tarefa da educação após a experiência de Auschwitz. Sua resposta, dada de forma direta, é simples: a educação tem por tarefa criar as condições para que Auschwitz não se repita. Algumas décadas se passaram e aos poucos esta ideia, proposta por Adorno, foi sendo esquecida. Mas qual a importância desta tarefa? O que, de fato, ela nos revela?

Auschwitz representa um intenso processo de desumanização, a força dos homens e mulheres transformadas em coisas, desprovidos da fala, arrancadas de suas casas, dos seus lugares, das memórias e de todos aqueles elementos que lhes permitiam se identificarem como pertencentes à espécie humana. A violência brutal daquele e de tantos outros campos de concentração afeta o olhar dos que hoje retomam suas imagens, mas não pode expressar todas as sensações, dores, sofrimentos que trouxe aos que diretamente foram alvos desta experiência, descrita por Primo LEVI (1988, p. 9):

Vocês que vivem seguros
Em suas casas cálidas,
Vocês que, voltando à noite,
Encontram comida quente e rostos amigos,
Pensem bem se isto é um homem
Que trabalha no meio do barro,
Que não conhece paz,
Que luta por um pedaço de pão,
Que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome,
Sem mais força para lembrar,
Vazios os olhos, frio o ventre,
Como um sapo no inverno

No entanto, a brutalidade maior de Auschwitz, em nossa perspectiva, está no fato de que foram homens e mulheres comuns, formados em importantes universidades, detentores daquela que era considerada a “*alta cultura*” do ocidente¹ os principais responsáveis por toda esta barbaridade. A

¹ No livro “*Eichmann em Jerusalém*”, Hannah Arendt descreve o julgamento daquele que foi considerado um dos principais responsáveis pelo genocídio de judeus durante a Segunda Guerra

experiência de Auschwitz aterroriza por ter sido também uma experiência de educação e como tal engendrou um projeto de sociedade que pressupunha o domínio de um pequeno grupo de homens em detrimento dos direitos dos demais de existirem.

Porém, a experiência de Auschwitz não pode ser reduzida a um período histórico ou a um regime político. Funda-se em um ideal de ciência e de sociedade que ainda é dominante. Sua origem está no processo intenso de expropriação que se inicia com os primeiros estágios de consolidação do modo de produção capitalista. Neste processo, denominado por MARX (1984) de acumulação primitiva do capital, os homens se tornam “livres” das amarras que os ligam a terra e aos outros homens. Esta sensação de liberdade, resultado de um intenso processo de expropriação territorial, um dos elementos definidores da modernidade, descrita por BERMAN (1984), oculta, pela exaltação de sua positividade, toda a negação que lhe é inerente. Nesta liberdade, homens e mulheres, de diferentes partes do mundo, em diferentes momentos vão, de forma brutal, se desumanizando. Neste intenso processo de expropriação, que coloca no centro da história a forma mercadoria e o trabalho abstrato como fundamento da existência (KURZ, 2004), há que se construir um discurso capaz de legitimar tamanha violência, transformando em racional a irracionalidade do capital.

Portanto, ao afirmar que a principal tarefa da educação após Auschwitz é fazer com esta experiência nunca mais se repita, Adorno traz à tona aquilo que aos poucos vai se ocultando. Em sua proposta está posta novamente a discussão da relação entre educação e projeto de sociedade. Não se pode falar de educação sem pensar qual o projeto de sociedade a mesma ajuda a construir. Se assim o fizermos, correremos o risco de acreditarmos numa certa “ingenuidade” do processo educativo, desprovido de interesses e estratégias, simplesmente pautado na relação intraclasses entre professores e alunos. Há muito mais no processo de ensino-aprendizagem do que a mera “gestão” técnica da escola ou coisa que o valha. Faz-se necessário, a todo o momento,

Mundial, Adolf Eichmann. Em seu relato, Arendt retoma a todo o momento um dos principais conceitos que nortearam o seu pensamento, qual seja, o de banalidade do mal. O que mais chama a atenção da autora naquela situação é que Eichmann nada tem de “monstro” em sua aparência. É apenas mais um homem comum, bem educado, que utiliza Kant em sua defesa.

desvelar as questões das diferentes escalas geográficas de realização do poder que interferem nos processos educativos para que assim não percamos de vista que toda ação educativa é também projeto de sociedade, repleto de contradições, limites e possibilidades.

Tal discussão se torna ainda mais urgente visto que, nas últimas décadas, o processo de expropriação se intensificou, concentrando ainda mais os meios de produção e colocando a margem da reprodução social milhares de pessoas. Estas, por sua vez, se veem obrigadas a construir estratégias para se reproduzirem, destacando-se o avanço do tráfico de drogas e da violência generalizada. Ao mesmo tempo, um amplo sistema ideológico se constitui a partir dos meios de comunicação de massa em escala mundial. Tal sistema tem como objetivo tornar racional, a partir de uma ação pedagógica (BOURDIEU, 2011), uma lógica que, em seus fundamentos, é irracional. Além disso, o aumento da velocidade de realização do ciclo do capital (produção-circulação-distribuição-consumo) tem resultado em um processo de destruição dos elementos e mudanças na dinâmica da natureza.

No processo de intensificação da crise de reprodução social, a educação² não sai ilesa. Pelo contrário, no interior das contradições representadas pelo modo de produção dominante, a educação surge ora como resistência, ora como reprodução, mas sempre como lugar de conflitos e de disputas entre diferentes sujeitos e práticas socioespaciais. Por isso, são inúmeras as possibilidades de se analisar e compreender as relações entre educação e sociedade. Nessa pesquisa, optamos por realizar uma análise a partir de um recorte específico, qual seja, a formação de professores de geografia. Em nossa perspectiva, tal formação surge como importante processo de diálogo entre duas instituições fundamentais nas quais algumas formas do processo educativo ocorrem: a universidade e a escola.

² Nessa pesquisa, ao nos referirmos à educação fazemos alusão a uma das formas que a mesma assume na sociedade contemporânea, qual seja, a educação pública formal. Sabemos das inúmeras possibilidades pelas quais podem se organizar os processos educativos para além da lógica formal e institucionalizada, mas optamos, na construção desta tese, por este recorte que busca enfatizar as problemáticas contemporâneas da educação pública formal (Universidade e Escola Pública).

Nosso intuito ao analisarmos a formação de professores de geografia não é legitimar o discurso que aponta a crise da universidade e da escola pública como realidades em si, independentes dos processos socioespaciais. Ao contrário, sabemos que se de fato existe uma crise nestas duas instituições, a mesma deve ser lida como momento de uma crise mais ampla e que envolve os limites da reprodução social sob o domínio do capital. Neste sentido, a escola e a universidade não podem ser autonomizadas como instituições descoladas deste momento histórico. São, ao mesmo tempo, reflexo e resistência a todos estes processos e é no interior desta dinâmica que precisam ser interpretadas.

Para tanto, há que se levar em consideração o caráter eminentemente geográfico destas instituições. Não se pode pensar em uma escola e em uma universidade abstratas. Elas possuem uma situação geográfica, um lugar com o qual dialogam. Por mais que a forma mercadoria se queira hegemônica, as particularidades permanecem, reconstruindo processos e resistências às normas gerais. São espaços produzidos pelos diferentes sujeitos que deles se apropriam. Apesar das tentativas de alguns grupos de hegemonizarem os discursos e as práticas sobre estes espaços, os mesmos reúnem sempre o caráter contraditório e plural dos diferentes grupos em relação. As estruturas não podem se sobrepor as pessoas e as suas práticas. No limite, são estas que definem e redefinem a produção de outras sociabilidades e práticas espaciais e é com elas que procuraremos dialogar.

Portanto, o movimento de construção desta tese busca fugir das explicações estruturais que ao jogarem luzes sobre as narrativas principais ocultam o fato de que também são os homens e mulheres, a partir das práticas e movimentos cotidianos, que fazem a história. Com isso, buscamos compreender de que forma se geografizam práticas, espacializam-se movimentos, se constroem resistências e alternativas tendo o lugar e suas particularidades como fundamento.

Nesse sentido, analisamos, entre os anos de 2010 e 2013 a formação de professores de Geografia em duas universidades públicas brasileiras. De um lado a Universidade de São Paulo (USP) do qual fui e sou aluno. De outro lado, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de

Francisco Beltrão, na qual me tornei professor em julho de 2010, atuando na formação de professores de geografia. A escolha destas duas universidades se justifica pelos lugares opostos que ocupam na ciência geográfica: de um lado a maior universidade brasileira, com um departamento de geografia que é referência para os demais do país. Do outro lado, uma universidade bastante nova, ainda com pouco reconhecimento. A compreensão dos processos que envolvem a problemática estudada nestas duas Universidades nos permitirá uma maior clareza para a compreensão dos limites e possibilidades de pensar a formação de professores em geografia.

A investigação desenvolvida partiu do pressuposto, encontrado nas pesquisas realizadas por TARDIF (2010) de que, predomina, na formação docente, o modelo aplicacionista, que discutiremos de forma mais ampla na 1ª parte desta tese. Nas últimas décadas, este modelo vem sendo aprofundado a partir da lógica produtivista da ciência que tem alterado profundamente os sentidos e significados dos espaços-tempos escola e universidade, reproduzindo assim uma formação docente distante da dimensão geográfica da prática educativa. Para verificarmos tal pressuposto, buscamos compreender como ocorrem os diferentes momentos da formação docente em geografia (estágios supervisionados, práticas como componente curricular) nas duas universidades a partir da visão dos diferentes sujeitos que dela participam. Para tanto, recorremos a análises documentais, aplicação de questionários, observação de aulas e atividades de ensino, entrevistas, entre outros instrumentos de investigação.

Nosso intuito é compreender as especificidades de cada um destes dois projetos de formação docente em geografia, bem como possíveis semelhanças dos mesmos. Não se trata de um estudo comparativo, uma vez que concebemos ser muito complicado (e mesmo arriscado) fazê-lo quando tratamos de elementos qualitativos. Priorizamos, por isso, a descrição detalhada das trajetórias formativas de cada um dos cursos, situando-os a partir dos referenciais que lhes dizem respeito, levando em consideração suas particularidades.

Dessa forma, a presente tese encontra-se organizada da seguinte maneira: na primeira parte apresentamos uma discussão acerca dos processos

ligados às transformações que a ciência tem sofrido nas últimas décadas, principalmente aquelas diretamente relacionadas à apropriação da mesma pelos interesses ligados ao processo de reprodução ampliada do capital. Em nossa perspectiva, tais transformações resultaram no produtivismo científico que reforçou o modelo aplicacionista de formação de professores. Interessamos, nesta primeira parte, compreender como estes dois processos tem influenciado as concepções e práticas que permeiam a formação de professores de geografia na atualidade.

Na segunda e terceira parte, analisamos os processos relacionados à formação de professores de geografia na UNIOESTE e na USP. Na UNIOESTE, focaremos nossa análise no perfil socioeconômico dos licenciandos em geografia e suas implicações no processo de formação docente. Além disso, analisaremos a influência do modelo aplicacionista na estruturação curricular do curso e as implicações da lógica produtivista nas práticas dos sujeitos nele envolvidos.

No caso da USP, nosso foco estará na compreensão dos impactos trazidos pelo processo de implementação do Programa de Formação de Professores (PFP-USP) na dinâmica do Departamento de Geografia, relacionado à formação docente, buscando também compreender os discursos e as práticas dos diferentes sujeitos envolvidos nestes processos. Nosso intuito é compreender as possibilidades que o PFP-USP traz para superar os problemas decorrentes no modelo aplicacionista de formação docente no Departamento de Geografia, bem como entender os desafios, inclusive aqueles trazidos pela lógica produtivista, para a efetivação do Programa.

Por último, nas considerações finais, buscamos apontar os elementos do modelo aplicacionista de formação docente presente nos dois cursos investigados, bem como apresentar algumas reflexões sobre as ações e possibilidade de construir, a partir de um diálogo mais horizontal entre os diferentes sujeitos da escola e da universidade e da crítica ao produtivismo científico outro projeto de formação de professores de geografia para além do modelo até aqui dominante.

Esperamos com esta pesquisa apontar caminhos no interior da ciência que representamos com o compromisso de desvelar os limites de um modelo

de sociedade pautado na exploração do homem pelo homem. Já não há mais tempo de palavras jogadas ao vento ou discursos que só tem sentido se descolados da prática. A geografia que fazemos é também um sonho. E como tal se realiza na luta coletiva por outra escola e outra universidade que, em gérmen, propõem outra sociedade.

1º PARTE

1.1 O PRODUTIVISMO E AS MUDANÇAS NO ESPAÇO-TEMPO UNIVERSIDADE

“Mas não adianta, estamos no tempo dos relojoeiros. O imperativo econômico converte cada homem em um cronômetro vivo, como o sinal distintivo do que é no punho. Este é o tempo do trabalho, do progresso, do rendimento, o tempo da produção, do consumo, do planejamento. O tempo do espetáculo, o tempo de um beijo, de uma foto instantânea, um tempo para cada coisa (Time is Money). O tempo-mercadoria. O tempo da sobrevivência”.

Raoul Vaneigem

A lógica do tempo rápido, da aceleração contemporânea, que parecia estar distante do espaço-tempo universidade, lugar do pensamento, do diálogo, da construção demorada do conhecimento, tem ampliado seus tentáculos sobre as práticas dos diferentes sujeitos que ali atuam. Cada vez mais, professores e alunos são instigados a correrem, mesmo sem saber ao certo para onde ir. Correr tem se tornado um fim em si mesmo e, com esta velocidade, muita coisa tem se perdido no caminho.

Mas que processos são responsáveis por estas mudanças no espaço-tempo universidade? Em nossa perspectiva, tais mudanças devem ser lidas como diretamente relacionadas ao processo de reprodução social subordinado à lógica do capital que traz importantes implicações para a ciência e a produção do conhecimento. Segundo LYOTARD.

Sabe-se que o saber tornou-se, nos últimos decênios, a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui no principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. (LYOTARD, 2002, p. 45)

Apesar de referir-se ao termo saber, o trecho acima retrata uma das características do conhecimento científico produzido na atualidade: sua inserção cada vez mais profunda no processo de produção de mercadorias.

Sob o julgo do modo de produção capitalista, o conhecimento foi transformado em força produtiva / meio de produção e, como tal, apropriada pelos agentes do capital. Iniciado com a Revolução Industrial, tal processo se intensificou a partir do final do século XIX, com o advento do Fordismo-Taylorismo e ganhou novos contornos com a reestruturação mundial do capitalismo ocorrido no final da década de 1970 e amplamente descrita por David Harvey em seu livro “A condição Pós-moderna” (1992). Para o autor, a década de 1970 marcou a crise do Fordismo e sua substituição pela chamada acumulação flexível do capital. Tal reestruturação resultou no surgimento de novos ramos de produção, principalmente aqueles diretamente relacionados ao campo da microinformática e da comunicação e em mudanças na forma de produção que ocasionaram transformações espaços-temporais no capitalismo. Ao mesmo tempo em que as corporações passaram a instalar unidades de produção em diferentes territórios no globo, ampliando a ação geográfica das mesmas, ocorreu uma intensificação da interligação e controle global do processo produtivo disperso em diferentes pontos do território, resultante das inovações nos campos dos transportes e das comunicações.

Assim, ao mesmo tempo em que há um processo de mundialização, com a ampliação da percepção territorial sobre o globo, ocorre um processo de aproximação relativa dos lugares em decorrências das necessidades de reprodução do capital. No entanto, para que isso possa ocorrer existe a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos científicos ligados ao campo das engenharias, da comunicação, da administração, entre outros e, portanto, aumentam os investimentos destas corporações globais em pesquisa e desenvolvimento que se tornam elementos fundamentais na competição pelo mercado global.

Da mesma forma, tais conhecimentos contribuem para alterar a dinâmica global do consumo das mercadorias. De um lado, auxiliam na transformação da vida útil dos produtos. Inaugura-se a obsolescência programada, com produtos pensados e produzidos para não durarem. Do outro, surge a obsolescência planejada, pela qual se cria, em torno do produto, um aparato midiático que faz com que, apesar de continuar em condições de uso, o mesmo seja trocado pelo seu usuário por um mais “moderno”, adaptado

aos desígnios da moda. Nesse processo, os conhecimentos passam a ser cada vez mais incorporados a necessidade de ser produzir novidades em menor tempo. Os avanços no campo da nanotecnologia e da biotecnologia apontam para isto e mostram como o conhecimento encontra-se inserido em uma lógica de produção industrial. Transforma-se, portanto, em mais uma mercadoria como tantas outras.

Isto posto, a compreensão das transformações ocorridas na relação entre educação e sociedade passa também pelo entendimento deste processo de totalização da realidade pela forma mercadoria. Em um mundo no qual tudo tende a ser mercadoria, o conhecimento e a educação não escapam deste destino. A mercantilização do conhecimento e da educação vai além, contudo, da mera constatação de que agora se compra e vende os mesmos. O conhecimento mercantilizado é outro e, conseqüentemente, com outros significados e funções nesta sociedade.

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor formativo ou de importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, conhecimento de pagamento / conhecimento de investimento, ou seja, conhecimento trocado no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, sobrevivência) versus créditos de conhecimento com vistas a otimizar as performances de um programa. (LYOTARD, 2002, p. 46)

Na produção do conhecimento nas universidades este processo de mercantilização também pode ser verificado. De diferentes maneiras, ele se instaura nas práticas cotidianas, trazendo importantes implicações ao trabalho docente e à construção do conhecimento, afetando as formas como a produção e difusão do conhecimento ocorrem. Em nossa perspectiva, tais mudanças resultam no advento de uma nova lógica a nortear a pesquisa científica no Brasil e no Mundo denominado de *Produtivismo*. Em entrevista ao pesquisador,

a Profa. Rita Ariza da Cruz³ da Universidade de São Paulo apresenta a sua definição acerca do produtivismo.

Para mim, o produtivismo significa a colocação da produção como um fim em si. Ela não é o meio pelo qual vou divulgar os resultados e colocar as minhas ideias ao público para que elas possam ser debatidas. Acho que o produtivismo diz respeito a forma de lidar com a produção. Quando a produção se torna um fim em si aí nós temos o produtivismo (entrevista realizada em maio de 2012).

A ideia de uma produção definida por sua inserção em uma lógica quantitativa pré-determinada é uma das marcas do produtivismo. O que está em jogo é o sentido daquilo que fazemos e projetamos a partir dos conhecimentos construídos e do projeto de sociedade que, conscientes ou não, ajudamos a construir. O que o produtivismo busca é definir a priori os usos que deverão ter cada um dos conhecimentos produzidos. Tal lógica impõe novas práticas espaços-temporais no interior da universidade.

A hegemonia da ideologia do produtivismo – com todas as suas consequências – é um meio pelo qual se procura simultaneamente acelerar, baratear e controlar a produção do conhecimento-mercadoria, seja sob a forma de artefatos tecnológicos, patentes de produtos e processos, ou mesmo de mercadoria- educação, isto é, de força de trabalho qualificado, segundo as demandas do capital. O produtivismo é o fantasma fetiche que assombra, seduz, com promessas e ameaças, a Academia (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 126).

O tempo rápido, diretamente vinculado à lógica de reprodução do capital, tende a dominar as ações dos docentes da universidade. Com isso, momentos de diálogos e discussões com os seus pares e com a comunidade acadêmica se tornam menos importantes no processo de construção do conhecimento, resultando em uma brusca alteração no sentido da universidade no mundo contemporâneo. Segundo Marilena CHAUI (2003), com o produtivismo, as universidades públicas deixam de ser instituições e se tornam organizações. O que parece, em um primeiro momento, uma mera mudança de

³ No momento da entrevista, a Professora Rita ocupava o cargo de coordenadora do Programa de Pós Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo.

nomes, oculta uma alteração profunda de sentido, principalmente no que diz respeito à relação entre universidade e sociedade. Segunda a autora,

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classe, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003, p. 24)

Como organização, a universidade pública, assim como o conhecimento sob a égide produtivista, encontra um fim em si mesmo, vinculado ao alcance de metas pré-estabelecidas. A relação com a sociedade passa a ser mediada por grupos específicos, ligados à lógica empresarial e que compreendem o conhecimento como meio de produção.

Surge um olhar sobre a universidade como se a mesma fosse uma empresa, uma fábrica de diplomas e de pessoas para o mercado. O linguajar utilizado parece muito apropriado para as empresas que produzem coisas, objetos, mercadorias, mas não para a universidade. (...) É uma lógica perversa, é a lógica empresarial, capitalista, competitiva concorrencial, que está sendo transplantada do mundo da produção de mercadorias para o mundo da universidade, que não produz mercadorias, mas produz ideias, conhecimento (Profª. Rita Ariza da Cruz em entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

O discurso da produtividade acadêmica é um dos elementos a provar a adoção de mecanismos empresariais na estruturação interna das universidades públicas⁴ e que demonstra a transformação das mesmas em organizações.

⁴ Tais práticas gerenciais de produção do conhecimento buscam se adequar as normas de distribuição dos recursos definidas pelos órgãos de fomento públicos e privados no Brasil. Por exemplo, existe uma

O conceito de eficiência organizacional como condição da atividade universitária está definitivamente implantado na instituição pública. Proliferam as análises que tentam diagnosticar todas as dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas como derivadas de defeitos de gestão. Como a instituição pública é em geral mais complexa que a empresa privada, por ter de atender as expectativas mais amplas de atuação, o modelo econômico-pragmático de administração não pode se restringir naturalmente à gestão econômica, estendendo-se então à totalidade das atividades, que passam a se subordinar, em larga medida, às injunções gestionárias. A aplicação do modelo privatista a instituições que, pelo menos em tese, se caracterizam pela prioridade dos aspectos intelectuais e acadêmicos, gera as contradições que existem atualmente, mascaradas pela progressiva adaptação do trabalho intelectual e acadêmico às novas exigências, o que passou a ser visto como condição de sobrevivência acadêmica e por isto foi introjetada por grande parcela do corpo docente, a ponto de se tornar a cada dia algo mais “natural”, mais “racional” e mais “sensato”. (LEOPOLDO e SILVA, 2001, p. 296)

Esta lógica empresarial que passou a nortear as universidades públicas brasileiras nas últimas décadas ganhou força a partir das mudanças propostas e executadas na reforma universitária de 1968⁵. Diversos autores apresentaram interpretações acerca das mudanças trazidas por esta reforma. Segundo CUNHA (2007), é neste contexto que surge um novo agente político a formular as ações a serem desenvolvidas na organização político-curricular das universidades. Para o autor,

O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em todas as áreas da administração pública: o economista. Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios de taxas de retorno do investimento. O processo educacional era associado

pressão para a ampliação do número de artigos publicados pelos pesquisadores, visto que este é um dos principais critérios levados em consideração para se definir a produtividade de um pesquisador e do departamento/instituto do qual faz parte. Com isso, inúmeras estratégias surgem para a fabricação desta produtividade. Entre elas, destacamos a prática de alguns pesquisadores que obrigam seus orientandos a colocarem os mesmos como coautores de qualquer texto que produzam e a publicação de textos semelhantes, em diferentes revistas, apenas com a alteração do título. Reafirmamos que tal prática é incentivada, direta ou indiretamente, pelos diferentes órgãos de fomento da pesquisa no Brasil, uma vez que a preocupação acerca da quantidade é maior do que em relação a qualidade.

⁵ Lei 5540, publicado em 28 de novembro de 1968.

à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implica um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria). O benefício podia ser expresso apenas em número de alunos promovidos ou formados durante um certo tempo (análogo ao número de peças por hora...) ou, mais sofisticadamente, ao diferencial de salário supostamente acrescido como resultado do conhecimento adquirido. Pois bem, para o engenheiro/economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional. Isso seria conseguido pela diminuição dos custos necessários à obtenção do mesmo benefício, pelo aumento do benefício, mantendo-se os custos ou, ainda, pela elevação de ambos – do benefício mais do que proporcionalmente aos custos. (CUNHA, 2007, p. 234-235)

Esta nova racionalidade tecnocrática, construída também a partir dos diferentes acordos e convênios realizados, naquele período, entre EUA e Brasil (Relatório Atcon⁶, Relatório Meira Matos⁷, Acordos MEC-USAID), se torna um dos principais discursos a nortear as reformas ocorridas nas universidades Brasileiras a partir do final de década de 1960. Com isso, as preocupações acerca do ensino superior passam a ser mais focadas em torno da busca por aquilo que o discurso tecnocrático aponta como eficiência e que MARTINS (2009) denominou de *expansão com contenção*.

Os diagnósticos e as recomendações veiculados por esses documentos apresentam um alto grau de convergência. A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um

⁶ Relatório feito por Rudolph Atcon, estadunidense, membro da AID (Agency International Development) e assessor da UNESCO nas décadas de 1950, 60 e 70. Segundo BOSCHETTI (2007, p.226) a partir deste relatório “a racionalidade, a eficiência e a produtividade desejadas em qualquer empresa, passaram a ser exigidas também das universidades, expressando com bastante fidelidade as preocupações de ordem socioeconômica dos governos militares já assinalada, caracterizada pelo esforço contínuo pela diminuição de custos e uso dos mecanismos de controle das forças vivas internas e da própria organização curricular”.

⁷ “O Coronel Meira Mattos, pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Ele presidiu a Comissão que, juntamente com Hélio Souza Gomes da UFRS, Jorge Boaventura de Souza da Divisão de Educação Extraescolar e Affonso Agapito de Vasconcelos, da Secretaria Nacional, deveria intervir na universidade e propor medidas relacionadas aos problemas estudantis que serviriam de roteiro seguro para sua solução, tendo em vista os princípios democráticos e a relação desses com o aprendizado universitário e o contexto jurídico. A Comissão considerava a necessidade de ampliar o sistema de ensino superior existente, mas, ponderando sobre a “escassez” de recursos, recomendava racionalidade nos investimentos para que pudessem gerar o máximo de rendimento” (BOSCHETTI, 2007, p. 226).

público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio *da expansão com contenção*, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas. (p.20)

O fortalecimento do produtivismo encontra suas raízes em tal reforma, aprofundando-se a partir dos outros processos trazidos pela inserção do país nas políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990⁸. Segundo Boaventura de Souza SANTOS (2004),

No momento, porém, em que o Estado ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as Universidades e com a educação geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a Universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário as políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e consequências variam de país para país. (SANTOS, 2004, pag. 13).

Esta transformação do caráter público das universidades e o avanço da lógica empresarial vem acompanhada por pressões internacionais no sentido de ratificar tais alterações. No âmbito da Organização Mundial do Comércio, o GATS (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços) é uma das tentativas de legitimar a atuação de grupos empresariais no Ensino Superior a partir da

⁸ É importante apontar também que o avanço do discurso tecnicista e da mercantilização do ensino superior não apenas no Brasil, mas em todo mundo pode ser diretamente relacionado as implicações decorrentes do Processo de Bolonha, assinado em 1999 e que buscava criar, até 2010, um Sistema Europeu de Ensino Superior. Uma análise geral das diferentes medidas surgidas a partir deste acordo permite-nos compreender a relação cada vez mais intrínseca entre agentes do mercado e as normas e diretrizes para a construção e utilização do conhecimento. Para mais sobre o assunto: (BIANCHETTI, 2010; MORGADO, 2009; LIMA, AZEVEDO & CATANI, 2008).

aceitação de existência da oferta de *Serviços Universitários*⁹, já citados anteriormente. Mesmo sem a aprovação por parte de diversos países, temos visto o avanço de tais serviços e o processo de transnacionalização da educação superior, principalmente com a aquisição, por parte de grandes grupos internacionais de grupos de menor porte (no caso brasileiro, vale ressaltar o negócio realizado entre a Universidade Anhembi Morumbi e o grupo Laureate e o grupo Kroton e Anhanguera).

Com isso, o discurso tecnicista, produzido pelo economista da educação, em torno de números, metas, eficiência e produtividade ganha força. Na atualidade tem como principal agente de difusão os principais órgãos de fomento e regulação da pesquisa científica, com destaque para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na avaliação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) de Geografia realizada pela CAPES no triênio 2004-2006 está presente esta lógica. Nela foram considerados os seguintes critérios: 60% da avaliação relacionava-se ao *“nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes aos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos”*; 30% consideravam a *“consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e pós-graduação”*; 10% relacionavam-se a *“inserção, impacto regional ou nacional do programa, integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação e visibilidade ou transparência dada a sua atuação”*¹⁰. Nestes critérios de avaliação está presente, de forma implícita, uma concepção de conhecimento e de sociedade calcada na lógica produtivista.

⁹ No caso da educação básica, tais serviços podem ser verificados no avanço da mercantilização em diversas dimensões: na adoção de materiais apostilados produzidos por grupos privados de ensino, por diversas prefeituras e governos estaduais; pela indústria da formação continuada, representada por Universidade e Grupos Particulares que atuam no oferecimento de cursos de especialização para professores e gestores da rede pública, principalmente na modalidade à distância; pelo avanço de diferentes grupos de comunicação (Grupo Abril, por exemplo) no segmento de produção de livros didáticos, reconhecidamente lucrativo, principalmente após os diversos programas de compra de livros didáticos para os diferentes níveis da rede, feitos governo federal.

¹⁰ Informações disponíveis em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_Geografia.pdf, acessado em 16/06/2011, às 11h30min.

Em primeiro lugar, há que se destacar a linguagem tecnocrática utilizada na descrição dos critérios: trata-se de um discurso permeado de termos econômicos e administrativos (*liderança, produção, desempenho, recursos humanos*). Além disso, fica evidente a preocupação em garantir a formação de “*recursos humanos*”, para atuarem nas áreas de pesquisa e pós-graduação.

O referencial de avaliação das universidades brasileiras são as trajetórias das estrangeiras, consideradas como “*centros de excelência*”¹¹. Portanto, a competição entre os diferentes centros de produção do conhecimento se instaura em diferentes níveis: entre as universidades Brasileiras e as estrangeiras e entre as próprias universidades Brasileiras uma vez que, como aponta o segundo critério, se levará em consideração a liderança nacional e regional de determinado programa. Tal busca pela liderança, em nossa perspectiva, tem resultado no distanciamento e disputas entre diferentes universidades que, ao invés de colaborarem na construção do conhecimento, lutam por melhores posições neste ranking. Nesta discussão, cabe os questionamentos de BLANCHETTI e MACHADO (2011):

Recolocar o porquê, o para quê e para quem escrevemos e publicamos é urgente. Firmar posição de que o tempo do capital não pode subsumir os tempos da universidade nem da vida/trabalho é fundamental. Manter acesa a luta para fazer valer que “a escola [e a Universidade] não é uma empresa”, somando-nos à denúncia de Laval (2004) é imprescindível. Aproveitar as brechas do sistema, para fortalecer tais causas pode ser um caminho: a CAPES passa a avaliar no próximo triênio a capacidade dos PPGs se solidarizarem entre si. Sinal

¹¹ No ano de 2012, aprofundou-se um debate polêmico acerca das mudanças do Regimento Geral da Pós-graduação da USP. Tais mudanças, defendidas pela Pró-reitoria de Pós-Graduação, estavam pautadas em exemplos daquilo que ocorre em universidades estrangeiras. O argumento defendido pela Pró-reitoria era de que se tornava necessário aproximar o regimento da Pós Graduação da USP daqueles existentes em outros centros de excelência, transformando a USP em uma “*universidade Classe Mundial*”. Em texto sobre o assunto, a Profa. Rita Cruz mostra as contradições existentes nesta afirmação visto que as condições históricas, sociais, políticas e econômicas das principais universidades do mundo eram bastante diferentes daquelas encontradas na USP. Como exemplo, a professora cita as Universidades de Harvard e Oxford que possuem orçamentos maiores do que o do USP e um número muito menor de alunos. Por isso, a autora conclui sua argumentação com a seguinte ideia provocativa: “*se, entretanto, insistem alguns em comprar o incomparável, uma das conclusões a que podemos chegar é a de que a USP é muito mais Classe Mundial que as dez universidades listadas acima, afinal de contas, conseguimos ser a melhor universidade da América Latina e estar hoje entre as 70 melhores do mundo, com pouco mais de 70 anos de história, utilizando muito menos recursos que a maioria delas e abrigando 3, 4 ou 5 vezes mais alunos que a maior parte delas. Isto posto, não deveríamos nos ensinar a eles os nossos métodos e não o contrário?*” (2012, p. 2)

de que há consciência de que os limites do admissível foram ultrapassados. Em determinado momento fomos induzidos a ser competitivos. E agora? Seremos induzidos a ser solidários?! Cabe perguntar se os pesquisadores deste país são tão infantis e carentes de iniciativa e autonomia que precisam ter seus passos obsessivamente monitorados?! (p. 13)

Apesar de algumas mudanças nos critérios de avaliação trienal da CAPES ocorridas nos últimos anos, não foram feitas alterações substanciais que pudessem romper com a lógica empresarial presente no processo¹². Com isso, mantém-se uma política que acirra a competição entre os pesquisadores e não a solidariedade, que dificulta o trabalho coletivo, que privilegia a pesquisa sob a lógica do produtivismo em detrimento das outras práticas que marcam a construção do conhecimento nas universidades, mudando os sentidos da pesquisa, do ensino, da extensão. Aos poucos, as mesmas têm deixado de lado a sua preocupação formativa, aprofundando seus interesses técnicos, sua avaliação produtivista. Um dos efeitos produzidos neste processo refere-se aquilo que Franklin Leopoldo e Silva denominou de perda da experiência na/da universidade contemporânea. Em certa medida, tal situação diz respeito ao esvaziamento do processo formativo¹³ com a valorização de outros momentos

¹² A professora Ana Fani Alessandri Carlos do Departamento de Geografia da USP construiu uma importante reflexão acerca do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia e que sintetiza os principais impactos do produtivismo na ciência geográfica: “como superar o modelo competitivo que se instaura entre nós e que compromete o debate e desqualifica o papel que a Geografia poderia assumir no mundo moderno? Porque temos que submeter a autonomia universitária à lógica da política das instituições de fomento? Porque nos submetemos, como cordeiros, exigência do ranqueamento imposto pela CAPES que nos leva perigosamente à construção de um “mercado acadêmico”? Como superar o deslocamento de nossas preocupações do currículo lattes e, da nota da CAPES, para uma preocupação em compreender a realidade brasileira em suas contradições e conflitos? Como superar a avassaladora voracidade daqueles que acreditam que os foros de debate de pesquisa devam ser usados para aumentar superficialmente o lattes - como se o reconhecimento acadêmico viesse do tamanho do currículo e não da qualidade da pesquisa? Mas sobretudo, como a comunidade geográfica avalia que 70% dos Grupos de trabalho, nesta edição do ENANPEGE, traz coordenadores (cuja função é aquela de analisar/ escolher, portanto avaliar os trabalhos a serem apresentados) em situação de apresentadores de trabalho? Pior ainda, como compreender e justificar que em dois casos, coordenadores de GT aparecem com 7 trabalhos de sua autoria/coautoria no mesmo GT (sem esquecer que em outros casos temos com 5, outro, ainda com 4, alguns com dois, etc.)?”.

¹³ Segundo CARVALHO, “a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse ‘algo novo’ que se aprendeu nos transformou em um novo ‘alguém’. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo” (2010, p. 12).

ligados a produção quantitativa de pesquisas. Questões de caráter organizacional se tornam mais importantes nas discussões que envolvem os diferentes sujeitos das universidades em decorrência das pressões exercidas pelas normas vindas dos diferentes órgãos de fomento a pesquisa.

A recusa em assumir a formação como elemento central da produção universitária é também resultado de um processo de aceleração da produção do conhecimento.

A universidade não é o lugar da pressa, ela pode e deve ser o lugar do bulício, sucedido pela calma, e nunca o lugar da pressa. Cada dia que nos pedem que sejamos produtivos e que entreguemos relatórios em prazos cada vez menores e boa parte dos colegas o acatam tranquilamente, deixando que o sistema burocrático acabe por ser reitor da vida acadêmica. (SANTOS, 1997, p. 19-20).

Como o intuito de competir por recursos, as universidades e seus pesquisadores precisam apresentar resultados, os quais são, estritamente, quantitativos. Com isso, tudo parece estar acelerado pelo tempo do capital. Lugar do encontro e da partilha, da conversa longa e da construção demorada do conhecimento, a universidade vai aos poucos se configurando como lugar da solidão, dos conflitos, dos segredos e das disputas, uma que vez se tornar “produtivo” tem sido um dos principais objetivos de muitos dos atuais professores-pesquisadores.

Com isso, o intelectual engajado vai cedendo lugar para outros dois sujeitos na universidade. De um lado, o administrador da ciência, burocrata que age conforme a lógica empresarial de produção. Sua ascensão na carreira está diretamente relacionada à inserção nesta lógica e do conhecimento que tem da estrutura administrativa e das normas que regem a produção do conhecimento a partir do produtivismo. Ao ascender aos postos mais elevados da hierarquia na universidade tornada organização, passa a ter o poder de definir o que deve ser valorizado e desvalorizado enquanto objeto de pesquisa e financiamento. Do outro lado, o especialista competente, detentor de um conhecimento técnico, parcelar, mercadoria valorizada na lógica produtivista. A atuação do

especialista competente reforça a estrutura atual da produção do saber que separa produção e acesso, ensino e pesquisa. Como aponta CHAUÍ,

Essas múltiplas falas de especialistas competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do progresso científico que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver (CHAUÍ, 2007, p. 59).

A ação do especialista competente reproduz uma ordem hierárquica pela qual apenas alguns sujeitos podem dizer algo sobre a vida. Neste discurso, está pressuposto um controle da ação cotidiana que se dá a partir de fora. A prática da reflexão, do diálogo na produção do conhecimento é substituída, assim, pelo discurso que se quer hegemônico e que invade, violentamente, a vida, desconstruindo o direito de cada sujeito produzir suas próprias narrativas.

Em uma palavra: o homem passa a relacionar-se com a vida, com o seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. (CHAUÍ, 2007, p. 24).

Assim sendo, com o avanço da lógica produtivista na universidade brasileira evidente está um distanciamento acerca da discussão entre desenvolvimento social e produção do conhecimento, tema tão importante para autores como Florestan FERNANDES (2008), um dos principais críticos da reforma de 1968. Para o autor,

Na esfera da educação escolar e, em especial, da criação de novos modelos institucionais de universidade, isso envolveria a passagem de um estado de passividade e de imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada através de interesses e de objetivos nacionais. Nessas condições a universidade seria posta a serviço do desenvolvimento, em vez de entrar no seu passivo; e, contaria com meios para influenciá-lo estrutural e dinamicamente,

imprimindo continuidade, intensidade e eficácia ao seu impacto sobre a autonomia como processo histórico-cultural (FERNANDES, 2008, págs. 189-190).

Se, durante a promulgação da Reforma de 1968, muitos foram aqueles que se posicionaram contrariamente a mesma, ato este que lhes custou o emprego ou a vaga de estudante na universidade, há hoje, na aceitação quase natural do produtivismo como norteador da produção do conhecimento na atualidade, este reconhecimento do estado de passividade e imobilismo descrito por Florestan Fernandes no trecho acima. Poucos são os pesquisadores e os centros de pesquisa que tem se posicionado de forma contrário a este processo. O que temos visto, na direção oposta, é uma aceitação desta lógica e das diferentes práticas que ela engendra.

De um lado, tal aceitação pode ser interpretada como resultado da necessidade das universidades públicas de terem acesso aos recursos disponibilizados pelos órgãos de fomento à pesquisa. Por outro (mas não excludente em relação ao anterior), pode ser compreendida também como a consolidação de um intenso processo de violência simbólica. Segundo BOURDIEU (2011) todo processo de violência simbólica necessita, para se realizar, de uma série de elementos. No caso do produtivismo, há a definição daquilo que o autor denomina de arbitrário cultural, ou seja, os significados e valores que passarão, por meio de uma ação pedagógica, a serem aceitos. Tal arbitrário cultural resulta de uma relação de forças na qual um determinado grupo passa a definir como valores superiores aqueles que permitirão, exatamente, que tal grupo se reproduza no poder.

Quando, por exemplo, a distribuição de verbas dos diferentes órgãos de fomento se dá a partir de critérios que favorecem os pesquisadores mais bem colocados nos rankings produzidos por estes mesmos órgãos, o que temos, nesta interpretação, é um processo no qual um arbitrário cultural, apresentado como neutro e desprovido de interesses, é utilizado como justificativa para a reprodução da desigualdade da produção e do acesso ao conhecimento científico no país. Os agentes hegemônicos do produtivismo buscam ocultar o fato de que a seleção dos significados que comporão o arbitrário cultural está assentada na reprodução dos interesses de determinado grupo que, por sua

vez, garante a continuidade da reprodução de tais significações como aquelas socialmente válidas. Em outras palavras, o arbitrário cultural do produtivismo reproduz os privilégios daqueles que já ocupam as principais posições na hierarquia do produtivismo científico e por isso podem realizar a seleção das significações, expressas por meios das normas e práticas consideradas válidas para acessar tais posições. O acesso a tais posições significa também acesso aos recursos:

O que me contraria é a dependência que se gerou nacionalmente sobre estes recursos. As universidades, todas elas, já deveriam ter acesso aos recursos que necessitam para formar bem as pessoas, formar bem os novos alunos, tanto na graduação quanto na pós, e isso não acontece. Então, o Sistema Capes, por esta dependência dos recursos que ele criou, ele consegue manter cativos a todos (Profa. Rita Ariza Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012),

No entanto, para impor este arbitrário cultural faz-se necessário uma Ação Pedagógica, que se sustenta a partir de um trabalho de inculcação e que, segundo BOURDIEU,

*Deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (2011, p. 53)*

O desenvolvimento do *habitus*, como interiorização do arbitrário cultural e das práticas que engendra, é fator fundamental para que a violência simbólica possa se realizar. É a partir do *habitus* que a dissimulação pode ocorrer, uma vez que as normas, valores e significados não são mais concebidos como socialmente produzidos, mas naturalizados e, portanto, isento de interesses e intenções. É a partir desta dissimulação que a aceitação de determinado arbitrário cultural pode se dar.

Incomoda-me profundamente ver que a avaliação da CAPES se tornou um Paradigma de tal forma que os coordenadores não conseguem mais olhar para a pós-graduação sem os óculos da CAPES. Tudo que se discute é: a avaliação CAPES, a nota CAPES, o relatório CAPES, a coleta CAPES, e isso me

constrange, me preocupa, e se você pensar bem, em uma reunião que tem quarenta coordenadores de pós-graduação, todos professores doutores, alguns com pós-doutorado, ou seja, cabeças pensantes, que tomaram a CAPES ou a avaliação CAPES como um verdadeiro status quo estabelecido e irreversível. Isso me inquieta profundamente. (Profa. Rita Ariza Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

E é este trabalho intenso de inculcação que está a se realizar nas diferentes universidades públicas brasileiras. Em nossa perspectiva, há uma ação pedagógica em curso quando são aceitos os valores e normas estabelecidas pelo Sistema de Avaliação da Capes sem que sejam questionados os interesses e os processos que estão em sua origem. Há uma ação pedagógica quando os orientadores pedem aos seus orientandos que publiquem, independentemente da qualidade e originalidade do texto, dois ou três artigos por ano. Ou quando é imposto aos pós-graduandos que acelerem o término de sua dissertação ou tese. Ou ainda, quando ocorre a obrigatoriedade do orientando colocar o nome do orientador no artigo que será publicado, resultando naquilo que Bourdieu (2004) denomina de servilismo dos jovens pesquisadores¹⁴. Em cada uma destas ações, pedagógicas por excelência, está em curso o trabalho de inculcação do arbitrário cultural que norteia o produtivismo e, portanto, a constituição de um *habitus* que garantirá a reprodução dos interesses daqueles que se beneficiam dele.

Contudo, mais um elemento é fundamental para que uma ação pedagógica possa ser desencadeada. Segundo Bourdieu, tal elemento é a Autoridade Pedagógica, ou seja, “um poder arbitrário de imposição que pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima” (BOURDIEU, 2011, p.35).

Para o autor,

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos

¹⁴ “Emprestar as qualidades científicas daqueles dos quais dependem para sua carreira e que podem assegurar-se assim de clientelas dóceis e de todo o cortejo de citações de complacência e de homenagens acadêmicas”(BOURDIEU, 2004, p. 39).

grupos ou classes dominadas a compreensão de toda força que lhes daria a tomada de consciência de sua força (BOURDIEU, 2011, p. 36)

No produtivismo, a CAPES, o CNPQ e os diferentes órgãos definidores da política científica no país têm sido as principais Autoridades Pedagógicas, reconhecidas como portadoras do poder legítimo para difundir tal arbitrário cultural. Ao definir o que vale e o que não vale como pesquisa científica¹⁵, a CAPES *et al* constitui tal arbitrário. No entanto, a CAPES *et al* não pode ser pensada como uma instituição para além dos seus membros. Aqueles que a compõem são pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e, portanto, cientes daquilo que representam enquanto formuladores das políticas científicas no Brasil.

Em texto publicado em 2012, CRUZ comprova a existência de uma desigualdade entre os representantes das grandes áreas de conhecimento na CAPES.

Entre os 21 membros, natos e designados, do Conselho Superior da CAPES, consideraremos na análise a seguir apenas os 17 professores/pesquisadores, excluindo o membro Embaixador, os dois representantes do setor produtivo e o representante dos alunos. Assim, concluímos que 5 (29,5%) entre eles atuam na área de Ciências Humanas (Comunicação, Educação, Sociologia e Antropologia Social), 8 (47,0%) em Ciências Exatas e 4 (23,5%) em Ciências da Saúde. Se considerarmos apenas os 7 representantes da área acadêmica, 3 são da área de Ciências da Vida (Saúde Pública, Epidemiologia e Medicina/Biofísica), 3 das Ciências Exatas (Física e Engenharia Mecânica) e 1 (14,2%) das Ciências Humanas (Antropologia Social). Se a CAPES “somos nós”, nós, docentes/pesquisadores e alunos das Ciências Humanas ou somos uma minoria no contexto da pós-graduação brasileira ou estamos sub-representados nessa Instituição (CRUZ, 2012, 7-8).

Portanto, a partir disso é possível também compreender porque determinados elementos são valorizados em detrimento de outros. Como dissemos, o papel de um arbitrário cultural é dissimular a relação de forças que

¹⁵ “A avaliação CAPES, historicamente, vem valorizando a publicação de artigos. A publicação de artigos é uma característica das ciências exatas e das ciências biológicas e esta forma de publicizar os resultados científicos foi transplantada para as ciências humanas” (Profa. Rita Ariza da Cruz, entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

está na sua base. Em um momento no qual as políticas neoliberais têm diminuído os investimentos em educação e pesquisa e no qual um número cada vez maior de pessoas tem acesso ao Ensino Superior, chegando até os cursos de mestrado e doutorado, os membros da CAPES acabam por se tornar administradores da escassez. E nesta lógica, reforçam, por meio do arbitrário cultural, as desigualdades inerentes ao sistema¹⁶. Os principais pesquisadores estão representados neste arbitrário, enquanto aqueles que ocupam as posições de menor destaque nesta lógica são obrigados a aceitarem as imposições do mesmo, *“seguirem a cartilha”*. Com isso, o trabalho de inculcação de um habitus calcado no arbitrário cultural produz um perverso efeito que se verifica mais intensamente nas análises intergeracionais. Tal efeito pode ser denominado, nos termos propostos por BOURDIEU,

...de amnésia da gênese que exprime na ilusão ingênua do sempre-assim, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, que pode conduzir a eternizar e, com isso, a naturalizar as relações significantes que são produtos da história (2011, p.37)

Tal amnésia atinge mais profundamente as novas gerações, que são alijados da compreensão dos processos dos quais são causa e consequência.

As novas gerações estão sendo formadas sob esta perspectiva, sob esta áurea, no interior de uma universidade que agora é assim ou, que em grande parte, é assim que opera, é assim funciona. A sensação que tenho é que a resistência é cada vez menor. (Profa. Rita Ariza Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012),

Desta maneira, todos estes elementos ajudam a compreender de que forma o produtivismo tem ganhado força e legitimidade nas diferentes universidades brasileiras, condicionando as práticas de pesquisa, ensino e extensão. Tal compreensão será de fundamental importância para a análise que desenvolveremos no decorrer desta tese que busca entender os impactos desta lógica sobre o processo de formação de professores de Geografia,

¹⁶ A lógica de Pareto (CRUZ, 2012)

reforçando um modelo de formação pautado no aplicacionismo, o qual passaremos agora a analisar.

1.2. APLICACIONISMO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Nas últimas décadas, têm surgido inúmeras discussões acerca dos saberes, práticas, processos e ações necessárias para a formação inicial e continuada de professores. Tais discussões buscam compreender quais são os saberes e práticas fundamentais à formação docente e como os mesmos são construídos pelos professores em diferentes momentos e contextos. As pesquisas desenvolvidas por Lee Shulman¹⁷ e Antonio Nóvoa¹⁸ são exemplos desta preocupação em produzir reflexões que possibilitem mudanças na maneira como a formação tem sido concebida até o momento.

Tal discussão também está presente nas políticas de formação docente colocadas em práticas nas últimas décadas no Brasil. O Parecer 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação e as Resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que tratam das diretrizes para os cursos de formação de professores, bem como o Decreto 6755 de 2011 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são exemplos de ações governamentais que tem buscado problematizar os saberes e ações necessários à formação inicial e continuada de professores. Tais documentos, de forma geral, trazem importantes contribuições para o debate dentre as quais destacamos as seguintes: o reconhecimento da pesquisa como processo essencial na formação inicial e continuada de professores, a compreensão das especificidades curriculares que marcam as

¹⁷ Professor da Universidade de Stanford, nos EUA, desenvolveu o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK na sigla em inglês). Tal conceito busca agrupar os diferentes conhecimentos, saberes e práticas necessárias à formação docente.

¹⁸ Professor da Universidade Lisboa, Nóvoa tem analisado a formação docente a partir, principalmente, da relação entre personalidade e profissionalidade docente. Além disso, é um dos defensores de que tal formação precisa, efetivamente, ser partilhada entre os professores universitários e os professores da educação básica.

licenciaturas, a relação entre teoria e prática e o reconhecimento de diferentes sujeitos, saberes e contextos.

Em recente pesquisa, GATTI *et al* (2011), faz uma análise das principais políticas de formação docente produzidas pelos diferentes níveis de governo no Brasil. Segundo a síntese produzida no documento, há uma lacuna entre os debates sobre a formação docente, as legislações governamentais, os documentos produzidos pelas instituições formadoras e aquilo que de fato se realiza. Como apontam as autoras,

No entanto, mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta, em aberto, a questão do porquê mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações é alentadora, mas fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores? (GATTI *et al*, 2011, p. 135).

Como veremos posteriormente nas análises dos cursos investigados, a compreensão dos fatores que levam a esta lacuna é processo fundamental para que os discursos sobre formação docente não se tornem letra morta, com pouca capacidade de enfrentar os desafios atuais vinculados a esta problemática.

No âmbito das pesquisas em ensino de geografia, a temática da formação docente (inicial e continuada) também tem presença recorrente. Diferentes pesquisadores têm buscado ampliar o debate acerca da formação docente em geografia, tentando compreender inúmeros elementos que marcam este processo. Para tanto, têm dialogado com importantes pesquisadores que analisam os saberes e práticas necessários à formação dos professores, bem como construído pesquisas acerca dos sujeitos e contextos envolvidos neste processo¹⁹.

¹⁹ Para mais ver LOPES (2010), PIMENTEL (2010), SILVA (2007), KAECHER (2004), SILVA (2010), SANTOS (2003).

Em nosso caso, estabeleceremos um diálogo mais amplo com as pesquisas desenvolvidas por TARDIF (2008, 2010) que analisam o que o autor denomina de epistemologia do saber docente, um campo de investigação que busca compreender de que forma os professores produzem e mobilizam saberes em diferentes contextos. Tal investigação busca romper com uma concepção de formação docente que reduz a prática do professor a um elemento de natureza técnica, externo ao sujeito que o executa²⁰.

Na direção contrária a esta concepção, TARDIF aponta que o saber docente, se constitui, antes de tudo, enquanto um saber plural (imagem 1), que precede a prática profissional e nela se reconstrói em diversos momentos da formação inicial e prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada.

²⁰ Tal concepção está na base do conceito de competência que norteou uma série de reformas educacionais, inclusive aquelas vinculadas à formação docente, a partir da década de 1990 no Brasil. Um dos principais divulgadores do conceito de competência é Philippe Perrenoud (2000, 2008, 2008b). O autor define competência como *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”* (2000, p. 16). Uma ação eficaz é aquela que consegue realizar um objetivo em menor tempo e com menor dispêndio de recursos, ou seja, o que buscam os agentes do capital: diminuir o tempo de produção, fazer o trabalho mais eficaz para assim extrair taxas cada vez maiores de mais-valia. O que significa, portanto, falar de uma ação educativa eficaz? O que está ideologicamente posto neste processo? Uma escola eficaz passa a ser, neste sentido, aquela que pode realizar mais tarefas (número de alunos matriculados, aprovados, formados) com menos recursos. A construção de uma educação eficaz, que garante apenas o padrão mínimo de qualidade ou o investimento mínimo por aluno, pautada no discurso da competência e elaborada por meio de um discurso produtivista foi essencial para que o dismantelo da educação pública ocorresse.

Imagem 1: esquema representativo do saber docente

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de TARDIF (2010).

São saberes plurais tanto porque provém de diversas fontes, quanto porque não se constituem enquanto uma teoria ou uma concepção unitária. Formam-se em diferentes momentos da carreira docente e a partir do contato direto (e da reflexão produzida sobre o mesmo) com os sujeitos, práticas e espaços-tempos. São, portanto, saberes personalizados e situados.

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar de pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2010, pg. 265)

Nas pesquisas desenvolvidas, TARDIF busca compreender como os professores mobilizam estes diferentes saberes a partir de situações que enfrentam em seu cotidiano. Em suas análises, verifica que a relação dos professores com tais saberes não é externa, mas profundamente personalizada, decorrente das inúmeras experiências que os docentes enfrentam cotidianamente. Isso decorre também do fato de que a profissão

docente se configura como essencialmente humana, uma vez que toda a ação que nela se realiza pressupõe a presença de sujeitos e do diálogo entre os mesmos, o que contribui também no reconhecimento daquilo que Nóvoa (2009) conceitua como relação entre profissionalidade e pessoalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (p.38)

Com isso, é possível depreender a importância da produção de experiências no processo de formação docente. Referimo-nos aqui ao conceito de experiência trazido por LARROSA (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (p.21)

A experiência se dá quando somos capazes de refletir e produzir sentidos e significados para aquilo que nos acontece. Trata-se de um processo profundo de significação e, com isso, de produção de saberes que têm suas origens na reflexão sobre e na prática. Por isso, ao reconhecer o saber docente como plural, TARDIF afirma a importância dos saberes experienciais no processo de formação de professores, uma vez que tais saberes reafirmam a singularidade dos mesmos e dos sujeitos que os produzem. A partir das experiências e das reflexões sobre as mesmas, os futuros e atuais professores podem entrar em contato com diferentes processos que marcam a profissão professor e, com isso, produzir conhecimentos que irão compor o arcabouço de saberes necessários a esta profissão. Para o autor, os saberes experienciais deveriam ocupar um lugar fundamental no processo de formação docente, pois “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54).

Dai a importância, para o autor, de que a produção destas experiências ocupe diferentes momentos da formação inicial e continuada, permitindo aos docentes refletirem com base em suas próprias práticas, colocando em movimento diferentes saberes construídos a partir de fontes e sujeitos diversos.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

A produção destes saberes experienciais recola a discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Não se trata de definir os saberes experienciais como práticos e os disciplinares / acadêmicos como teóricos. Ao contrário, em todos os saberes necessários à formação docente, construídos por diferentes sujeitos e em diversas situações, há, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e prática, que contribui inclusive, para apontar os limites desta dicotomia. Da mesma forma, não é possível definir limites claros entre os diferentes saberes que envolvem a formação de professores e é esta a dimensão de complexidade que o conceito de saber plural traz.

O que TARDIF aponta e que vai à mesma direção das considerações feitas por LARROSA (2002) é o sentido formativo destes saberes, que muda profundamente os sujeitos que os produzem. Por isso, a reflexão sobre e na prática acerca daquilo que nos acontece, que nos envolve, que nos provoca seja nas experiências de estágio na escola ou nas discussões e debates na universidade precisa ser amplamente instigada na formação docente. Tal processo contribui, inclusive, para a valorização dos licenciandos enquanto sujeitos de seu processo formativo, capazes de sobre ele refletir, atuar, propor.

A compreensão do sentido formativo destes saberes coloca, também, no centro das discussões sobre formação docente, a escola, pensada aqui não apenas em sua forma material, mas em todos os elementos, processos e sujeitos que a compõem. A escola, enquanto instituição na qual ocorre a educação formal e regular, com suas regras e cultura própria é lugar privilegiado para o desenvolvimento destes saberes e precisa, segundo

TARDIF (2010), mediar o processo de formação docente. Tal afirmação vai ao encontro das concepções defendidas por AZANHA (2004) no que se refere a políticas de formação de professores. Segundo o autor,

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (p.373).

O autor destaca a variedade como um elemento fundamental para se compreender o fenômeno da escola pública brasileira, evitando-se assim tomá-la como uma abstração espacial, descolada de um contexto. Esta variedade precisa ser levada em consideração nas políticas de formação docente, uma vez que possibilitam aos futuros professores construir percepções, saberes e práticas diretamente vinculadas ao caráter singular que assume a instituição escolar no momento atual. Tomada como pressuposto, esta variedade pode evitar simplificações sobre a formação docente como aquelas presentes na racionalidade técnica, que busca reduzir professores, alunos, escolas ao elemento meramente quantitativo.

Assim sendo, as discussões trazidas pelos autores apontam para a amplitude de elementos, processos, saberes e práticas que marcam a formação docente. No entanto, em suas pesquisas sobre currículos de formação de professores, TARDIF (2010) constatou que tal amplitude ainda não tem sido levada em consideração, visto a recorrência de um modelo de formação ao qual denominou de aplicacionista. Segundo o autor,

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na

maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2010, p. 270).

Neste modelo, a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos. Os professores da educação básica são concebidos como transmissores de conhecimentos produzidos por especialistas competentes, sendo que os saberes acadêmicos / disciplinares, produzidos por tais especialistas, são suficientes para a formação docente.

Ao analisar os cursos de licenciatura em uma universidade pública no Paraná, SANTOS (2002) encontra a reprodução deste modelo. Em sua conclusão, aponta que, em tais cursos

...os professores tiveram sua formação principalmente no modelo da racionalidade técnica e, na sua maioria, trazem arraigado ou cristalizado a concepção que para ser professor “basta ter conteúdo” ou seja, é tão somente dominar a área de conhecimento específico que irá ensinar aplicando os conhecimentos teóricos em atividades práticas, sem que haja articulação entre elas (p. 89).

Com isso, não são reconhecidos os saberes da formação docente oriundos de outras fontes e sujeitos senão aqueles participantes da universidade, o que resulta em uma lógica curricular na qual há pouca relação entre as disciplinas (a conhecida dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas). Neste sentido, o diálogo em torno da formação que passa, necessariamente, por uma discussão curricular, encontra-se esvaziado em um modelo essencialmente disciplinar e fragmentado. Para o autor, no modelo aplicacionista,

o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois se ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2010, pg. 272)

Este predomínio dos saberes acadêmicos / disciplinares em detrimentos de outros traz implicações no que diz respeito à forma como é concebida a

relação entre escola e universidade na formação docente. Neste modelo, o estágio supervisionado e a prática como componente curricular (PCCs)²¹ (imagem 2), são pensados e executados, predominantemente, como aplicação dos saberes acadêmicos / disciplinares na escola. Há pouca problematização sobre os sentidos dos conhecimentos construídos, bem como as apropriações que deveriam ser feitas por cada um dos sujeitos. Sem essas discussões, muitas vezes, os contatos entre os sujeitos da escola e universidade produzem atritos entre os mesmos, bem como dificultam um diálogo mais amplo e horizontal.

Imagem 2: esquema representativo do modelo aplicacionista de formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de TARDIF (2010).

Pela imagem anterior, é possível perceber que no modelo aplicacionista há movimento unilateral que privilegia os conhecimentos produzidos na universidade simplificando os saberes necessários a formação do professor, além de negar a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos. O que

²¹ Segundo as resoluções 1 e 2 de 2002 do CNE, as PCCs deverão permear toda a formação docente, permitindo ao licenciando o enfrentamento de situações profissionais semelhantes aquelas enfrentadas na prática docente cotidiana. Pelas resoluções, os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 400 horas de PCCs em suas grades curriculares.

importa são os saberes acadêmicos produzidos em outros contextos e situações, que não reconhecem a geografia presente em toda e qualquer prática educativa. Nesta concepção, o futuro professor surge como um estranho, um desenraizado, indiferente às implicações da condição espacial de suas práticas e do projeto de sociedade que, com as mesmas, ajuda a construir.

Aqui é possível estabelecer um diálogo com o conceito de invasão cultural, desenvolvido por Paulo Freire no livro “Extensão ou Comunicação”. Segundo o autor, na invasão, o conhecimento do outro é desconsiderado, menosprezado, tornado objeto. Não há estabelecimento de diálogo, porque a relação é concebida entre aqueles que sabem e os que não sabem. A invasão cultural anula o diferente, o outro.

Toda invasão cultural sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mudança, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação (FREIRE, 1975, p. 40).

No caso do modelo aplicacionista, os diferentes sujeitos que constroem cotidianamente o espaço-tempo escola são reduzidos a objetos. Os conhecimentos, as práticas, os valores dos diferentes sujeitos da escola não são levados em consideração, uma vez que são concebidos como inferiores na hierarquia que compõem a formação docente e na qual o saber acadêmico / disciplinar, produzido pelo especialista competente na universidade ocupa lugar de destaque, chegando, muitas vezes, a ser considerado o único conhecimento válido e necessário para tal formação.

Neste sentido, tal modelo, calcado em uma ação clara de invasão cultural, reforça o caráter antidialógico (FREIRE, 1975) de um projeto de educação e sociedade que tem na alienação espacial um dos seus fundamentos, uma vez que os espaços-tempos escolar são tomados como abstratos, indiferenciados, objetos de ação do licenciando, dotados dos conhecimentos produzidos em outros espaços-tempos e para ali transplantados, muitas vezes, com pouca ou nenhuma reflexão. Os problemas

do contexto e da situação dos conhecimentos produzidos, que poderiam engendrar importantes reflexões e ações são menosprezados ou vistos como empecilhos para que as atividades, previamente planejadas, não possam ocorrer.

Dessa forma, é possível perceber que o modelo aplicacionista traz profundas implicações à prática e a formação de professores. Em primeiro lugar, é possível perceber que em tal modelo está presente aquilo que FOUCAULT (2010) conceituou como interdição do discurso. Segundo o autor,

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos que têm por função confirmar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2010, p. 8-9)

A interdição do discurso parte do pressuposto de separar e classificar, de um lado, os conhecimentos válidos e reconhecidos como portadores de valor a partir dos critérios do paradigma dominante; do outro, aqueles que podem deles se apropriar e sobre eles se pronunciarem. Tal concepção pode ser evidenciada na música de Tom Zé:

Sobe no palco o cantor engajado Tom Zé,
que vai defender a classe operária,
salvar a classe operária
e cantar o que é bom para a classe operária.

Nenhum operário foi consultado
não há nenhum operário no palco
talvez nem mesmo na plateia,
mas Tom Zé sabe o que é bom para os operários.

Os operários que se calem,
que procurem seu lugar, com sua ignorância,
porque Tom Zé e seus amigos
estão falando do dia que virá
e na felicidade dos operários.

Se continuarem assim,
todos os operários vão ser demitidos,
talvez até presos,
porque ficam atrapalhando
Tom Zé e o seu público, que estão cuidando
do paraíso da classe operária.

Distante e bondoso, Deus cuida de suas ovelhas,
mesmo que elas não entendam seus desígnios.
E assim, depois de determinar
qual é a política conveniente para a classe operária,
Tom Zé e o seu público se sentem reconfortados e felizes
e com o sentimento de culpa aliviado.
(*No Jardim da Política*, 1985).

Nesta música, repleta de ironia, se reafirma a interdição do discurso apontado por Foucault. Aqui, o operário é concebido como incapaz de ser sujeito de sua própria vida, de se compreender enquanto construtor de um projeto de sociedade. Em certa medida, guardada as particularidades e as exceções, a formação de professores, no modelo aplicacionista, ocorre desta forma.

No modelo aplicacionista, tal interdição pode ser percebida na apropriação dos especialistas competentes (CHAUÍ, 2007) dos conhecimentos tidos como necessários a esta formação. Neste processo, há uma tentativa de separar a construção destes conhecimentos daqueles que com eles lidam diariamente, quais sejam, os professores da educação básica, que são alijados de falarem sobre seus próprios saberes. Segundo NÓVOA (2009) tal situação tem produzido um excesso de discursos e uma pobreza de práticas e dificultado a construção de um projeto de formação docente que reconheça e possibilite a participação de diferentes sujeitos e saberes. Para o autor,

A formação de professores continua a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição e instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (p.4)

Com o predomínio desta tradição, as experiências dos professores da educação básica, quando muito, servem como objeto de estudo do especialista competente que pode interpretar o que os mesmos, segundo este discurso, não têm capacidade de realizarem. Esta negação do direito dos professores de falarem sobre os seus saberes reproduz a estratégia de interdição do discurso da seguinte forma: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que

não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

A reprodução do modelo aplicacionista na formação docente têm contribuído, também, no processo de desconstrução da profissionalidade docente, com graves implicações no que diz respeito à organização da carreira e das condições de trabalho, uma vez que o professor é concebido como um técnico que executa ações produzidas em outros contextos e situações. Com isso, aprofunda-se a desconstrução da ação docente na educação básica.

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso, a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordem de outros dentro da burocracia escolar, ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais; um problema marcado pela divisão continuada do trabalho social e intelectual pela crescente tendência opressiva para o gerenciamento e a administração da vida diária. (GIROUX, 1997, p. 9-10).

Um exemplo disso pode ser encontrado na implementação do novo currículo da rede estadual de São Paulo, pesquisado por autores como PUGLIESE (2011) e PEREIRA (2012). Sem a participação de professores, alunos, pais, a proposta foi elaborada por técnicos da Secretaria Estadual de Educação e professores universitários. Nele, há um modelo único de como deve ser o ensino e a aprendizagem de todos os conteúdos curriculares a serem trabalhados na rede estadual. A Secretaria Estadual da Educação distribui apostilas para professores e gestores com explicações de como deve ser conduzido o processo educativo. Em toda e qualquer escola de São Paulo, independente de seu contexto e situação, ou seja, de sua geografia, os conteúdos, as metodologias, as avaliações, devem ser as mesmas. Para os “*gurus*” da proposta, isso facilitaria o processo, tornando-o mais “*eficaz*”. Por eficiência entende-se a economia de material e tempo na produção de uma determinada mercadoria. No caso das escolas sob a lógica neoliberal estas mercadorias são números e mais números que, para os especialistas

competentes, comprovariam o avanço do aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, da eficácia do sistema de ensino.

Todo este processo está envolto e reforça uma profunda racionalidade técnica, um dos fundamentos do produtivismo. Segundo CONTRERAS (2002, p. 90)

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Nesta racionalidade, apenas a dimensão técnica-instrumental da prática educativa é reconhecida. Problemas vinculados as diferentes dimensões da educação (política, ética, estética) são postos de lado. Tal racionalidade concebe professores, alunos e escola como equivalentes, descoladas de um contexto e uma situação, e por isso alvo de políticas centralizadoras, que requerem investimentos menores. A imagem da escola nesta racionalidade técnica é semelhante a da fábrica e sua linha de produção. No entanto, ao invés de parafusos, se produz alunos em massa. Ou melhor, alunos como massa.

Com isso, como aponta NÓVOA,

Produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais. (NÓVOA, 2000, p.16)

A construção de um processo de autonomia, envolvendo diferentes sujeitos e concepções tende a ser totalizada, neste modelo, pelo discurso da racionalidade técnica, hegemônica no produtivismo. E, em um momento, no qual esta lógica tem ganhado força tanto na organização dos espaços-tempos

tanto das universidades públicas contemporâneas quanto nas escolas, reafirma-se esta concepção na qual

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUI, 2003, pag. 7)

Portanto, feita esta discussão, passaremos a análise dos dois currículos de formação docente em geografia, buscando compreender se o modelo aplicacionista predominante nos mesmos, assim como as implicações que a lógica produtivista tem trazido para a organização dos cursos.

2ª PARTE

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COLEGIADO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE

Neste momento de nossa pesquisa, analisaremos o processo de formação de professores de geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão. Como dissemos na introdução, trata-se de uma universidade recente, sendo que apenas em 1994 passou a ser organizada no sistema multicampi.

A história do campus de Francisco Beltrão, no qual se localiza o colegiado de Geografia é ainda mais recente. Apenas em 1999, após um intenso movimento de luta estudantil e de reivindicação por parte da comunidade local, ocorreu a incorporação da Faculdade Municipal de Francisco Beltrão (FACIBEL) à UNIOESTE.

A estrutura organizacional difere daquela encontrada em muitas outras universidades. Não existem faculdades ou departamentos. Os diversos campi estão organizados em centros, sendo que os cursos se organizam a partir de colegiados. Em 2010/2011/2012/ 2013, o colegiado de geografia da UNIOESTE era formado por 21 professores efetivos (4 mestres e 17 doutores) e 4 professores colaboradores (4 mestres).

No campus de Francisco Beltrão da UNIOESTE o curso de geografia é dividido em duas habilitações, Licenciatura e Bacharelado, com duas entradas diferentes, além do curso de mestrado. No período da manhã/noite, ocorrem as aulas do curso de Bacharelado em Geografia. Pela noite, concentram-se as aulas da Licenciatura.

Esta condição histórica e geográfica da UNIOESTE traz importantes elementos para o entendimento da formação docente em geografia. Por isso, elegemos alguns processos que consideramos essenciais para o entendimento desta formação. A investigação se deu a partir de análises documentais (Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino, Resoluções) disponíveis na Instituição, bem como com a aplicação de questionários e a realização de

entrevistas com diversos sujeitos da universidade. Além disso, a observação participante, decorrente de nossa situação de professor da Instituição, se tornou instrumento fundamental para a análise que aqui apresentamos.

Portanto, neste capítulo buscamos compreender as particularidades da formação docente em geografia na UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, bem como analisar as implicações do produtivismo-aplicacionismo nas práticas dos sujeitos vinculados a esta formação.

2.2. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIOESTE E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Um dos primeiros elementos a serem investigados e que ajudam a compreender a formação docente em geografia na UNIOESTE diz respeito ao processo que resultou na formação do curso de licenciatura em geografia desta instituição. Segundo os professores entrevistados, a partir de 2002, com a entrada em vigor das resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação que definiam as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, a Pró-reitoria de Graduação da UNIOESTE impôs a necessidade de alteração do curso de geografia do campus de Francisco Beltrão. Até aquele momento, o curso estava organizado no formato 4+1, no qual o discente cursava por quatro anos o curso de bacharelado e, após isso, realizava as disciplinas diretamente vinculadas à formação docente.

Para se adequar as resoluções do MEC a Pró-reitoria de Graduação exigiu a separação dos cursos, sem promover um amplo debate com os diferentes sujeitos dos mesmos. Por isso, os professores entrevistados²² apontaram que havia uma resistência por parte dos mesmos a esta separação, principalmente porque consideravam uma temática extremamente complexa.

²² Para este momento da investigação, foram entrevistados quatro professores (dois homens e duas mulheres) que atuam no curso de licenciatura da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Para a escolha dos entrevistados foi levado em consideração o tempo que os mesmos atuam no curso, privilegiando os professores mais antigos e que, portanto, podem fazer uma leitura mais ampla dos diferentes processos ali ocorridos. Neste sentido, todos os professores entrevistados possuíam dez ou mais anos de atuação no curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE quando do momento da entrevista (novembro de 2011).

A gente fez um trabalho legal com os alunos. A gente não queria este curso, não queria a separação entre as duas habilitações do jeito que estava posto. Eu lembro que um dos dias mais tristes aqui na Universidade foi quando a gente conseguiu levar os alunos para uma reunião do conselho universitário. A reunião começou, eu pedi ao reitor que os alunos queriam falar e ele disse que não aceitava. Eu olhava para os alunos e sentia vergonha. Eles se prepararam, levaram super a sério, queriam discutir, queriam ser ouvidos e o reitor tratou todo mundo como um lixo: “o que vocês pensam, o que vocês querem não nos interessa. A decisão da Universidade é essa: ou vocês mudam o PPP ou não tem turma”. (Entrevista com professor da UNIOESTE, dezembro de 2011).

No depoimento anterior é possível perceber que a separação dos cursos ocorreu de forma abrupta, sem que houvesse um processo coletivo de discussão e entendimento. Tratava-se, antes de tudo, do cumprimento de uma resolução encarada pela universidade como burocracia a ser acatada.

Em certa medida, a Pró-reitora se apoiava no Parecer 9 de 2001 do Conselho Nacional de Educação que apontava para a necessidade de se discutir as especificidades curriculares dos cursos de formação docente. Segundo o Parecer,

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”. (CNE, 2001, p.16).

É possível perceber que no parecer existe uma preocupação acerca da necessidade de não se conceber a formação docente como um desdobramento da formação do bacharel. Ao trazer esta questão, a Pró-reitoria de Graduação da UNIOESTE teve uma grande oportunidade para ampliar a discussão sobre a formação docente na universidade, bem como os conhecimentos, sujeitos e saberes necessários a esta formação. No entanto, ao impor a separação

abrupta como único caminho possível para se adequar as resoluções do MEC, não possibilitou que os diferentes sujeitos do curso se apropriassem deste debate.

Um exemplo de que existia, por parte dos professores do curso, uma predisposição para o debate, é que todos os entrevistados apontaram a situação de que o colegiado de geografia havia discutido e chegado a uma estrutura curricular que pudesse ser uma opção a separação. Um dos professores entrevistados descreve tal estrutura da seguinte forma:

Era o sistema em Y. A gente partia do pressuposto de que o curso teria um núcleo comum e lá no terceiro ano o aluno optaria entre o Bacharelado e a Licenciatura. A gente até chegou a esboçar a grade de disciplinas, o currículo e esta foi a proposta que saiu daqui (Entrevista com professor da UNIOESTE, novembro de 2011).

Segundo os entrevistados, tal sistema permitiria a manutenção de um processo de formação em geografia mais ampla, contemplando as diferentes áreas de atuação deste profissional, bem como permitiria ao discente fazer uma opção mais qualificada pela área que gostaria de seguir. Para os docentes, isto era de fundamental importância uma vez que grande parte dos discentes não tinha clareza do que queria seguir quando optavam pelo curso de geografia. Esta possibilidade de conhecer as diferentes dimensões da formação em geografia seria, então, possibilitada a este discente na estrutura curricular em Y.

Tal proposta, porém, não foi levada em consideração pela Pró-Reitoria de Graduação, uma vez que a mesma já havia determinado a separação dos cursos. Por isso a metodologia adotada pela Pró-reitoria, centralizando a discussão e a encaminhando muito mais como uma ação burocrática do que como momento formativo para se construir um currículo de licenciatura, fez com que a discussão se esvaziasse. E com isso, não se conseguiu avançar no curso de geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, nas discussões referentes à formação docente, reproduzindo assim uma situação que o próprio Parecer 9 criticava.

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria. (CNE, 2001, p.18)

Ao determinar a separação *a priori*, ameaçando, inclusive, o curso com o fechamento de turmas, a Pró-Reitoria de Graduação não possibilitou que os diferentes sujeitos do curso se apropriassem desta discussão. Por isso, houve a resistência de alguns docentes e outros apenas a aceitaram como determinação externa, numa ação que se assemelha a racionalidade burocrática descrita por TRAGTENBERG (2004, p. 58):

As organizações complexas controlam e domesticam as forças sociais. Elas codificam, centralizam. Essa apropriação pela organização da existência, sob todas as formas, é realizada também pela destruição e desintegração, iluminando forças que se opõem à sua expansão.

Neste caso, a adesão dos sujeitos à lógica da organização se deu pela ameaça de fechamento do curso. Por isso, mesmo possuindo uma concepção de que aquela não era a melhor forma de organização do currículo de geografia, os professores acabaram por aceitar tais determinações, o que não significa, porém, praticá-las, como veremos mais adiante.

Além disso, alguns outros fatores ajudaram para que a resistência à ação da Pró-reitoria de Graduação não fosse mais intensa no colegiado de geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Para outro docente entrevistado, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos do curso de geografia para ampliar o debate acerca da separação estava diretamente relacionada com as próprias condições do campus, recém estadualizado. A maior parte dos professores que passou a compor o colegiado de geografia do campus de Francisco Beltrão veio de outras regiões do país, sendo que muitos

deles estavam vivenciando a sua primeira experiência como docente universitário.

Tinha um corpo de professores com uma forma de trabalhar e, de repente, entraram professores novos, a maioria muito novos mesmos (eu entrei aqui com 25 anos), com uma outra trajetória, uma outra história. Eu percebi que foi um choque para os antigos professores e houve uma resistência por parte deles e também dos alunos. Eu, por exemplo, com 25 anos, entrando em uma sala com 80 alunos, muitos deles com mais de trinta anos, pai de família, mãe de família, sem aquele ritmo, aquela pegada para estudar (Entrevista com professor da UNIOESTE, novembro de 2011).

Como era uma Universidade muito incipiente ela tinha pouco poder de resistência, ou seja, aquilo que era apontado como diretriz ou no MEC ou na Secretaria de Educação do PR a Unioeste imediatamente abraçava. A preocupação em não criar atrito com o Governo era muito forte. Muito também pelas nossas condições. A Unioeste, aqui em Beltrão, tem dez anos. Na época, estava todo mundo em estágio probatório. A universidade era muito crua, com muito professor novo (de idade, de formação, de experiência), então era muito difícil para a gente conseguir e até hoje é (Entrevista com professor da UNIOESTE, maio de 2011).

A chegada em um ambiente novo, repleto de conflitos e processos em pleno desenvolvimento, contribuiu para que a resistência à separação abrupta dos cursos, sem um diálogo mais profundo acerca do significado da mesma, fosse pequena, como aponta outra docente entrevistada:

Quando você chega, demora para se ambientar. E a gente não podia se considerar ambientado. Eu não digo que a gente aceitou facilmente, mas a gente engoliu um grande sapo (Entrevista com professora da UNIOESTE, novembro de 2011).

Todo este contexto, em nossa perspectiva, contribui para entender a forma como ocorreu o processo de separação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia da UNIOESTE que, como veremos, deixou importantes reflexos na dinâmica atual da formação docente em geografia. Feita às pressas, sem grandes discussões formativas, a separação não conseguiu romper com a estrutura do 4+1 até então predominante. Tal constatação pode ser verificada ao analisarmos a atual grade curricular do

curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE (imagem 3). Nela é possível perceber o predomínio de disciplinas denominadas de formação geral (16 no total) frente às disciplinas denominadas de formação específica (apenas 6), o que evidencia que o currículo de licenciatura foi construído tendo como base o currículo do bacharelado. Além disso, ao analisarmos as ementas destas disciplinas de formação geral, verificamos que apenas 5 delas fazem alguma referência a formação de professores e ensino de geografia, sendo que 3 delas se limitam a análise de como aqueles conteúdos aparecem nos livros didáticos.

Destarte, a forma como foi realizada a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura não permitiu aos docentes o aprofundamento da discussão acerca das especificidades de cada um dos cursos. Por isso, como afirmam os professores entrevistados, o que acabou ocorrendo foi a construção de Projetos Políticos Pedagógicos muito semelhantes para os cursos, sendo que apenas algumas disciplinas foram alteradas.

Só que quando a gente mudou a força o Projeto Político Pedagógico eles ficaram muito parecidos. Ocorreram apenas pequenas mudanças: incorpora o estágio e tira monografia na licenciatura, coloca disciplinas mais técnicas no bacharelado. Então foi aquela coisa: tinha que mudar, foi obrigado a fazer, então fez-se sem uma discussão maior (Entrevista com professor da Unioeste, novembro de 2011)

Eu não lembro de a gente ter alterado o Projeto Político Pedagógico porque a gente identificou que era preciso. Eu lembro que as alterações foram feitas porque era preciso enquadrar tal aspecto de acordo com as normatizações da Pró-reitoria. (Entrevista com professora da Unioeste, novembro de 2011)

Imagem 3: Grade curricular do curso de licenciatura em Geografia

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
I. de Formação GERAL			
GEOGRAFIA FÍSICA	1	Geologia Geral	136 h/a
	2	Geomorfologia	136 h/a
	3	Climatologia	136 h/a
	4	Biogeografia	102 h/a
	5	Geografia das Águas Oceânicas e Continentais.....	068 h/a
GEOGRAFIA HUMANA	6	História e Epistemologia da Geografia	136 h/a
	7	Geografia Agrária	136 h/a
	8	Geografia do Brasil	136 h/a
	9	Regionalização do Espaço Mundial	136 h/a
	10	Geografia Regional	136 h/a
	11	Geografia Urbana	136 h/a
	12	Geografia da População	068 h/a
	13	Geografia Econômica	136 h/a
TÉCNICA	14	Teoria e Métodos em Geografia.....	068 h/a
	15	Cartografia Geral e Temática	136 h/a
	16	 Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto.....	102 h/a
Sub Total			1904 h/a
2. Formação DIFERENCIADA (Licenciatura)			
ENSINO	17	Fundamentos da Educação.....	068 h/a
	18	Psicologia da Educação.....	068 h/a
	19	Política Educacional	068 h/a
	20	Didática	068 h/a
	21	Estágio Supervisionado em Geografia I	204 h/a
	22	Estágio Supervisionado em Geografia II	204 h/a
Sub Total			680 h/a
3. Optativas	23	Optativa I	068h/a
	24	Optativa II	068h/a
Sub Total			136 h/a
Atividades Acadêmicas Complementares (mín. 5%)			200 h/a
TOTAL			2920 h/a

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia, UNIOESTE, 2007.

Tal situação resultou em um aprofundamento da desresponsabilização das disciplinas consideradas de conhecimento geral da geografia em relação a

formação docente. Apesar da separação entre Bacharelado e Licenciatura, ainda permaneceu na prática um currículo que pensava a formação docente como fragmentada entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. Com isso, alguns docentes, ministrantes de certas disciplinas, passaram a ser considerados os responsáveis únicos pela formação do licenciado em geografia, ocorrendo assim um processo de reprodução do modelo 4+1 no currículo de licenciatura em geografia.

Tal situação é bastante semelhante aquela apresentada por GATTI *et al* (2008) em pesquisa acerca da dos currículos de formação de professores em diversas licenciaturas. Referindo-se as licenciaturas em letras, matemática e biologia, a autora aponta para a manutenção de uma estrutura curricular bastante fragmentada. Segundo a autora, “na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência)” (GATTI, 2008, p.133).

É interessante ressaltar que esta dicotomia curricular é uma das principais críticas feitas no Parecer 9 de 2001 e que embasou a separação dos cursos na UNIOESTE. Segundo o Parecer (2001, p. 21):

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor (p. 21).

Tendo como base o currículo do bacharelado, a formação docente em geografia na UNIOESTE colocou a ênfase nos saberes acadêmicos / disciplinares, diferenciando-os pouco da forma como são concebidos na formação do bacharel, como mostra o Projeto Político Pedagógico do Curso.

Além disso, há pouco ou nenhum diálogo com a realidade da escola, ou seja, com os outros saberes e práticas vinculados a formação docente.

Da forma como feita, a separação dos cursos reforçou o modelo aplicacionista de formação docente, uma vez que o currículo de licenciatura foi pensado tendo como base a estrutura curricular do bacharelado. Tal situação denota a concepção de que os saberes acadêmicos / disciplinares, desvinculados da prática docente, são aqueles que devem predominar nos cursos de licenciatura. A não problematização desta questão está também relacionada à própria formação inicial dos docentes que atuam no colegiado de geografia da Unioeste.

Em muitos momentos vejo que eu não tinha clareza do que era a formação de professores. E isso é muito reflexo do que a gente tem em nossos centros formadores. Querer olhar um pouco o que aconteceu aqui neste período é também olhar os centros formadores (Presidente Prudente, Santa Maria) que são cursos também que discutem muito pouco esta questão. Eles querem formar geógrafos. Se o geógrafo vai trabalhar como técnico ou como professor isso é uma coisa que é secundária. Pelo menos no nosso período de formação era assim que funcionava. E a gente trouxe isso para cá (Entrevista realizada com professora da UNIOESTE, novembro de 2011).

Eu lembro que, na minha formação, quem fazia o bacharelado era a nata da turma. Quem queria dar aula era de segunda categoria. Além disso, não havia muita ligação entre as disciplinas. Os professores entravam e diziam: “a minha especialidade é essa” e a gente reproduzia muito isso. Dialogar e formatar um conhecimento abrangente não era valorizado (Entrevista realizada com professor da UNIOESTE, maio de 2012).

Formados também a partir do modelo aplicacionista, a partir de uma visão fragmentada do conhecimento geográfico, poucos foram os professores que conseguiram construir um debate sobre a formação docente para além daquele que conheciam pelas suas próprias experiências formativas. Alguns dos entrevistados apontam, inclusive, que um dos poucos pontos positivos que a separação trouxe foi o fato de que os professores foram forçados a debater as especificidades de cada uma das formações.

Eu acho que a separação trouxe um ponto positivo que é o seguinte: a separação nos forçou a pensar a especificidade da

formação. Não tem mais como você fingir que não existe. E forçosamente você tem que começar a pensar o curso. E eu acho que é isso que está acontecendo no colegiado (Entrevista realizada com docente da UNIOESTE, novembro de 2011).

Para todos os docentes entrevistados, a construção das especificidades curriculares dos cursos, que não pode ser feita durante o processo de separação, tem sido um dos grandes desafios no momento atual do colegiado de geografia da UNIOESTE. Tal construção pressupõe uma série de processos fundamentais sem os quais não é possível a elaboração de um currículo que tenha a formação docente como principal objetivo e que considere os diferentes sujeitos e saberes necessários à mesma.

Assim sendo, é possível perceber que a reprodução do modelo aplicacionista no curso de formação docente em geografia da UNIOESTE resulta da forma como processo de construção do curso foi conduzido, sem o tempo necessário para o aprofundamento do debate. Apesar de ter sido construído a partir do Parecer 9 de 2001 que apontava a necessidade de se levar em consideração as especificidades dos cursos de formação docente, a licenciatura em geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, pouco avançou neste debate e, com isso, manteve uma estrutura curricular muito semelhante aquela existente antes da separação.

2.3 O PERFIL DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA DA UNIOESTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Toda a discussão anterior ganha novos elementos ao estabelecermos relação com o perfil dos estudantes que ingressam no curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE. Esta compreensão, em nossa perspectiva, é de fundamental importância, pois sem a identificação destes sujeitos, bem como da relação que estabelecem com diferentes momentos do curso torna-se difícil pensar e propor alternativas ao modelo de formação docente em geografia até aqui predominante. Como aponta um dos professores entrevistados,

Aqui o aluno é aquela coisa meio quantitativa, aquela coisa que entra e recebe informação. A gente nunca parou para pensar

seriamente quem que é este aluno (Professor da UNIOESTE, entrevista realizada em maio de 2012).

Portanto, para que pudéssemos conhecer este sujeito, realizamos uma pesquisa com os licenciandos em geografia da UNIOESTE. A pesquisa se deu a partir da utilização de dois instrumentos de investigação. O primeiro se refere à aplicação de questionários com o intuito de compreender tanto o perfil socioeconômico dos discentes quanto a percepção dos licenciandos e egressos sobre algumas questões referentes à organização do curso. O segundo trata-se de entrevistas com os licenciandos nas quais pudemos aprofundar algumas das problemáticas apresentadas nos questionários.

No ano de 2011, aplicamos o primeiro questionário (apêndice 1), do qual participaram 109 alunos²³ dos quatro anos do curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE. Nosso intuito com este primeiro instrumento era compreender o perfil socioeconômico de tais alunos, bem como a vivência dos mesmos na/da universidade.

Os dados deste primeiro questionário nos permitiram compreender que, de forma geral, os licenciandos em Geografia da UNIOESTE vivem o espaço-tempo universidade²⁴ de forma rápida, ou seja, estão presentes na mesma apenas naqueles momentos obrigatórios. Por terem que trabalhar o dia inteiro (Gráficos 1 e 2) e por virem de outras cidades da região (Gráficos 3 e 4), os alunos estão presentes na universidade apenas durante o período noturno, pouco aproveitando das outras atividades desenvolvidas pela mesma, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa e a extensão (Gráficos 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

²³ De um total de 135 alunos matriculados no curso

²⁴ Um dos licenciandos entrevistados cunhou o termo universidade rodoviária para designar esta vivência rápida do espaço-tempo universidade. Segundo o licenciando, trata-se de um lugar de passagem, não de permanência.

Gráfico 1: % percentual de licenciados que exercem atividade remunerada

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 2: número de horas de trabalho por semana

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 3: Município de residência

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 4: principal meio de locomoção até a universidade

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Um dos licenciandos entrevistados²⁵ descreve esta dificuldade para vivenciar a universidade decorrente dos dados apresentados anteriormente.

Tem o pessoal que vem somente no momento da aula, viaja de longe, sai cinco e meia de casa, chega aqui sete horas, quando é onze horas pega o ônibus e retorna para a sua casa e não está vivenciando este tempo aqui. Eu penso diferente: para uma boa formação você não deve estar presente só no momento da aula, vir aqui, assistir aula, fazer o seu trabalho e ir para a casa. Se você pudesse estar aqui de manhã, tarde, vendo o que acontece, ajudando a fazer um servicinho, lendo um livro, indo na biblioteca, só a tua presença aqui já contribui bastante. Não é só no momento de aula que você poderia estar aqui. Lógico que não é todo mundo que tem esta oportunidade. Veja, tem poucos bolsistas aqui, têm poucas pessoas que têm este tempo, este espaço que pode estar aqui (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

É importante ressaltar no depoimento do entrevistado que há um reconhecimento da vivência da universidade como elemento essencial no processo formativo. Esta vivência possibilita momentos de partilha com os outros licenciandos, bem como com os diferentes processos que marcam a constituição do espaço acadêmico. No entanto, o próprio entrevistado aponta que esta não é uma realidade comum entre os licenciandos em geografia da Unioeste, que precisam conciliar estudo e trabalho e vivenciam a universidade em poucos momentos.

Tal dificuldade ocasionada pela necessidade de conciliação entre trabalho e estudo é acentuada pelas próprias condições da universidade, que oferece poucas bolsas (pesquisa, extensão, permanência), e com valores²⁶ muito aquém daqueles necessários para que os licenciandos possam se manter sem trabalhar, como mostram os dados do questionário aplicado.

²⁵ Foram entrevistados 12 licenciandos, sendo 3 do primeiro ano, 3 do segundo, 3 do terceiro e 3 do quarto ano.

²⁶ Nos anos de 2011, 2012, 2013, as bolsas para graduação (pesquisa, extensão, iniciação à docência) tiveram um valor máximo de R\$400,00 por estudante.

Gráfico 5: % de licenciandos que possuem algum tipo de bolsa na universidade

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

As dificuldades de possibilitar aos licenciandos uma maior vivência da Universidade encontrada na UNIOESTE é muito semelhante aqueles verificadas em outras universidades públicas localizadas em diferentes cidades do Brasil. Em recente pesquisa de doutorado, FIORI (2013), faz um amplo levantamento das condições dos cursos de licenciatura em geografia (públicos e particulares) nas regiões Norte e Nordeste no Brasil. Em sua análise, a autora demonstra a precariedade infraestrutural encontrada em muitos destes cursos (falta de laboratório, moradias estudantil, restaurante universitários) e que trazem profundas implicações para a permanência dos licenciandos no mesmo.

Com estas dificuldades também verificados na UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, os licenciandos em geografia acabam restringindo a sua vivência na universidade a participação nos momentos de aulas. O contato com grupos de pesquisa, de leitura e estudos, projetos de extensão, ensino e pesquisa, assim como a vivência dos diferentes espaços formativos da universidade se torna bastante prejudicada, como mostram o depoimento de um dos licenciandos entrevistados e os dados do questionário.

Tem alguns discentes que tem família, tens filhos para sustentar, e a bolsa, na verdade, não caberia para eles. Eu não sei o que poderia estar se fazendo para estas pessoas para que elas pudessem estar vivenciando a universidade. Eles até teriam vontade, acredito eu, mas por ter família, ter filhos, não tem a oportunidade (Licenciando UNIOESTE, setembro de 2012).

Gráfico 6: horário em que frequenta a universidade

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 7: frequência à biblioteca da universidade

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 8: % de licenciandos que participam de projetos de extensão

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 9: % de licenciandos que participam de projetos de pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 10: % de licenciandos que participam de atividades extracurriculares

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Pelos dados anteriores, é possível analisar que é muito pequeno o número de licenciandos que tem a possibilidade de vivenciar todas as oportunidades que a chegada à universidade poderia propiciar. Este número reduzido leva muitos bolsistas a reconhecerem o privilégio de sua condição, como aponta o depoimento do licenciando a seguir:

Espero também que este pessoal que não tem esta oportunidade também consiga uma chance de uma hora poder estar aqui vivenciando mais este espaço, que com certeza é favorável para a formação de cada um (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Esta ausência de bolsas acentua a dificuldade de permanência na universidade, uma vez que os dados dos questionários revelaram que a maioria dos licenciandos possui renda familiar entre R\$546,00 e R\$ 2500,00, sendo que a maioria deles representa a principal fonte desta renda. Por isso, a opção de apenas estudar não está presente para muitos destes licenciandos.

Outro dado revelado pelo questionário aplicado diz respeito ao fato de que a quase totalidade dos licenciandos em geografia da Unioeste (99%) estudaram em escolas públicas (Gráfico 11 e 12) durante a educação básica. Esta é uma realidade bastante comum nos cursos de formação docente, como mostram outras pesquisas:

As condições de formação anterior dos estudantes também aqui merecem ser consideradas, visto que eles provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. As instituições formadoras e as políticas precisam trabalhar com esse dado (GATTI & BARRETO, 2009, p. 258).

Gráfico 11: % de licenciandos em relação ao tipo de escola em que cursou o ensino fundamental

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 12: % de licenciando em relação ao tipo de escola em que cursou o ensino médio

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Os dados mostram também que a maioria dos licenciandos em Geografia da Unioeste representam a primeira geração da família que tem acesso ao ensino superior (Gráfico 13 e 14). Isso se explica também pela dificuldade de acesso ao ensino público superior na região (que vem sendo gradativamente reduzida pela implantação de campi universitários no interior do Brasil) e pelo fato de que a agricultura familiar é uma atividade produtiva central na região (Gráfico 15 e 16), como mostram os dados a seguir:

Gráfico 13: escolaridade da mãe dos licenciandos (em %)

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 14: escolaridade do pai dos licenciandos (em %)

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 15: principal atividade do pai

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 16: principal atividade da mãe

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Gráfico 17: % de licenciandos que já concluíram outro curso superior

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2011.

Os dados obtidos sobre os licenciandos em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, vão ao encontro daqueles apresentados em outras pesquisas que buscam apontar o perfil dos atuais e futuros professores da Educação Básica (GATTI & BARRETO, 2009). Tal fato indica a existência de características gerais sobre os licenciandos que devem ser levadas em consideração no planejamento das ações relacionadas à formação docente e a construção curricular, principalmente porque implicam em dificuldades que precisam ser enfrentadas para que ocorra um efetivo processo de escolarização deste licenciandos.

Pelos dados é possível perceber que aqueles que escolhem ser professores de Geografia na UNIOESTE são trabalhadores, que tiveram o seu processo formativo na escola pública. Tal condição traz implicações para prática formativa dos futuros professores. Entre tais implicações destacamos as inúmeras dificuldades que os licenciandos, principalmente do primeiro ano, possuem para desenvolver o seu processo formativo. Entre tais dificuldades destacam-se alguns problemas vinculadas ao processo de escolarização que tiveram na educação básica.

Segundo alguns dos professores entrevistados, os ingressantes do curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE possuem bastante dificuldade na interpretação e elaboração de textos, na construção de conceitos e análises mais amplas, no desenvolvimento de investigações e, principalmente, de autonomia. Em entrevista, um dos professores relatou que, em uma de suas aulas, um dos licenciandos questionou se não seria possível que o professor utilizasse outra linguagem que não fosse a científica. Atordado, o professor tentou, em vão, explicar ao aluno o significado da utilização daquela linguagem. Outra professora apontou para a extrema dificuldade de leitura e compreensão de textos que grande parte dos licenciandos possui e, conseqüentemente, a dificuldade de construir textos com argumentações lógicas e coerentes, indo além do senso comum.

Estas dificuldades apontadas pelos docentes também estão presentes em outras pesquisas que tratam da questão. Segundo ZAGO (2007, p. 5), autora de uma destas pesquisas, ocorre um processo ao qual denomina de exclusão de conhecimento.

Os efeitos dessa exclusão do conhecimento aparecem com toda força na escolha do curso e se faz sentir igualmente quanto o estudante ingressa no ensino superior. Muito expressiva é a síntese feita por um estudante (...). De origem rural, teve dificuldades nos primeiros semestres do curso, conforme relata, pelas lacunas de sua formação nas matérias básicas. Ela resume essa relação entre o passado escolar e as exigências da formação atual com a seguinte metáfora “*é a mesma coisa que pegar um filme pela metade, não tem como entender direito*”.

Esta dificuldade relatada na pesquisa de ZAGO aparece também nos dados de questionário aplicado em julho de 2013 aos licenciandos do 1º ano do curso de geografia. Questionados sobre as principais dificuldades que haviam enfrentado no curso até aquele momento, os licenciandos responderam da seguinte forma:

Gráfico 18: principais dificuldades relatadas pelos licenciandos em geografia no 1º ano.

Fonte: elaborado pelo autor, julho de de 2013.

É possível perceber que no gráfico se destacam as dificuldades vinculadas a leitura e compreensão de textos e a falta de tempo para estudar,

diretamente relacionada ao desafio de conciliar o curso na universidade e o trabalho. Tais elementos são reafirmados pelos depoimentos a seguir dos licenciandos da UNIOESTE, reforçando a importância de se problematizar tais questões.

Eu acho que eu dormia mais do que prestava atenção (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

O problema era entender a conexão que um conteúdo tinha com o outro, porque saía de uma aula de cartografia e ia direto para uma aula de história e epistemologia. Esta desconexão é o que mais pega na gente quando a gente vem do ensino médio (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Parece que a gente está no Ensino médio, esperando a nota para passar de ano. Nem parece um processo formativo (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Nos depoimentos anteriores é possível perceber as dificuldades que a ruptura entre o ensino superior e a educação básica significam no processo de escolarização dos licenciandos em geografia da Unioeste. Tais dificuldades estão relacionadas tanto aos conteúdos trabalhados no curso (principalmente no que se refere a conexão entre os mesmos), quanto na reprodução de determinadas práticas muito comuns na educação básica (vide o depoimento do licenciando em relação ao processo avaliativo).

Parte dos licenciandos atribui ao processo de escolarização que tiveram na educação básica as dificuldades enfrentadas na universidade.

A escola onde estudei não cobrava do aluno esses tipos de coisas nas quais tenho dificuldade. Era tudo meio na decoreba mesmo. (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em julho de 2013).

O professor passava o conteúdo, a gente copiava, decorava para as provas e seguia para outro conteúdo. Não tivemos

aulas em que os alunos participam debatendo questões com o professor. Na escola ele diz e a gente acredita. (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em julho de 2013).

Consegui boas notas em redação no Enem e vestibular e na universidade não consigo escrever um texto que eu mesma aprove sua qualidade (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em julho de 2013).

Na escola, tudo o que escrevíamos estava bom e havia poucas sugestões, por parte dos professores, quanto as melhorias na escrita (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em julho de 2013).

Nos depoimentos anteriores, é possível analisar que há uma percepção dos licenciandos acerca de uma postura passiva dos mesmos frente ao processo formativo durante o Ensino Médio. Poucos se viam como sujeitos daquilo que faziam durante esta etapa da educação básica. Em certa medida, esta postura passiva tem sido reproduzida no Ensino Superior, em decorrência também dos fatores anteriormente analisados que dizem respeito à dificuldade de vivência dos diferentes momentos da Universidade. Soma-se a isso a própria dificuldade de deslocamento até a UNIOESTE (alguns licenciandos chegam a se deslocar mais de 300 km por dia para ir e voltar da universidade), o que resulta em uma situação na qual os licenciandos estão ausentes das discussões sobre o curso e sobre a universidade, tornando-se apenas ouvintes e aceitando decisões sobre as quais não participaram, conforme mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 19: % de licenciandos que já participou de alguma reunião da comissão da licenciatura.

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

Gráfico 20: % de licenciandos que já participou de alguma reunião sobre o currículo da licenciatura em geografia

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

Em ambos os gráficos, é possível verificar que, muitas vezes, as discussões e propostas que envolvem a elaboração do currículo ocorrem sem levar em consideração a participação e a realidade concreta dos discentes. Com isso, elementos fundamentais para se pensar a formação docente em geografia acabam não sendo considerados, o que ajuda a reforçar o modelo aplicacionista, desprezando, assim, muitas vezes os saberes e as dificuldades trazidas pelos discentes. Com isso, reforça-se a postura passiva dos futuros docentes, bem como não se problematiza, de forma mais ampla, o processo de não-apropriação, por estes sujeitos, dos diferentes espaços-tempos de construção coletiva existente na universidade, como pode ser verificado nos depoimentos a seguir.

Durante estes três anos, o tempo que tive para me dedicar aos estudos foi pouco, gostaria que fosse diferente, mas não é possível, pois se eu não trabalhar, não tenho como me sustentar e nem como estudar e não quero depender somente dos meus pais, pois a vida no campo também não é nada fácil. Dessa maneira, trabalhando o dia todo, se torna difícil e cansativo, pois depois do trabalho ainda ter que enfrentar quase 90 km para chegar a faculdade; não é fácil e depois ainda tem a volta. Não é fácil, mas nem impossível. (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Por dificuldades de conseguir trabalho apenas meio período, tive que transferir a faculdade para a noite, aí comecei a trabalhar em uma loja de calçados como vendedora; ainda continuo lá. (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

O difícil é cursar uma faculdade e trabalhar ao mesmo tempo, sei bem o que é isso, chega um ponto que você se esgota, chega ao limite, dá vontade de mandar tudo para aquele lugar... Sono, mau humor, falta de tempo, parece que nós não temos mais uma vida social, sei lá, a universidade não é um paraíso mostrado nos filmes americanos (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Nos relatos anteriores, reafirma-se este processo de não-apropriação deste espaço, reforçando a concepção da universidade como lugar de passagem, mais uma rota a marcar um dia longo e cansativo de trabalho. Seu significado, enquanto lugar da construção do conhecimento, da partilha de

saberes e experiências, não aparece para todos os alunos. É, antes, lugar de formação rápida, de cumprimento de deveres e burocracias.

Mais um ano na faculdade e este será o último. A maior angústia talvez esteja em ter que afirmar isso. A maioria das pessoas não vê a hora para que tudo acabe de uma vez, expressam não aguentar mais ter que frequentar a faculdade, as aulas. Mas eu não, tudo passou tão depressa e fico triste ao pensar que o curso superior que eu tanto sonhava e lutava para consegui-lo está acabando (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

O sonho do curso superior é, aos poucos, substituído pela realidade da universidade pouco vivida e pela frustração que isto traz. O tempo veloz, resultado da procura incessante em conciliar trabalho-casa-universidade passa sem que muitos licenciandos percebam a sua atroz velocidade. Com isso, tais licenciandos distanciam-se da construção daquilo que LARROSA (2002) denomina de saber da experiência, decorrente do que nos acontece, que nos toca, que nos provoca. Tal saber está diretamente vinculado a um intenso processo de permitir-se vivenciar o espaço-tempo em suas diferentes dimensões. Para o autor, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre” (2002, p. 25).

Por isso, impelidos pelo tempo veloz das necessidades de reprodução da vida econômica, os licenciandos da UNIOESTE estão sendo, diariamente, expropriados do saber da experiência que a chegada à universidade deveria propiciar. E, de repente, os mesmos se deparam com o final da graduação e com todas as angústias e dúvidas que com ela aparecem. Tais angústias somam-se as incertezas ligadas à profissão docente no país e a insegurança sobre a sua própria formação.

Mas a questão é será que vou ter campo de trabalho quando me formar? Será que vou conseguir um emprego aqui na região? Será que vai abrir um concurso público no início do ano? Será que vou passar neste concurso? Estas são apenas algumas das perguntas que me faço nos últimos meses que se aproximam da colação de grau (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Esse ano eu me formo na graduação, estou um pouco preocupada, no sentido de que em Beltrão é difícil conseguir PSS (processo seletivo simplificado) e o governo não está muito preocupado em abrir concursos, mas gosto daqui, não quero mudar de cidade (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

A falta de perspectiva sobre a inserção profissional leva muitos alunos, inclusive, a procurarem outra formação superior, uma vez que não podem aguardar anos na espera de uma vaga na educação pública, seja por meio de contratação temporária, seja por meio de abertura de concursos públicos. Tal dado revela que, muitas vezes, a desistência dos licenciados pela profissão docente ocorre poucos anos após a formação também em decorrência da falta de oportunidades efetivas de realizá-la. Portanto, há que se romper com certo discurso de que a falta de professores está diretamente relacionado à escassez de profissionais formados. O que temos que verificar é quantos destes profissionais que se formam todos os anos têm oportunidades reais de exercerem a profissão e quantos desistem sem que possam, minimamente, desenvolver a atividade docente. O mapeamento desta realidade pode servir como importante diagnóstico para a construção de políticas públicas com o intuito de facilitar o contato entre os profissionais egressos e as demandas da rede pública de educação dos diferentes estados e municípios.

Outro elemento importante que a pesquisa acerca do perfil do licenciando da Unioeste nos revelou refere-se ao fato de que, em muitos casos, a opção pela Licenciatura em Geografia não é de fato uma opção, mas decorre da falta de oportunidades de curso superior na região, da baixa procura pelo curso e ao fato de ser oferecido à noite, como mostram o gráfico e os depoimentos a seguir.

Gráfico 21: o curso de licenciatura em geografia era sua primeira opção no vestibular?

Fonte: Elaborado pelo autor, julho de 2013.

Optei por licenciatura por ser à noite, podendo trabalhar durante o dia. (Licenciando 2, UNIOESTE).

Diante da escolha por um curso noturno, escolhi geografia. (Licenciando 3, UNIOESTE).

Depois de uns 3 anos tentei o vestibular para geografia, uma porque achava que eu sempre fui bem na matéria e outra que era mais fácil entrar em uma faculdade já que a concorrência não era tão difícil (Licenciando 7, UNIOESTE).

Vale ressaltar que o curso de licenciatura em geografia em Francisco Beltrão reproduz um processo bastante marcante das diversas licenciaturas no Brasil: a baixa procura, como vimos, está diretamente relacionada a uma falta de perspectiva profissional e financeira vinculada à carreira docente²⁷. Se as

²⁷ Em matéria publicada no dia 02/02/2011, o Jornal Estado de São Paulo apresenta os dados do MEC sobre o número de formandos em pedagogia e nas diversas licenciaturas. Segundo os dados do Ministério, de 2005 a 2009 o número de formandos em pedagogia caiu de 103 mil para 52 mil. No mesmo período, os formandos em cursos de licenciatura foram de 77 mil para 64 mil, enquanto aumento o número de concluintes do Ensino Superior (de 717 mil para 826 mil).

dificuldades já são tamanhas nas principais cidades do Brasil onde faltam professores de diferentes disciplinas, o que pensar das cidades do interior do país, nas quais, muitas vezes, são mínimas condições de profissionalização da atividade docente? Esta falta de perspectiva, ligada a um intenso processo de precarização do trabalho docente e de hiperresponsabilização do professor leva muitos alunos a verem com extrema desconfiança esta profissão. Muitos afirmam, inclusive, que não estão certos se é exatamente isso o que querem fazer²⁸.

Apesar da procura ser maior pela Licenciatura em relação ao Bacharelado isso não significa, de nenhuma maneira, uma opção clara e definida pela profissão professor. Pelo contrário, são poucos os relatos dos alunos de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE que demonstram a existência prévia de uma opção pela carreira docente. A opção pelo curso de licenciatura em Geografia ocorreu, inclusive, em alguns casos, “às cegas”, ou seja, sem que de fato o aluno soubesse o significado da formação em licenciatura.

No ano seguinte fiz minha matrícula na universidade, na verdade quando iniciaram as aulas que descobri que o curso que eu iria fazer era especificamente para ser professor, afinal eu não sabia a diferença entre o bacharel e licenciatura. (Licenciando 8, UNIOESTE)

No primeiro dia de aula um dos professores nos perguntou por que havíamos escolhido o Curso de Geografia Licenciatura. Eu não sabia a diferença de Bacharel e Licenciado. Fiz a noite porque tinha que trabalhar para me manter. (Licenciando 6, UNIOESTE).

Além disso, muitos discentes sofrem, durante o Ensino Médio, com a falta de informações acerca da universidade pública e o seu significado.

²⁸ Certa vez, em resenha na qual comentava sobre o lançamento de seu filme “Linha de Passe”, Walter Salles apontava para a seguinte questão: dadas as condições perversas que marcam a vida na periferia paulista, há que se questionar não o porquê de tanta gente entrar para o tráfico, mas o por que tantos outros não entram? Esta mesma questão, transposta para a formação de professores, também se torna válida. Por que, apesar de todas as condições adversas que marcam a carreira docente, de todo o descaso e desrespeito, tantos jovens optam ainda por ser professor?

No colégio eu não sabia que existia a Universidade aqui em Francisco Beltrão. E eu fui ao colégio na semana passada e tem muita gente que não sabe que existe Universidade aqui e que é pública (Licenciando 9, UNIOESTE, julho de 2013)

Muita gente me pergunta: você paga a faculdade? Não, eu faço uma pública, não pago nada. E eles ficam assim pasmado. Como tem uma universidade pública, como você não paga nada? (Licenciando 10, UNIOESTE, julho de 2013).

Os depoimentos dos licenciandos reafirmam as conclusões de pesquisas sobre a chegada de estudantes trabalhadores na universidade, principalmente no que se refere ao fato de que, muitas vezes, a opção pelo curso não se configura enquanto uma ação deliberada. Ao contrário, como aponta ZAGO (2007, p. 8)

Falar globalmente de escolha significa esquecer questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.

A compreensão dos motivos da escolha do curso de licenciatura em Geografia por muitos dos alunos é fundamental para se entender o significado que deve assumir este processo de formação. Esta falta de clareza aponta para a necessidade de se pensar um curso de formação de professores que permita aos licenciandos compreenderem as especificidades desta formação em relação às demais. Daí a necessidade de, desde o primeiro momento, inseri-los nas discussões que envolvem o seu próprio processo formativo. Ações pedagógicas que reproduzam o lugar de observador passivo dos licenciandos contribuem, apenas, para que esta falta de clareza sobre a formação de professores se acentue.

Desse modo, a partir dos dados e relatos apresentados é possível compreender as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Geografia da UNIOESTE, decorrentes das condições econômicas, espaciais e da falta de recursos da própria universidade. Esta não vivência da universidade em tudo aquilo que ela poderia fornecer (ensino, pesquisa, extensão, debates, diálogos,

construção coletiva), faz os licenciandos terem uma posição passiva frente ao curso e sua própria formação e, com isso, pouco problematizarem, nos órgãos colegiados e nas próprias aulas, os limites que envolvem o atual currículo de formação docente.

Em nossa perspectiva, a percepção dos licenciandos sobre o curso é elemento fundamental para se avançar nos debates sobre a organização curricular no mesmo, uma vez que ao se depararem com diversas situações em seu processo formativo, podem contribuir para apontar as problemáticas do modelo aplicacionista predominante no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE. Foi com base neste pressuposto, que entrevistamos licenciandos do curso com o intuito de compreender a visão dos mesmos sobre dois momentos importantes de sua formação: o estágio supervisionado e as práticas como componente curricular. São os resultados desta investigação que passamos a analisar.

2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS PCCs E O APLICACIONISMO.

A partir das entrevistadas realizadas com os licenciandos, foi possível compreender as concepções que norteiam o currículo de licenciatura em geografia da UNIOESTE, campus de Francisco de Beltrão. Em certa medida, tal concepção está diretamente vinculada ao modelo aplicacionista. No parecer 9 de 2001 do CNE, há uma descrição bastante rica da forma como os cursos de formação docente tem concebido a relação entre teoria e prática.

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os

estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (CNE, 2001, p. 22).

Esta dicotomia entre teoria e prática, com a supervalorização da primeira, concebida como pré-requisito para a realização da segunda está presente na visão dos licenciandos entrevistados. Para eles, o sentido da formação em licenciatura só chega no 3º ano, momento em que deverão ir a escola realizar as atividades de estágio supervisionado. Nos anos anteriores, não há contato com a realidade escolar, apenas discussões introdutórias representadas pelas disciplinas de Fundamentos da Educação e Psicologia Educacional (1º ano) e Didático (2º ano). Todas as outras disciplinas têm como objetivo desenvolver e construir conhecimentos acadêmicos / disciplinares vinculados à geografia, estabelecendo pouca relação com o ensino de geografia na educação básica.

Por isso, para muitos licenciandos, é no 3º ano que surgem as angústias e os questionamentos acerca do caminho escolhido (ser professor).

Mas durante o 3º ano a ficha caiu, foi só quando eu me dei conta de que realmente estava na universidade e que neste ano enfrentaria uma sala de aula. Foi quando comecei a me questionar sobre o que realmente havia aprendido e do quando ainda teria de aprender para poder ir para a escola na condição de docente e possuir autoridade como professora (Licenciando UNIOESTE, entrevista realizada em setembro de 2012).

Digo sempre que o estágio é um divisor de águas: ou você descobre que quer mesmo ser professor ou você descobre que não quer saber daquilo. (Egresso UNIOESTE, entrevista realizada em julho de 2013).

Tal situação decorre, também, da forma como o Estágio Supervisionado está organizado no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE, que ocorre apenas no 3º e 4º anos. O aluno deve realizar 8 horas de observação e 12 horas de regência no 3º ano e 12 horas de observação e 8 de regência no 4º ano, na escola em que escolher. Não existem escolas-polos ou de aplicação. No 3º ano, o estágio deve ser realizado em uma turma de Ensino Fundamental II e no 4º ano de Ensino Médio. Além disso, o aluno participa das

Disciplinas de Estágio Supervisionado I (3º Ano) e Estágio Supervisionado II (4º ano) nas quais discute e debate questões diretamente relacionadas à prática do estágio. Os alunos são acompanhados, na universidade, por um professor Orientador de Estágio, que tem como função contribuir na construção e na reflexão sobre a experiência de estágio, bem como auxiliar na construção do artigo e do relatório final. Na escola, o aluno é avaliado pelo professor regente da turma em que realiza o estágio. As horas restantes são dedicadas a construção do relatório de estágio, do projeto de pesquisa (3º ano) e do artigo de conclusão de curso (4º ano), ambos vinculados a uma investigação a partir de problemáticas surgidas na experiência de estágio.

Na teoria, o principal objetivo do estágio é permitir aos alunos uma reflexão a partir das práticas que envolvem a formação de professores, possibilitando assim que os mesmos compreendam um pouco mais de perto o cotidiano de sua profissão. Porém, para muitos alunos, a experiência do estágio se transforma em momento de decepção. Muitos apontam, inclusive, a vontade de desistir do curso e da profissão após a realização dos estágios.

Quanto a querer ser professor, essa vontade foi um pouco abalada com os estágios, onde percebi que não é fácil ficar a frente de uma sala com mais de 30 crianças, quase todas indisciplinadas que não davam sossego. Teve dias de chegar em casa com extrema dor na cabeça devido ao fato dos alunos só se comunicarem aos gritos (Licenciando 3, UNIOESTE, setembro de 2011).

Para outros, trata-se de uma atividade meramente burocrática.

O estágio pode até parecer uma coisa boa para quem inventou ele, nessa forma que se apresenta. Particularmente não o vejo muito útil, já fiz um curso superior e no estágio que fiz como nesse só me estressei por não ter tempo de fazer e não aprendi nada com ele. Apenas cumpri tabela (Licenciando 6, UNIOESTE, setembro de 2011).

Entre os principais motivos desta decepção que marca o estágio está o fato de que o mesmo aparece desarticulado com o restante do curso, configurando-se muito mais como uma ação burocrática, mais uma etapa a ser cumprida, do que como uma ação efetivamente formativa, que implica prática e reflexão sobre a mesma.

Além disso, trata-se, muitas vezes, do primeiro e único contato do licenciando com o ambiente escolar durante o curso. A crítica a esta condição já estava presente no parecer 9 de 2001 do CNE.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (p. 23)

Nesta concepção, o estágio é pensado e executado como ação pontual, de pouco envolvimento e de discussão acerca das diferentes dimensões que deveriam envolvê-lo. Trata-se apenas de ir a escola e aplicar os saberes acadêmicos / disciplinares construídos durante os dois primeiros anos de curso.

Com a dicotomia entre as disciplinas “específicas e pedagógicas”, as discussões acerca da escola e da educação, como dissemos, ficam restritas e, muitas vezes, partem dos lugares comuns que marcam estas temáticas. A sensação, para muitos alunos, está próxima da descrita a seguir:

O estágio caiu em nossas cabeças como se tivesse se soltado de um paraquedas que não abriu, pra mim foi difícil, pois meu orientador no primeiro semestre não podia me orientar na regência, pois estava fazendo doutorado e no segundo semestre aos poucos foram acumulando tudo, trabalhos, apresentações, artigos, provas, estágio, regência para preparar, provas dos alunos para corrigir, resenha para fazer, não existiam mais as rodas de intervalo na cantina como nos dois primeiros anos, a turma estressada, ninguém mais se falava (Licenciando 7, UNIOESTE, setembro de 2011).

Nesse relato, está explícita a ruptura que o estágio significa na formação do futuro professor de geografia. Em pouco tempo, o licenciando é inserido em

um mundo de responsabilidades e ações que pouco entende e que, devido à sobrecarga de ações, também pouco reflete sobre o mesmo. É interessante notar que no relato há a observação da aluna de que até as relações sociais entre os licenciandos se alteraram, vide a inexistência das *rodas de intervalo*. A ruptura representada pela experiência do estágio na UNIOESTE é tão intensa que muitos alunos, se pudessem, optariam por não realizá-lo, como fica explícito na seguinte fala:

Ao mesmo tempo em que eu quero aproveitar ao máximo esse período de estágio, por insegurança, fugiria com certeza dele se tivesse opção. Não me satisfaz entrar em sala sem um preparo adequado das aulas, estando perdido, sem objetivos claros, os alunos percebem e criticam. Eu gostaria de estudar muito, me preparar para as questões, trazer materiais didáticos diferenciados para trabalhar os conteúdos, porém diante das correrias do dia-a-dia, tenho plena consciência de que para isso, vou ter que ficar muitas noites sem dormir e ainda será pouco (Licenciando 5, UNIOESTE, setembro de 2011)

O reconhecimento da falta de preparo e a insegurança são os principais elementos que marcam a experiência do estágio para os licenciandos em Geografia da UNIOESTE. O distanciamento em relação a realidade escolar e as problemáticas que envolvem a formação docente nos primeiros dois anos da graduação estão, na percepção dos licenciandos, entre os principais responsáveis por tamanha angústia quando do momento do estágio.

Estou ciente que a faculdade não me preparou para todas as perguntas e situações que vou enfrentar na sala de aula, que o curto período de estágio não vai permitir conhecer realmente as turmas que vou trabalhar, porém, espero que cada vez mais o estágio seja uma experiência vivida desde o início da formação da licenciatura em geografia, e que este processo seja repensado e as próximas turmas tenham uma experiência bem mais próxima da escola (Licenciando 4, UNIOESTE, setembro de 2011).

É possível perceber pelos relatos dos licenciandos que o modelo aplicacionista norteia a prática de estágio supervisionado na UNIOESTE. O estágio pressupõe que o aluno deve ir até a escola aplicar os conhecimentos construídos na universidade, sem a necessidade de um conhecimento mais profundo acerca da realidade escolar. Tal aplicação dos conhecimentos na

escola não se dá apenas naquilo que deverá ser trabalhado, mas também nas metodologias desenvolvidas. Muitos licenciandos utilizam as mesmas metodologias dos docentes universitários na realização do seu estágio, como apontam alguns dos licenciandos entrevistados.

Afinal por que ser diferente se a maioria de nossos professores tem um belo discurso quanto à docência e na realidade são bem diferentes. Falam que temos que estar sempre em busca do conhecimento e de uma maneira dinâmica de dar aula, sendo que eles dão a mesma aula a vida toda e na maioria das vezes é só a nota que tiramos que vale para eles (Licenciando 4, UNIOESTE, setembro de 2011).

Na universidade foi uma decepção, são os mesmo professores, apenas mais graduados, professores de matérias sobre ensino eram os que mais nos desacreditavam, reclamando dos salários, nos desincetivando a sermos professores, não nos dando uma educação correta e mentido que a escola era uma utopia, que eu sabia que não era (Licenciando 8, UNIOESTE, setembro de 2011).

Com isso, predominam aulas expositivas, com excesso de termos técnicos e jargões que só tem sentido em algumas áreas específicas, tornando-se difícil a construção de uma experiência de estágio que coloque em diálogo universidade e escola e os diferentes conhecimentos e práticas produzidas pelos seus sujeitos. Nesta concepção, está presente o seguinte pressuposto:

O fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois se ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2010, pg. 272).

Há, portanto, uma visão dicotômica entre teoria e prática, sendo a primeira considerada condição *sine qua non* para a realização da segunda. Por isso, a ênfase se dá na construção dos saberes acadêmicos / disciplinares e não no contexto no qual os mesmos precisam ser construídos. Como aponta TARDIF (2010, p. 238-239).

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos

abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a encher de conhecimento, que muitíssimas vezes, não tem, infelizmente nenhuma relação com o ensino e nenhum impacto sobre ele, pois é produzido de acordo com práticas, discursos e atores que agem em espaços institucionais e simbólicos completamente separados da realidade do trabalho docente.

Tal lógica tem por base a compreensão de que a atividade docente consiste apenas na transmissão de um conhecimento e não na compreensão dos processos que resultaram em sua produção. Seria, portanto, o professor todo e qualquer sujeito que dominasse as técnicas necessárias à transmissão de conhecimentos. NÓVOA (2009, p. 33) apresenta uma crítica a esta concepção:

Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre “republicanos”, que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e “pedagogos”, que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto (adota-se aqui a divisão entre “republicanos” e “pedagogos” habitual nas polémicas educativas em França).

No modelo aplicacionista, esta lógica está presente. Com ela, despreza-se o contexto da produção dos conhecimentos, valorizando-se apenas a dimensão teórica dos mesmos e a capacidade do futuro professor em transmiti-los. E por isso, reforça-se a posição do professor universitário e do seu saber como principais sujeitos na formação docente, ampliando a distância entre escola e universidade neste processo formativo.

Este distanciamento, segundo os licenciandos, é apresentado como o principal problema do atual currículo de licenciatura em Geografia da UNIOESTE, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 22: principais problemas do curso de licenciatura em Geografia da Unioeste apontados pelos licenciandos.

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

Além disso, a pouca reflexão acerca da experiência do estágio amplia o desânimo dos licenciandos. A experiência do estágio só tem sentido se for capaz de produzir uma reflexão acerca do processo formativo dos futuros professores. Em que momento esta reflexão deveria ser produzida? Em um curso que pensa a formação de professores, em todas as disciplinas.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (CNE, 2001, p. 22)

As práticas desenvolvidas pelos alunos em seus estágios de regência e observação deveriam atravessar todo o currículo, reconhecendo assim o espaço da universidade enquanto importante lugar da partilha e construção coletiva do conhecimento, como expresso no relato a seguir:

Quando paro para pensar que faltam menos de cinco meses para o final das aulas, num primeiro momento fico feliz, pois depois de quatro anos, fazendo em média 100 km por dia entre minha casa e a faculdade confesso que estou cansada. Mas estas férias foram frustrantes para mim. Eu tinha tanta coisa pra contar sobre o que estava fazendo nas escolas que trabalho (participei do meu primeiro conselho de classe, de uma reunião sobre Educação no campo, do planejamento bimestral, contei para minha família, mas não é a mesma coisa que contar nas aulas de estágio, em casa eu não tenho os comentários dos meus colegas de sala, os teus comentários, e quando eu me formar essa será a minha maior preocupação, minha maior tristeza (Licencianda 8, UNIOESTE, setembro de 2011).

No relato anterior, há um destaque para a reflexão sobre e na prática, produzida a partir da experiência vivenciada no estágio e a importância da universidade na partilha deste saber. Porém, na lógica da universidade produtivista, que compreende o momento da aula como mera burocracia e entrave para o desenvolvimento da pesquisa, o licenciando se depara com outra realidade. Existem poucos espaços para este tipo de reflexão. Nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, muitas vezes e em decorrência de que, como vimos, esta e algumas outras disciplinas são concebidas como as únicas responsáveis pela formação de professores, esse espaço de reflexão acaba sendo preenchido por momentos de resolução de questões burocráticas. Em nossa perspectiva, sem esta ponte para o diálogo e a reflexão, o licenciando acaba, muitas vezes, por produzir leituras superficiais sobre a experiência do estágio que, partindo dos lugares comuns encontrados nos discursos sobre educação e a formação docente, acabam por afastá-lo ainda mais desta profissão.

Em 2010/2011/2012, como professor das disciplinas de Política Educacional (3º ano) e de Estágio Supervisionado em Geografia II (4º ano), acompanhei de perto todo este desespero e frustração dos alunos em relação à experiência de estágio. Em muitas das aulas, pude perceber as angústias que marcavam os alunos por, muitas vezes, não entenderem o que “estava acontecendo de errado”, por não darem conta de lecionar para turmas de ensino fundamental II. Esta angústia rapidamente se transformava em raiva

contra si e contra a universidade. “O estágio parece uma punição”, apontou uma das licenciandas do 3º ano em um das aulas.

Um dos principais motivos, em nossa análise, que levam os licenciandos, como descrito, a viverem o estágio como uma experiência frustrante diz respeito à ênfase excessiva dada aos saberes acadêmicos / disciplinares, desconectados das práticas profissionais do professor, como se os mesmos fossem suficientes para a formação docente. O não reconhecimento do saber docente enquanto um saber plural, já discutido anteriormente, resulta em percepções equivocadas por parte dos licenciandos que passam a questionar o significado daquilo que aprendem na universidade visto que a mesma não os prepara para lidar com as questões cotidianas da ação docente. Este conflito entre os saberes acadêmicos / disciplinares e os saberes experienciais desvalorizados enquanto conhecimentos dignos de discussão e análise são reveladores do predomínio do modelo aplicacionista na formação de professores no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE.

O enfrentamento a esta frustração passa, necessariamente, por uma mudança de concepção acerca da formação docente e dos seus saberes. Tal mudança é, essencialmente, curricular. O currículo (GOODSON, 2001, 2008a, 2008b e APPLE, 2002, 2006) não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, etc.). Pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias. Esta discussão curricular precisa ser pautada em debates que envolvam os diferentes sujeitos da educação e não se restringir ao ambiente universitário. Esta restrição explicitará novamente uma concepção de que a formação de professores é monopólio da universidade e dos especialistas competentes e que, portanto, só é legítimo o conhecimento por eles desenvolvido.

Se acreditarmos na formação de professores como um processo reflexivo, que une prática e teoria em práxis transformadora, só poderemos construí-la com os licenciandos, professores e os diferentes sujeitos da

educação (formal e não formal) de maneira coletiva e colaborativa a partir do momento em que os mesmos reconhecerem nela questões fundamentais. É preciso dar voz a todos estes sujeitos, deixá-los relatar experiências, frustrações, equívocos, transformando o sentimento de paralisia em reflexão criativa. Além disso, ao compartilharem com os outros licenciandos as sensações do estágio, poderão compreender que se trata de uma sensação coletiva e que, portanto, não é resultado apenas de práticas individuais.

Esta necessidade da reflexão constante sobre a prática aparece no relato de um licenciando. Em uma das aulas de política educacional, ele havia relatado que o estágio o tinha feito repensar se, de fato, iria seguir a carreira de professor. A experiência havia se configurado em um processo tão desgastante e assustador que trouxe inúmeras dúvidas. Algum tempo depois, após aulas e conversas, ele me procurou. Queria produzir uma reflexão a partir das falas dos licenciandos em relação ao estágio na forma de artigo. A partir de entrevistas e questionários buscava elaborar um diagnóstico das condições de exercício do estágio. Havia nele a disposição para compreender um pouco o processo que, em um primeiro momento, se mostrou tão frustrante.

O licenciando produziu o artigo. Em suas conclusões, pode-se perceber o movimento que vai do conflito inicial a compreensão produzido pela reflexão sobre a prática.

O Estágio Supervisionado não vai indicar se serei um bom professor ou não, mas já dá uma ideia de como será o contexto de nossa profissão, o que é muito importante, pois como ainda estamos na universidade, há tempo para debatermos esta prática, jogar em discussão o ensino básico. (licenciando 3, UNIOESTE, conclusão do artigo de estágio, novembro de 2011).

A partir disso, sugeri que os demais licenciandos produzissem também uma reflexão sobre a experiência do estágio. E esta mesma mudança, da raiva inicial à compreensão do significado, em relação ao estágio, apareceu no relato de diversos licenciandos, o que demonstra a necessidade de construir práticas significativas na formação docente que coloquem em movimento e diálogos os diferentes sujeitos, práticas e conhecimentos que marcam o saber docente.

Mas adorei a experiência, apesar de ser assustadora no início, até mesmo no período de observação, onde eles viravam a sala com a professora antiga. Muito além de falhas, pude perceber a carência de várias daquelas crianças e que ser professor é fazer algo a mais por eles, muito além de ser um mero repassador de conteúdos. Ainda mais quando no último dia, uma menina me abraçou e disse que eu e a professora de português éramos as únicas que realmente se importavam e gostavam deles, porque os outros professores odeiam dar aula naquela sala. Isso foi uma das melhores coisas que já ouvi e quando eles pediam pra que eu voltasse a dar aula, compensou os dias que perdi a paciência e a vontade de dar aula. Percebi também que não posso desistir tão fácil dos meus objetivos e que tenho que melhorar muito minha conduta e a forma de dar as aulas (licenciando 2, UNIOESTE, outubro de 2011).

Parece que agora eu me encontrei dentro da geografia, a experiência de estágio foi esclarecedora de tudo. Encontrei o meu lado professora, é tão bom saber que tem alguém que precisa da minha ajuda e que posso ajudar, sabe se sentir útil (Licenciando 3, UNIOESTE, outubro de 2011)

Eu não descobri a geografia, mas me descobri na geografia. Sinto-me realizada quando digo que optei por ser professora de geografia. Recentemente estive em Pato Branco na escola em que passei a infância, junto com a professora de matemática chorei. Ela disse muito orgulhosa de mim, mesmo eu tendo optado por uma outra disciplina. Outro dia andava pela rua com a minha mãe e um aluno do estágio me chamou de professora, e a minha mãe não conseguiu esconder a emoção. Percebo que por mais que tenha demorado a decidir o que faria e independente da profissão, sempre terei o apoio dos meus pais, irmãos, sobrinhos e meu marido. Realizei-me no momento em que entrei numa sala de aula como professora de geografia, vejo na educação o único caminho para transformar o mundo e quero que as minhas aulas sejam assim: transformadoras (licenciando 4, UNIOESTE, outubro de 2011).

Nos três depoimentos anteriores, é interessante notar a intensa relação que aparece na formação docente entre personalidade e profissionalidade. Como aponta NÓVOA (2010, p. 38).

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

A partir deste processo de reflexão, apontada por NÓVOA na citação anterior, sobre a experiência de estágio, os licenciandos conseguiram realizar um movimento que vai do conflito entre os saberes a uma articulação dos mesmos, reforçando o que TARDIF afirma acerca do saber experiencial. Tal movimento reconhece os limites do saber acadêmico / disciplinar e do modelo aplicacionista, dando legitimidade aos saberes experienciais. É a partir da prática profissional, mesmo que ainda parcial na forma de estágio, que o saber docente vai se constituindo. Como aponta TARDIF,

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou outra. (TARDIF, 2010, pag.53)

O contato com a escola, com o cotidiano da atividade docente, com as problemáticas que a permeiam levam os alunos a reconstruírem conhecimentos e, neste sentido, deve se dar ao longo de todo o processo de formação docente, articulando-se com uma reflexão embasada nestas práticas. Em nossa perspectiva, torna-se impossível falar de formação docente sem que se desenvolva a reflexão sobre e na prática como elemento transversal da mesma, sem que se pense o futuro professor como também um dos responsáveis pela sua formação.

Esta busca em articular teoria e prática durante todo o processo de formação docente e não apenas nos estágios supervisionados resultou em importantes debates na UNIOESTE acerca da operacionalização das Práticas como Componente Curricular (PCCs). No parecer 9 de 2001, as PCCs são concebidas da seguinte forma:

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 (CNE, 2001, p. 22)

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, são destinadas 402 horas para o desenvolvimento das PCCs que, conforme as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, deverão ocorrer desde o início do curso e propiciar o contato do licenciando com as condições futuras de realização de profissão. Segundo a Resolução CNE/CP 1 de 2002,

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Porém, na UNIOESTE, as PCCs aparecem bastante fragmentadas e diluídas nas diferentes disciplinas, não existindo, portanto, uma proposta de trabalho coletivo entre os professores. Tal constatação aparece, inclusive, no momento da elaboração do PPP, como um desafio a ser enfrentado. Segundo o documento,

No caso específico do licenciado, algumas preocupações ou questões devem ser colocadas: em primeiro lugar, há a necessidade de considerar a dimensão pedagógica na formação do geógrafo. E esta dimensão pedagógica da formação, entre outras coisas, diz respeito à busca do entendimento da Geografia, por parte dos graduandos, como disciplina componente dos currículos escolares. Tem-se constatado que grande parte da indefinição por parte dos licenciandos e licenciados em Geografia acerca do significado

e da dimensão prática do trabalho do professor deve-se principalmente à ausência desta discussão nos próprios cursos de formação. Isso quer dizer que nem os próprios formadores de professores têm conseguido discutir ou ter clareza sobre este significado. (PPP Licenciatura em Geografia, 2007, p. 7).

Além disso, não há uma clareza conceitual sobre o que vem a ser estas atividades, sendo que este fato é também resultado da ausência de momentos formativos coletivos, já apontado anteriormente, no qual os professores podem discutir as diferentes problemáticas que perpassam a formação dos discentes. Esta falta de clareza conceitual aparece, inclusive, no quadro de distribuição da carga horária anual das disciplinas no PPP do curso.

Imagem 4: Distribuição da Carga Horária Anual das Disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia, UNIOESTE.

Cód.	Disciplina	Pré req. Código	Carga Horária			Anual
			Total	Teórica	Prática	Semestral
1º ano						
6	História e Epistemologia da Geografia	-	136	120	16	Anual
15	Cartografia Geral e Temática	-	136	68	68	Anual
1	Geologia Geral	-	136	102	34	Anual
17	Fundamentos da Educação	-	68	56	12	Anual
3	Climatologia	-	136	110	26	Anual
18	Psicologia da Educação	-	68	60	8	Anual
	SUB-TOTAL		680	516	164	
2º ano						
10	Geografia Regional	6	136	110	26	Anual
2	Geomorfologia	1/3	136	110	26	Anual
16	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	15	102	90	12	Anual
13	Geografia Econômica	-	136	110	26	Anual
4	Biogeografia	-	102	86	16	Anual
20	Didática	17	68	48	20	Anual
	SUB-TOTAL		680	554	126	
3º ano						
23	Optativa I	-	68	60	8	Anual
12	Geografia da População	-	68	60	8	Anual
7	Geografia Agrária	-	136	110	26	Anual
14	Teoria e Método da Geografia	-	68	60	8	Anual
19	Política Educacional	-	68	60	8	Anual
21	*Estágio Supervisionado em Geografia I	18/20	204	0	204	Anual
5	Geografia das Águas Oceânicas e Continentais	2	68	60	8	Anual
	SUB-TOTAL		680	410	270	
4º ano						
8	Geografia do Brasil	10	136	122	14	Anual
9	Regionalização do Espaço Mundial...	10	136	120	16	Anual
11	Geografia Urbana	-	136	120	16	Anual
24	**Optativa II	-	68	68	0	Anual
22	*Estágio Supervisionado em Geografia II	21	204	0	204	Anual
	SUB-TOTAL		680	430	250	
	Total		2720	1910	810	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia, UNIOESTE, 2007.

É possível perceber pelo quadro anterior que não existe uma diferenciação em relação às PCCs e as outras modalidades de atividades práticas, o que acaba dificultando a compreensão e realização, tanto pelos licenciandos, quanto pelos docentes destas atividades.

Sobre a questão da clareza conceitual do que vem a ser as PCCs, aplicamos um questionário em 2010 (em anexo) para os docentes do curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE e obtivemos um ecletismo bastante amplo nas respostas.

A prática aparece quando conseguimos transformar os conteúdos apreendidos, através das atividades, possíveis de serem adaptados ou idealizados para os níveis de formação na educação básica (Docente 1, UNIOESTE).

Aparece por meio da ideia de práxis, ou seja, da combinação de atividades centradas em discussões teórico-conceituais, metodológicas e pedagógicas, tentando construir em conjunto o conhecimento vinculado à disciplina que ministro (Docente 2, UNIOESTE).

Além de buscarmos problematizar os aspectos teóricos pautando-nos no movimento da vida/sociedade (eventos, práticas, movimentos sociais, etc.), também costumamos provocar os discentes a debaterem os elementos teóricos propostos a partir de questões/exemplos da vida próxima, cotidiana os quais problematizem a teoria/prática pertinente as disciplinas em questão (Docente 3, UNIOESTE).

Tenho dificuldades em avistar o muro entre teoria e prática. Do ponto de vista formal, a prática na disciplina se limita às atividades/avaliações em sala (Docente 4, UNIOESTE).

Não ocorrem. (Docente 5, UNIOESTE)

A partir destes relatos é possível perceber que as concepções sobre as PCCs são diversas, sendo que algumas delas pouco diferem do conceito de aula prática. Como pode ser visto, para alguns professores atividades como seminários, simulação de aulas, debates se configuram como PCCs. Esta diversidade de concepções acerca das PCCs é mais um revelador da necessidade de se aprofundar a discussão coletiva no colegiado de geografia da UNIOESTE.

Para os professores entrevistados, a dificuldade em trabalhar com as PCCs decorre, também, do distanciamento que possuem em relação à realidade da educação básica. Entre os professores consultados, poucos são os que tiveram uma longa experiência na educação básica, conforme mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 23: formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste.

Fonte: Elaborado pelo autor, janeiro de 2012.

Gráfico 24: % de professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste que possuem experiência como docentes na educação básica.

Fonte: Elaborado pelo autor, janeiro de 2012.

Gráfico 25: tempo de experiência na educação básica dos professores que atuam no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste

Fonte: Elaborado pelo autor, janeiro de 2012.

Apesar da maioria dos docentes entrevistados (82%) possuir formação em licenciatura em Geografia, menos da metade dos entrevistados tem experiência na educação básica, sendo que 14% lecionaram mais de 7 anos na educação básica. Vale ressaltar também, como dito anteriormente, que a formação em curso de licenciatura não significa uma profunda reflexão acerca da formação docente, uma vez que o modelo aplicacionista é predominante em muitos destes cursos, reduzindo as discussões sobre ensino e formação de professores a alguns momentos pontuais dos cursos.

Os dados anteriores também reafirmam a lógica de que não é preciso o saber experiencial para atuar na formação docente, como aponta um dos professores entrevistados: *“Os concursos privilegiam a formação do pesquisador, não do professor. A cobrança por publicações dificulta maior dedicação ao ensino”*. Além disso, há enorme dificuldade em estabelecer outras relações com a escola para além daquelas já desenvolvidas durante o momento do estágio, como aponta outro docente: *“a universidade só se aproxima da escola no momento do estágio; deveria contribuir como forma de contrapartida também em outros momentos”*.

Em nossa perspectiva, há nesta dinâmica, a reprodução do modelo aplicacionista como norteadora da formação dos futuros professores, fato este que se revela também na pouca importância dada as PCCs nas diversas disciplinas que compõem o currículo do curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE. Tal fato vai ao encontro do modelo aplicacionista de formação de professores e reproduz assim as mazelas decorrentes do mesmo, principalmente aquelas relacionadas a formação de um docente distante da realidade geográfica concreta e complexa da escola pública contemporânea.

A pouca importância dada as PCCs durante os diversos momentos da formação docente resulta, como vimos, em uma sobrecarga na prática de estágio que é concebida, por licenciandos e professores, como o único momento no qual o desenvolvimento da prática profissional e o diálogo com as escolas e seus diferentes sujeitos acontece. Além disso, verificou-se, a partir do diagnóstico realizado com os licenciandos, que existiam poucos momentos de diálogo entre o currículo acadêmico e os currículos da geografia escolar, o que dificultava na formação de professores uma vez que as discussões sobre o

ensino de geografia ficavam restritas a algumas disciplinas. A separação entre escola e universidade na formação docente tornava-se, portanto, evidente na forma como o currículo estava organizado, bem como nas práticas de ensino que ele engendrava.

Nos anos de 2011/2012, em uma discussão fomentada pelos coordenadores de estágio supervisionado em geografia, e que apontavam para a sobrecarga destas disciplinas em decorrência do esvaziamento das PCCs, o colegiado do curso de geografia propôs algumas mudanças nas práticas de ensino buscando integrar as diferentes disciplinas que compõem o currículo de licenciatura e com isso construir práticas coletivas e interdisciplinares que tenham como foco a formação docente. Para tanto, iniciou-se um debate para construir uma concepção de PCC que deveria nortear estas práticas. Com base nos diagnósticos e análises feitas chegou-se ao consenso de que as PCCs, como integradoras do currículo, deveriam realizar os seguintes objetivos:

1. Aproximar os licenciando das práticas docentes e da escola pública desde o início do curso, por meio de ações que combinem pesquisa, ensino e extensão.
2. Possibilitar o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar por meio das Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Estado do Paraná.

A proposta foi construída a partir das iniciativas dos professores (novamente houve pouca participação dos licenciandos) que incluíram ações individuais de reformulação de planos de ensino, assim como ações coletivas, que estabeleceram pontos de diálogos entre duas ou mais disciplinas. O que se buscou na construção desta concepção de PCCs foi uma maior articulação do currículo, tanto internamente, com trabalhos coletivos e interdisciplinares, quanto externamente, colocando a universidade, seus professores e o conhecimento ali produzido em contato com a escola. Tais alterações entraram em vigor a partir do ano letivo de 2012.

Para verificarmos os impactos destas mudanças na dinâmica do curso, aplicamos, no final do ano de 2012, um questionário aos licenciandos de Geografia da UNIOESTE²⁹, sendo que os resultados dos mesmos são apresentados abaixo:

Gráfico 26: % de licenciandos da Unioeste que sabem o que são as Práticas como Componente Curricular

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

²⁹ Foram entrevistados 90 alunos, dos quatro anos do curso.

Gráfico 27: % de licenciados da Unioeste que sabem em quais disciplinas estão previstas as Práticas como Componente Curricular

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

Gráfico 28: principais atividades de Práticas como Componente Curricular desenvolvidas no curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE.

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

É possível perceber pelos dados que há uma maior divulgação entre os licenciandos do que são as PCCs e de como as mesmas estão distribuídas no decorrer dos cursos. É possível também verificar que predominam entre as atividades propostas investigação acerca do espaço-tempo escola, tais como entrevistas com alunos e professores, observação da realidade escolar, construção de projeto de intervenção, entre outros.

Porém, apesar da tentativa de realização das PCCs nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, ainda se encontra bastante distante um diálogo mais amplo acerca do ensino e formação docente em geografia em todo o currículo como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 29: disciplinas do currículo de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE em que ocorrem as discussões sobre ensino e formação docente segundo os licenciandos.

Fonte: elaborado pelo autor, outubro de 2012.

Além disso, nesta relação entre escola e universidade ainda está presente o modelo aplicacionista, conforme relata um dos licenciandos, ao buscar definir o que são as PCCs

Atividades práticas desenvolvidas no ambiente escolar, aplicando os conhecimentos trabalhados nas várias disciplinas do curso no ensino escolar (licencianda 4, UNIOESTE, outubro de 2012)

Outro elemento complicador diz respeito ao fato de que, para muitos professores do curso, a introdução das PCCs significariam uma diminuição da carga horária destinada às discussões teóricas vinculadas aos conhecimentos específicos da disciplina ministrada. Por isso, houve por parte dos professores, muitas dificuldades em pensarem as PCCs articuladas com tais conhecimentos. Ao contrário, em certos casos, as PCCs foram concebidas como momento de interrupção da aula para discutir questões de formação docente.

Outro complicador neste processo diz respeito ao perfil do licenciando da UNIOESTE. Assim como nas atividades de estágio, os licenciandos relataram a dificuldade de desenvolverem atividades de investigação na escola, uma vez que possuem uma carga horária de trabalho bastante ampla. Em certa medida, uma alternativa seria possibilitar tempo e espaço na grade horária para que os licenciandos pudessem desenvolver as PCCs. No entanto, tal proposta barra na compreensão de que o fundamental são os conteúdos disciplinares que não podem ser postos de lado para o desenvolvimento de outras atividades. Com isso, um dos objetivos que deveriam ser alcançados com o desenvolvimento das PCCs (um maior contato dos licenciandos com a realidade escolar, ou seja, com a geografia desta escola), ficou bastante distante de ser alcançado.

Portanto, mesmo com a ampliação das PCCs, é preciso aprofundar a discussão sobre a relação entre escola e universidade na formação docente, com o intuito de superar o modelo aplicacionista. Neste modelo, teoria e prática aparecem como momentos geograficamente separados. A universidade é o lugar da construção da teoria, enquanto a escola, da realização da prática. Esta concepção traz profundas implicações para se pensar a educação e a

formação docente, bem como um projeto de sociedade pautado na alienação espacial, no qual apenas alguns se colocam no lugar de produtores de conhecimento, frente ao restante dos sujeitos sociais.

2.4. O PIBID E AS MUDANÇAS/ PERMANÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNIOESTE

Até aqui pudemos analisar de que forma o modelo aplicacionista na formação docente aparece como norteador das práticas curriculares do curso de licenciatura e geografia da UNIOESTE, com importantes implicações no estágio supervisionado e nas PCCs. Como último elemento de análise desta parte de nossa tese, buscaremos compreender as mudanças ocorridas na formação docente em Geografia da UNIOESTE com a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)³⁰, em vigor desde 2011³¹ na universidade.

Nosso intuito é compreender de que maneira a participação em tal programa modifica a forma dos licenciandos vivenciaram a universidade e suas próprias formações, bem como os avanços e limites de tal programa em relação ao modelo aplicacionista. Para compreender isso, aplicamos um questionário aos licenciandos participantes do mesmo (que serão designados de *pibidianos*, como forma de diferenciá-los dos outros licenciandos

³⁰ O PIBID foi lançado experimentalmente nas Universidades Federais no ano de 2006. Em 2009, por meio do Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009³⁰ foi instituído como política de Estado vinculada a formação de professores em todo o país. Um dos principais objetivos do Programa é possibilitar mudanças na relação entre universidade e escola no que diz respeito à formação docente. O intuito é permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação. Os projetos aprovados tem duração de dois anos e permitem que os licenciandos estejam em contato com a escola pública durante este período, desenvolvendo atividades planejadas previamente e que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar.

³¹ Além de 12 bolsistas (licenciandos do curso de geografia), o programa conta com duas escolas parceiras localizadas no Município de Francisco Beltrão, 2 professores supervisores (um em cada escola parceira) e 3 professores supervisores na Universidade. O objetivo principal é permitir que os licenciandos ao investigarem a situação geográfica do lugar no qual a escola está inserida construam propostas didáticas de ensino de geografia. A atuação dos mesmos envolve diferentes ações de investigação, planejamento, construção de materiais didáticos, planos de trabalho, sequências didáticas, bem como a participação em diversas atividades presentes no cotidiano escolar (reuniões de grêmio, APMF, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Feiras de Ciência, entre outros).

entrevistados). Além disso, foi realizada uma entrevista com cinco *pibidianos*, para aprofundarmos algumas das questões principais de nossa investigação.

Entre os avanços verificados no Programa e que contribuíram significativamente para mudanças no percurso formativo dos licenciandos em Geografia da UNIOESTE gostaríamos de destacar alguns. Em primeiro lugar, a participação no programa possibilitou outra vivência dos mesmos em relação aos diferentes espaços formativos da Universidade. Diferentemente daquela situação relatada nos questionários aplicados para a quase totalidade dos licenciandos em Geografia da UNIOESTE, é possível perceber que por meio da participação no Programa a universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento de formação constante. Tal mudança pode ser claramente verificada na fala de alguns dos *pibidianos* entrevistados:

Através do PIBID consigo vivenciar a universidade por mais tempo, oportunidade que antes não tinha porque passei os dois primeiros anos da graduação trabalhando o dia todo. Com o projeto eu fico mais tempo na universidade e consigo participar das atividades que são desenvolvidas nos outros períodos, bem como, utilizar com maior frequência os laboratórios (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012)

Antes de entrar no projeto PIBID eu vivenciava a faculdade somente em período de aula, sendo que até mesmo minhas médias do ano letivo de 2011 aumentaram. Isto se deve a minha participação efetiva em discussões de ordem didática junto aos professores, assim como a experiência prática junto à escola parceira do programa (Pibidiano 2, UNIOESTE, maio de 2012).

É possível perceber nos relatos acima uma ruptura da relação dos *pibidianos* com a universidade. Os mesmos faziam parte daquele grupo predominante que vivenciava a universidade apenas para assistir as aulas, pois trabalhavam mais de 40 horas por semana e pouco tempo tinham para se dedicar a sua própria formação. Provavelmente, se não tivessem entrado no Programa, continuariam naquele mesmo percurso formativo. Da mesma maneira, é interessante verificar a percepção da *pibidiana 2* acerca da melhora do seu desempenho na universidade, a qual atribui a participação no Programa

e a possibilidade de vivenciar a universidade de forma mais plena. Esta mesma percepção está presente na fala de outro entrevistado:

Estou vivendo a universidade manhã, tarde e noite, isso ajuda a perceber a realidade do que acontece fora da sala de aula e nos dá a possibilidade de fortificar nossas pesquisas e estudos. Uma boa formação não se faz apenas na participação das aulas, mas sim estar em maior contato e tempo possível na universidade visto que assim muda nossa maneira de ver e compreender melhor o sistema educacional no qual estamos inseridos (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

No caso dos licenciandos em geografia da UNIOESTE, o PIBID não significa apenas mais uma bolsa, como ocorre em muitas universidades públicas consolidadas e que recebem, principalmente, alunos com condições socioeconômicas mais favoráveis³². Ao contrário, trata-se da possibilidade efetiva de alteração do percurso formativo, de concretização de uma experiência universitária mais plena e autônoma, expressa na fala a seguir: “O PIBID é mais um caminho no processo formativo que abre oportunidade para outros: projetos, eventos, grupos que a gente pode ir graças ao PIBID” (Pibidiano 5, UNIOESTE, maio de 2012).

Da mesma forma, os entrevistados apontam para uma mudança na relação que os mesmos tinham com a profissão docente.

Sei lá, tinha aquela coisa “você vai ser professor”, todo mundo tira sarro. Lá na minha cidade eu falo que vou ser professor e todo mundo tira sarro. Eu tinha vergonha de falar que vou ser professor, mas hoje se alguém me pergunta eu já falo: vou ser professor. E eu não troco por nada (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

Nesta fala evidente está o receio do licenciando em assumir uma profissão tão socialmente desvalorizada. Os risos dos amigos e familiares em relação à escolha da profissão o leva a colocar em xeque tal escolha. Além

³² Diferente dos relatos que acompanhamos de colegas docentes de outras universidades públicas mais consolidadas que encontram dificuldades em conseguirem bolsistas para projetos como estes, no caso do PIBID na universidade A tivemos uma procura bastante alta para a participação no projeto. Foram 32 candidatos para 12 bolsas. Nas cartas de apresentação, os candidatos apontavam como principal motivo para participarem do projeto a busca pelas condições socioeconômicas necessárias para vivenciarem a Universidade, o que revela este caráter de alteração do percurso formativo representado pelo Programa na UNIOESTE.

disso, a própria experiência frustrante do estágio supervisionado, como vimos, contribui para o desânimo em relação à escolha profissional, o que pode ser claramente verificado na fala a seguir:

Eu optei seguir a carreira docente desde o início do curso. Porém, neste ano, comecei a repensar sobre a situação do curso de Geografia no campus, estava desanimada, pensando em desistir. O PIBID foi uma forma de reafirmar o que eu tinha definido inicialmente, consegui me identificar novamente com o curso e ter certeza que é essa a profissão que eu quero seguir (Pibidiano 6, UNIOESTE, maio de 2012).

A compreensão de que é possível reverter esta situação de desvalorização da profissão docente vai sendo construída a partir do saber da experiência que o Programa possibilita ao colocar o licenciando em contato mais intenso com o cotidiano escolar, suas dinâmicas, seus problemas e, principalmente, seus sujeitos. Como aponta LARROSA (2002, p. 23)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: requer um parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A participação no PIBID permite esta parada, esta interrupção no ritmo veloz que vinha marcando, até o momento, a vivência destes licenciandos na UNIOESTE. Com isso, eles podem observar em detalhes as coisas e falar sobre aquilo que lhes acontece. Permitem tocar e serem tocadas pelas diversas histórias, narrativas e experiências que vão marcando o cotidiano da prática docente e como vão construindo outras práticas e saberes sobre esta profissão.

Os alunos perguntam por nós, quando é que eles vão vir de novo, e os professores estão vendo mudanças nos alunos, que eles estão mudando (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A gente foi conhecendo a história de cada um, de onde eles vêm, quem é a família, ali já ficou com aquele laço unido (Pibidiano 2, UNIOESTE, maio de 2012).

Com a participação no programa, os pibidianos podem ter um contato mais denso, intenso e prologando com a realidade escolar, compreendendo assim as diferentes dimensões que compõe a prática e os saberes docentes. Aos poucos, vão superando a ideia de que teoria e prática são dois momentos distintos, uma vez que o planejamento constante da atividade se dá a partir do diálogo e do reconhecimento das condições reais para a realização da prática docente. Com isso, os pibidianos reconhecem a escola pública como lugar de construção de conhecimentos essenciais para formação e prática docente, o que ajuda a reposicionar as hierarquias postas no modelo aplicacionista de formação do professor.

Com isso, constrói-se aos poucos o saber de experiência.

O saber da experiência é uma saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27)

Segundo o autor, o saber de experiência é fundamental na formação docente porque ajuda a romper com a lógica que define o saber acadêmico, externo ao sujeito, como predominante nesta formação, possibilitando, ao contrário, a formação de um sujeito capaz de relacionar o saber com a sua vida. Além disso, o saber de experiência é um saber localizado, situado, finito, elementos que aparecem nas falas dos pibidianos entrevistados.

Para o autor, o saber de experiência reforça uma importante dimensão da formação docente, qual seja a imprevisibilidade, a qual o autor denomina de travessia: “tanto nas línguas germânicas como latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). Esta dimensão reforça outro elemento essencial para a formação

docente que é a capacidade de elaboração sobre aquilo que nos acontece: “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Esta dimensão apontada pelo autor está presente no depoimento a seguir:

Nunca vou esquecer a sensação do primeiro dia: eu coloquei o pé na sala de aula e me deu aquele frio na barriga. Eu pensava: eles vão olhar pra gente e eles estão esperando alguma coisa da gente (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A possibilidade de viver uma experiência e sobre ela refletir, buscando construir os possíveis significados da mesma, é um dos elementos potencializados a partir do PIBID. Já não se trata mais de ir à escola aplicar conhecimentos produzidos na universidade. Ao contrário, o que se espera é produzir reflexões e conhecimentos decorrentes deste saber de experiência, vinculado diretamente aos sujeitos que os produzem.

Com isso, ao invés da imposição, como marca presente no modelo aplicacionista, o que temos é a constituição de sujeitos capazes de se exporem, uma vez que, para LARROSA (2002, p. 25)

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de nos pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo isso que tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre.

A partir, portanto, desta exposição, propiciada também pela participação no PIBID, o saber de experiência vai se constituindo e ganhando espaço no processo de formação docente. Com isso, aos poucos, o medo vai dando lugar ao amadurecimento e a autonomia da formação.

Tem um amadurecimento de ideias, de opiniões, de conceitos, você abre um leque no seu horizonte que é bem maior do que aquele mundinho que você pensava que era (Pibidiano 8, UNIOESTE, maio de 2012).

Este saber de experiência é também possibilitado pelo diálogo mais transparente e aberto entre universidade e escola e o reconhecimento dos professores da educação básica e dos seus saberes. Neste processo, a experiência partilhada com os professores da rede pública de educação básica é fundamental. É neste momento que o sentido do saber experiencial na formação docente, apontado por TARDIF (2010) se faz presente e auxilia na reconstrução, pelos licenciandos, dos saberes até aqui elaborados em sua formação. Neste diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissionalidade docente vai sendo elaborada, permitindo assim um fluxo constante de trocas e partilhas essenciais em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Este reconhecimento dos saberes experienciais é fundamental para a superação do modelo aplicacionista de formação docente até então predominante na maioria dos cursos de licenciatura no país. Ao reconhecer o saber do professor da escola básica como essencial na construção da profissionalidade docente, o Programa permite a valorização deste profissional e sua inserção cada vez mais ampla na corresponsabilidade da formação do futuro professor.

Ao mesmo tempo em que a gente leva coisas novas, ideias novas para eles, eles passam as experiências deles, o que dá certo, o que não dá certo, de que jeito a gente pode chegar mais próximo dos alunos e isso contribui bastante (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

Ela falou que começou a ver um pouco diferente a forma dela trabalhar. Acho que contribuiu para ela também, para ela ter ideias novas, ideias diferentes de como trabalhar com eles (Pibidiano 3, UNIOESTE, maio de 2012).

Nesta dinâmica, ganha o *pibidiano* que pode, a partir da reflexão sobre e na prática, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o

professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha o professor universitário, instigado a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, problematizando assim o modelo aplicacionista de formação de professores.

Outro importante avanço verificado na fala dos *pibidianos* entrevistados refere-se à relação entre formação docente e pesquisa. Como sabemos por meio de pesquisas desenvolvidas anteriormente³³ e de nossa experiência profissional, tal relação se constitui em um dos principais desafios a serem enfrentados na formação de professores. Visto durante muito tempo como um saber técnico, dotado de parca cientificidade, a formação docente foi colocada ao largo da pesquisa e da construção de um saber autônomo, sendo que o processo de desvalorização social da profissão docente contribuiu para reafirmar o lugar de menor importância deste conhecimento na hierarquia do campo científico.

Da mesma forma, a construção cada vez mais centralizada de currículos que desconsideram a importância da participação do professor neste processo³⁴, bem como a crescente indústria do livro didático, incentivada inclusive por programas e recursos públicos tem contribuído na construção de uma imagem da profissão docente como a de um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outrem.

É como um contraponto a todo este processo que se faz necessário o desenvolvimento de um projeto de formação docente que tenha o ato da pesquisa como ação norteadora. Um dos desafios do PIBID no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE é possibilitar a formação de um professor pesquisador que tenha como principal objeto de investigação a realidade na qual desenvolve sua ação profissional. Para tanto, é fundamental

³³ Escola, lugar e poder: as aventuras de uma professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia”. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, São Paulo, 2009.

³⁴ A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançada em 2008 durante a gestão de José Serra (PSDB) é um dos exemplos mais claro de currículo centralizado que concebem o professor como mero aplicador de conhecimentos.

uma ação de pesquisa calcada nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e que partam do pressuposto de que toda escola está localizada, contextualizada e situada.

Na fala dos entrevistados é possível perceber que tal articulação está sendo desenvolvida:

Até agora, antes do PIBID, era uma pesquisa mais teórica, a gente ficava aqui lendo, discutindo, escrevendo. Na aula de didática a gente discutiu que o professor pesquisador é aquele que parte da realidade dos alunos, ele vai dar aula, ela vai refletir sobre a aula que ele deu, ela vai estar pesquisando e eu acho que no PIBID a gente está fazendo isso, a gente vai lá com os alunos e parte da realidade deles, modificando o plano de ação, as aulas, conforme a realidade do aluno (Pibidiano 1, UNIOESTE, maio de 2012).

A construção do plano de ação a ser desenvolvido nas escolas parceiras, levando em consideração a realidade vivenciada pelos alunos e a elaboração de estratégias didáticas capazes de mobilizar os alunos para a aprendizagem, requerem um intenso esforço de pesquisa e investigação que só poder se dar enquanto prática cotidiana da ação docente. Em nossa perspectiva, o incentivo a tais ações vai criando, junto aos futuros professores, uma prática de planejamento para além do mero cumprimento burocrático, mas como ação essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da autonomia docente em relação a sua própria formação.

Com estas ações, os *pibidianos* de geografia da UNIOESTE têm contribuído também na formação continuada dos professores da educação básica das escolas parceiras, partilhando com eles tais práticas de pesquisa e planejamento, ao mesmo tempo em que elaboram outro aspecto fundamental da profissão docente, qual seja, o trabalho coletivo, como aponta o entrevistado: “E esta vai ser mais uma oportunidade para quando a gente chegar à escola. A gente já vai saber trabalhar no coletivo” (Pibidiano 7, UNIOESTE, maio de 2012).

Toda e qualquer ação pensada, planejada e executada pelos *pibidianos* é construída de maneira coletiva, levando em consideração as diferentes

perspectivas existentes no grupo. As tarefas e ações são divididas. Para construí-las são feitas reuniões semanais, ora no Laboratório de Ensino de Geografia da UNIOESTE, ora nas duas escolas parceiras. Nestas reuniões participam todos os sujeitos envolvidos no Programa (licenciandos, professores das escolas e da Universidade), sendo que as mesmas se configuram enquanto momentos importantes de aproximação entre perspectivas sobre educação e formação docente nem sempre coincidentes. É neste momento que as divergências aparecem e que podem ser colocadas em movimento, contribuindo assim para que a desconfiança entre escola e Universidade diminua.

Portanto, o caráter coletivo do Programa vai em direção contrária as práticas de pesquisa que valorizam a ação individual e o trabalho solitário do pesquisador, marcas definidoras do produtivismo da ciência contemporânea. E este, talvez, seja o principal elemento diferenciador quando pensamos o papel da pesquisa na formação e na prática docente. Só tem sentido pensar em um professor-pesquisador se nesta concepção estiver presente, a todo o momento, o trabalho coletivo. Todo trabalho docente em qualquer nível de ensino tem como objetivo principal a formação de um sujeito complexo e este elemento se torna mais evidente na educação básica. Ali não se almeja formar um profissional especializado, dotado de certos conhecimentos fragmentados³⁵, capaz de compreender apenas uma parcela muito pequena da realidade em que vive. Ao contrário, busca formar, pelo menos no discurso, um sujeito capaz de entender e transformar a si mesmo e o mundo em vive. Daí o desafio do diálogo entre os diferentes professores em torno de um projeto comum, que se concretiza na construção coletiva de currículos e práticas pedagógicas. Neste diálogo está posto, a todo instante, a necessidade de compreender o papel que determinado conhecimento cumpre na formação deste sujeito.

Deste modo, um dos elementos a ser apontado como contribuição do PIBID na formação docente na UNIOESTE diz respeito à consolidação da

³⁵ Vale ressaltar que esta fragmentação do conhecimento é uma marca bastante notada nos diferentes currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, como relatada pelo licenciando em Geografia da UNIOESTE: *“O problema era entender a conexão que um conteúdo tinha com o outro, porque saia de uma aula de cartografia e ia direto para uma aula de história e epistemologia. Esta desconexão é o que mais pega na gente”*

pesquisa como prática coletiva e solidária a permear tal formação. Vale ressaltar, contudo, que esta construção não se dá de forma espontânea, isenta de conflitos, mas necessita de um trabalho contínuo de diálogo e troca e, principalmente, de abertura e humildade, posturas bastante diferentes daquelas que predominam atualmente no ambiente acadêmico, norteadas pela competitividade e solidão do produtivismo.

É possível perceber a partir de todas estas falas dos participantes do programa de que o mesmo traz importantes elementos de mudança tanto na relação entre acesso e permanência dos alunos na universidade quanto no que diz respeito à dinâmica de formação docente. A possibilidade de uma formação que se dá a partir do contato cotidiano com as problemáticas concretas que envolvem a profissão docente, bem como um exercício de reflexão que coloca, a todo o momento, prática e teoria em diálogo são alguns dos avanços verificados.

Além disso, o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores da educação básica como fundamentais na formação dos futuros professores representa importante mudança para além do modelo aplicacionista da formação docente. Ao colocar tais saberes em visibilidade, o programa contribui para que estes sujeitos sejam reconhecidos não apenas como transmissores de conhecimentos produzidos por outros. Além disso, ajudam a revelar os limites de uma formação docente restrita aos conhecimentos produzidos na universidade. Em nossa perspectiva, mesmo que de forma bastante inicial, o programa contribui para repensar a relação entre teoria e prática na formação docente, como aponta NÓVOA (2009, p. 19).

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

No entanto, algumas questões ainda precisam ser resolvidas para que o PIBID contribua de forma mais decisiva para a superação do modelo aplicacionista na formação docente. Da maneira como está organizado, o Programa resulta em uma sobrecarga de trabalho aos docentes da escola pública, o que dificulta a participação mais efetiva dos mesmos no programa. A forma que a CAPES encontrou para atrair os professores da educação básica para o Programa foi a concessão de bolsas de auxílio no valor de R\$ 765,00. No entanto, com cargas horárias que, na média, ultrapassam 40 horas semanais, e sem a possibilidade de diminuir as mesmas para a participação no projeto, os professores da educação básica não se sentem motivados a contribuir com o Programa, encarando-o muitas vezes como mais uma carga de trabalho a ser acumulada, o que mostra que o “convencimento” não pode ser reduzido à forma monetária. A discrepância entre os valores pagos aos professores da educação básica e aos professores do ensino superior (aos professores do Ensino Superior, a CAPES concede uma bolsa auxílio no valor de R\$ 1400,00) revelam que, apesar do discurso, na prática se mantém a desigualdade de posições entre tais sujeitos na hierarquia do campo científico da formação de professores, reforçando o modelo aplicacionista.

Além disso, na atual lógica produtivista, Programas como o PIBID são desvalorizados na carreira docente do professor universitário por se tratarem de atividades de ensino / extensão, não tendo o valor científico de outros projetos como o PIBIC. Diferente do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), as orientações do PIBID, assim como inúmeros outros elementos vinculados ao ensino, contam pouco nos processos de ranqueamento produzidos pela CAPES.

Isto posto, é possível perceber que inúmeros são os desafios vinculados a superação do modelo aplicacionista no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE. Como mostramos no decorrer deste capítulo, tais desafios estão relacionados a diferentes elementos (separação abrupta dos cursos, perfil socioeconômico dos licenciandos, poucas condições para permanência estudantil, organização curricular fragmentada e com a valorização de apenas alguns saberes) sendo que o enfrentamento a tais desafios só pode se dar a

partir de ações coletivas, que priorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos e saberes responsáveis por tal formação.

No entanto, tal trabalho tem sido dificultado por processos vinculados à ampliação da lógica produtivista no colegiado de Geografia da UNIOESTE. Tal lógica, segundo os entrevistados, tem produzido disputas cada vez mais constantes entre os docentes do curso. Com dissemos na introdução, o colegiado de geografia da UNIOESTE ocupa um lugar de menor destaque na geografia brasileira. Isso explica, em certa medida, porque a crítica ao produtivismo é encarada pelos docentes do curso de forma prejudicial, uma vez que pode afastar a universidade dos investimentos dos órgãos de pesquisa. Há, portanto, que se adequar as condições dominantes na lógica científica atual, o que leva a uma busca incessante pelo produtivismo científico.

Isso, por sua vez, tem resultado em um ambiente acadêmico intensamente competitivo, como aponta um dos professores entrevistados.

Depois que começaram a se consolidar os grupos de pesquisa ai que ficou um negócio bastante sectário. As pessoas passaram a não dialogar mais. Ao ponto de, literalmente, um grupo fazer um evento e outro boicotar. E todo mundo, não é um ou outro, boicota mesmo. O pessoal de um grupo conseguiu trazer o Rafestin aqui e os outros grupos não iam ao auditório. O pessoal não dialoga e começa aquela competição entre os grupos, de produtivismo exacerbado. E o mestrado parece que enfia goela abaixo mais isso. Cobra-se muito o pessoal em termos de produtividade. E aqui ficou muito complicado. Porque além das diferenças de formação, vem esta questão da posição aqui dentro. As pessoas perderam a noção da necessidade de discutir e problematizar algumas coisas aqui dentro. Em nome de algumas oposições pessoais você começa a negociar com tudo e com todos para conseguir as coisas. (Professor da UNIOESTE, entrevista realizada em maio de 2012).

No lugar da solidariedade e da colaboração, acirram-se as disputas entre os pesquisadores e os grupos de pesquisa. Instaura-se um clima de mútua desconfiança, de segredos, muitas vezes relacionados ao fato de que certas informações não podem estar acessíveis a todos na universidade. Tais informações estão estreitamente vinculadas ao acesso às posições mais privilegiadas na estrutura da organização e, por inúmeras vezes, dizem respeito à possibilidade de financiamento da pesquisa. Neste ambiente de

acirrada disputa pelas verbas e por sua distribuição desigual, a construção de um projeto coletivo de curso torna-se mais distante, prevalecendo às estratégias de alguns grupos de pesquisadores para se beneficiarem da posição que possuem nesta hierarquia.

Além disso, como no produtivismo apenas alguns elementos são valorizados, o que pudemos verificar no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE é certo abandono do ensino e da extensão em favor das atividades de pesquisa. Tal processo é estimulado pelo fato de que tais atividades são pouco consideradas nas avaliações realizadas pelos órgãos internos e externos da universidade, como aponta outra professora entrevistada.

Qual o lugar da licenciatura, para que vale a licenciatura? Todo o processo formativo não é valorizado. Não tem lugar para você colocar qualificação no currículo, mas tem para colocar defesa. E qual é o processo formativo? É a qualificação ou é a defesa? (Professora da Unioeste, entrevista realizada em maio de 2012).

Com isso, as preocupações referentes à formação não surgem como interesses coletivos. Pelo contrário, o trabalho docente na UNIOESTE tem se tornado uma ação cada vez mais solitária.

Chegou um ponto em que as pessoas tem tanta antipatia umas pelas outras que não dá para discutir mais nada. Porque as pessoas vão estar sempre priorizando estas diferenças pessoais. Se isto for fazer um curso, como é que a gente vai reclamar do nosso aluno? Se nós que somos professores dos cursos pensarmos que fazer um curso é pensar uma grade, determinar carga horária, vai lá e faz um ementa, faz um plano e cada um vai para a sala de aula, e não dialoga sobre o que está acontecendo, sobre o que é o bacharel, o licenciado (Professor da UNIOESTE, entrevista realizada em maio de 2012).

Com isso, as discussões sobre o modelo aplicacionista de formação docente na UNIOESTE avançam pouco. Em certa medida, reafirma-se o processo que resulta no que Leopoldo e Silva (2001) denomina de *experiência da alienação*, que reafirma a impossibilidade da autorreflexão formadora, elemento fundamental para a autonomia. Para o autor, quando a reflexão desaparece, a autonomia se transfere dos sujeitos para a ação e para os

produtos da ação, sendo este um dos processos resultantes do produtivismo. Com o avanço da organização racional e burocrática na universidade a experiência formativa é substituída pela adesão irrefletida, na qual “controladores e controlados, engajados no mesmo processo, participam de uma comunidade de destino: a organização da racionalidade” (TRATENBERG, 2004, p. 60).

No caso da UNIOESTE, outro elemento apontado pelos professores entrevistados que tem prejudicado as discussões sobre formação docente, diz respeito ao processo de verticalização do curso, com a criação do mestrado em 2009. Com os problemas cada vez mais frequentes na graduação, a pós tem se tornado o refúgio para muitos professores que possuem uma posição mais privilegiada no campo científico, de acordo com os critérios do produtivismo. Tais professores, apesar de manterem algumas aulas na graduação, muito mais por imposição da Universidade do que por escolha própria, recusam-se a discutir os problemas da graduação, restringindo-se a pensar e agir em prol da pós, como aponta um dos professores entrevistados.

Com o mestrado as pessoas começam a construir um modelo e um padrão e, a partir daquilo que se entende por professor pesquisador, se começa a definir quem trabalha e quem não trabalha. Se você escreve um artigo, você não trabalhou. Peraí, às vezes você escreve um artigo e não quer publicar. Entra em uma briga de foice por esta questão da produtividade. Os caras disputam mesmo isso, disputas por bolsa. Este produtivismo contaminou bastante aqui. E esta disputa começa a aparentar para as pessoas que tudo aquilo que vale mais no padrão Capes não está na graduação. E a pessoa começa, cada vez mais, a se distanciar disso. As pessoas começam, literalmente, a falar “quero que a graduação se exploda” (Professor da UNIOESTE, entrevista realizada em maio de 2012).

Dessa forma, neste ambiente de extrema competitividade, a formação dá lugar ao produtivismo e com isso as discussões sobre ensino e a formação avançam pouco. Neste ambiente, é cada vez mais difícil pensar em ações coletivas visto que a corrida pela construção da carreira acadêmica do professor universitário potencializa as disputas previamente existentes entre os docentes, além de criar outras. Com isso, é possível perceber na dinâmica do

colegiado de Geografia da UNIOESTE a reprodução daquilo que TRAGTENBERG (2004, p. 18) denominou de delinquência acadêmica.

A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estrutura de ensino em que os meios (técnicos) se tornam fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, em que administrar aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis da nomeação; o aluno mediante os critérios invisíveis do exame.

Por isso, torna-se fundamental um diálogo crítico com a lógica produtivista que tem norteado a produção do conhecimento e o trabalho docente no Ensino Superior e na educação básica. Sem tal diálogo e o enfrentamento aos pressupostos e ações decorrentes desta lógica, corre-se o risco de se reproduzir o modelo aplicacionista de formação docente em geografia, com a formação de sujeitos que pouco compreendem os processos dos quais são, ao mesmo tempo, sujeito e objetos.

3ª PARTE

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA USP

Nesse momento de nossa pesquisa, analisaremos o processo de formação de professores de geografia na Universidade de São Paulo (USP). Por se tratar de uma universidade com mais de setenta anos de existência, faremos um breve histórico da formação de professores na mesma para que possamos melhor compreender as mudanças ocorridas na formação docente em geografia a partir do processo de implementação do Programa de Formação de Professores (PFP-USP) lançado em 2006 e que envolve todas as licenciaturas nela existentes. Nosso intuito é analisar de que maneira o PFP-USP tem norteado as decisões institucionais e práticas que envolvem a formação do professor de geografia, bem como as possibilidades de superação do modelo aplicacionista até então dominante.

Para tanto, recorreremos a pesquisas documentais dos diversos materiais (Projeto Político Pedagógico, Normas, Programas, textos e artigos) disponíveis na Instituição e em outros bancos de dados que se referem à formação de professores na USP. Além disso, para compreendermos as transformações trazidas pelo PFP-USP na formação docente no DG-USP, aplicamos questionários e realizamos entrevistas com docentes e discentes do referido departamento e de outros institutos e faculdades da universidade que, direta ou indiretamente, tiveram algum grau de participação no processo de construção e implementação do PFP-USP, para que assim pudéssemos analisar as diferentes perspectivas e práticas que ali existem.

Portanto, no decorrer deste capítulo construiremos uma análise que visa compreender as mudanças trazidas pelo PFP-USP na formação de professores de Geografia no DG-USP, buscando compreender as continuidades e rupturas do mesmo em relação ao modelo aplicacionista. Além disso, interessa-nos também entender as implicações da lógica produtivista na formação de professores no DG-USP, relacionando-as com as dificuldades encontradas no processo de implementação do PFP-USP.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA USP E O APLICACIONISMO: BREVE RESGATE HISTÓRICO.

Localizada no Estado de São Paulo, com campi espalhados por diversas cidades do mesmo e tendo como campus central a cidade Universitária, situada na zona oeste da cidade de São Paulo, a USP destaca-se como a principal universidade do país e uma das mais importantes instituições de pesquisa do continente americano. Criada em 1934³⁶, a partir de um projeto político elaborado pelas elites paulistas, a USP teve importante participação em diferentes momentos da história do país, seja por meio da ação direta, como no caso do enfrentamento (e também do apoio) a ditadura militar, seja indiretamente com a formação de intelectuais influentes nos diversos movimentos sociais e políticos ocorridos.

Em relação ao curso de Geografia da USP, o mesmo completou, em 2013, 79 anos de existência, tendo sido criado ao mesmo tempo da fundação desta Universidade³⁷. Tal afirmação nos possibilita compreender o lugar deste departamento no processo de institucionalização da ciência geográfica no país, bem como o lugar que atualmente ocupa na hierarquia deste campo disciplinar. Trata-se de um dos principais departamentos de geografia do país, responsável por grande parte das pesquisas produzidas em diferentes áreas deste campo disciplinar, reconhecido por sua participação em momentos historicamente decisivos na consolidação desta ciência no país³⁸.

A linha do tempo a seguir, construída a partir das contribuições trazidas pelo Professor Pasquale Petrone em texto publicado na Revista do Departamento de Geografia em 1982, apresenta alguns dos principais momentos de constituição do Departamento de Geografia da USP e tem como principal objetivo ilustrar a amplitude temporal do mesmo que, em nossa

³⁶ Decreto 6283 de 25 de janeiro de 1934.

³⁷ Segundo o PPP do Departamento de Geografia da USP, a mesma contava, em 2009, com 51 professores, com 23 funcionários, 1263 alunos de graduação, 389 alunos de pós – graduação, divididos em dois programas (Geografia Física e Geografia Humana), 11 Laboratórios e cinco revistas científicas.

³⁸ Destacam-se a consolidação da ciência geográfica como campo de ensino e pesquisa decorrente da vinda de uma missão francesa para o DG-USP a partir da década de 1930 e a renovação teórico-metodológica ocorrida, com mais ênfase, a partir da década de 1980 e que teve ampla participação de docentes e discentes do Departamento de Geografia da USP.

perspectiva, traz importantes questões a serem postas em debates quando da análise dos impactos trazidos pelos PFP-USP.

Imagem 4: linha do tempo dos principais momentos de constituição do Departamento de Geografia da USP

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de PETRONE (1982).

Para que possamos compreender um pouco mais acerca da formação de professores no DG-USP faz-se necessário, de forma breve, retomar o histórico da formação de professores na Universidade de São Paulo. Para a construção deste histórico, nos pautaremos na obra de dois autores, ANTUNHA (1974) e FETIZON (1984) que analisaram, direta ou indiretamente, as questões pertinentes à formação docente na USP.

ANTUNHA, em seu livro *“Universidade de São Paulo: fundação e reforma”*, lançado em 1974, busca compreender os ideais e processos que deram origem a esta universidade, bem como as implicações trazidas pela reforma da mesma ocorrida em 1969. Ao analisar textos de jornais e de autores da época da fundação da USP, o autor aponta que o principal objetivo desta universidade era formar as elites intelectuais de São Paulo e constituir-se enquanto um centro de altos estudos e pesquisas não diretamente aplicadas³⁹. Não havia, no momento da fundação desta universidade, uma ampla

³⁹ Em discurso feito em 1937, Fernando de Azevedo reforça esta ideia ao se referir à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP. Para o autor, a mesma “se organizou para os estudos puramente teóricos que pairam numa esfera superior, estranha a quaisquer preocupações profissionais e cuja finalidade se dirige no sentido de criar uma atmosfera de pesquisa, de pensamento criador e de espírito crítico, de cultura livre e desinteressada, em que todas as preocupações utilitárias sobrelevem a da pesquisa original e a do domínio, tão completo quanto possível, de uma especialidade no vasto campo dos conhecimentos humanos” (AZEVEDO, 1937, p. 134)

preocupação acerca da aplicação dos conhecimentos desenvolvidos, o que demonstra que a USP, em seus primórdios, não foi fundada com o intuito principal de formar professores ou técnicos, contrariando certa tradição oral e escrita que defende tal formação como uma das missões originárias desta Universidade. Se retornarmos ao decreto de fundação da USP, publicado em 1934, não aparece de forma explícita a formação de professores como um dos fins da universidade

Art. 2º - São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
 - b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
 - c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
 - d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.
- (Decreto 6283 de 25 de janeiro de 1934)

Esta mesma ideia é reforçada por FETIZON (1984) em seu estudo sobre a formação de professores na USP. Para a autora,

Não se previa, pois, no modelo original, a formação de professores secundários no âmbito da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, o que estava a cargo dos Institutos de Educação; e aquela Faculdade, onde potencialmente tal formação seria feita, não era originalmente, destinada a profissionalização de nenhuma espécie. Atribuir-lhe o licenciamento para o exercício do magistério foi circunstância imprevista no modelo, que se lhe aplicou de fora, sem tocá-lo em sua essência básica e mesmo em sua estrutura formal (p.128-130).

Naquele momento, o principal Instituto de Educação, responsável pela formação dos professores da educação básica era a antiga escola normal Caetano de Campos, localizada na Praça da República, região central da cidade de São Paulo. O decreto de fundação da USP apresenta as funções que o Instituto de Educação de São Paulo iria desempenhar na formação docente e como se daria a relação do mesmo com a universidade. Segundo o documento,

Art. 5º - O Instituto de Educação, antigo Instituto “Caetano de Campos” participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância, destinados a experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

§ 1º - A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que tendo-se licenciado em qualquer das secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 2º - O candidato ao magistério secundário, escolhida a secção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 3º - A secção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma secção autônoma da de prática de ensino e terá por fim o estudo teórico-prático;

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da história do ensino da matéria;
- d) da correlação de cada matéria com as demais;
- e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares.

É possível perceber pelo documento que a relação entre o Instituto de Educação e a Universidade de São Paulo no que concerne a formação docente nos primeiros anos após a criação da referida universidade se constituía a partir da divisão de responsabilidades entre as duas instituições. As discussões sobre formação docente estavam restritas ao Instituto de Educação, enquanto cabia a Universidade de São Paulo atuar na formação dos conhecimentos básicos das ciências que compunham os currículos da educação básica.

Tanto para ANTUNHA como para FETIZON, esta estrutura começa a ser alterada a partir de 1938 com a legislação do Governo do Estado de São Paulo que extinguiu o Instituto de Educação. O mesmo foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), transformando-se na Seção de

Pedagogia da mesma⁴⁰. Tal processo trouxe importantes resultados, principalmente porque inaugurou o modelo de formação de professores que ficou conhecido popularmente como 3+1 / 4+1. Neste modelo, o aluno matriculava-se em um curso de bacharelado e apenas no último ano cursava as disciplinas que lhe permitiam obter o título de licenciado. Dessa forma, a partir de 1938 o modelo aplicacionista de formação docente em geografia tornou-se dominante.

Segundo FETIZON, tal modelo contribuiu para o fortalecimento da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura e à construção de uma visão negativa da formação de professores, vista como de menor importância. Para a autora,

Este fator, conjugado à circunstância de que o nível de docência na Seção de Pedagogia tendia a ser inferior ao das Seções Originárias – Filosofia, Ciências e Letras – produz rebaixamento sensível no nível da formação pedagógica (à inferioridade qualitativa se acresce aqui a redução de duração total e da abrangência da abordagem pedagógica) considerada em si mesma e relativamente à formação dita especialista. Daí decorre que a incorporação dos estudos pedagógicos pela Faculdade de Filosofia, que poderia ter funcionado, para tais estudos, como um fator de ascensão em prestígio e qualidade vai, na situação de fato, fixar ainda mais o caráter de desprestígio que já tradicionalmente os gravara em São Paulo (1984, p. 150).

Segundo aponta FETIZON, o modelo adotado a partir de 1938 inverteu a lógica daquele encontrado no período anterior (1934-1938), no qual havia uma relação de complementaridade entre o Instituto de Educação (IE) e a FFCL. No modelo anterior, o aluno que almejava o título de licenciado em alguma disciplina matriculava-se no Instituto de Educação e o cursava por três anos, tendo uma formação geral e pedagógica. Em relação à formação específica, cabia ao aluno busca-la em diferentes fontes, inclusive na FFCL, sendo que a partir do 3º ano do IE ele seria submetido a uma prova para certificar os seus conhecimentos específicos da matéria que iria lecionar. Para a autora, neste modelo, havia uma valorização da formação do licenciado, tanto no que diz

⁴⁰ No decreto de 1934, a FFCL era composta de três seções: Filosofia, Ciências e Letras.

respeito aos conteúdos desta formação, quanto ao tempo dedicada à mesma. Segundo FETIZON (1984),

Talvez se devesse acrescentar, ainda, que esse é o único momento em que se dá prioridade à formação pedagógica na formação do professor secundário em São Paulo e se supõe a opção prévia pelo magistério como condição básica da realização dos cursos (p. 148).

A partir desta constatação, percebe-se que o estudante poderia optar primeiro pela formação docente, sendo complementar a formação relacionada aos conhecimentos específicos da disciplina a ser ministrada. Tal modelo perdurou, como vimos, até 1938, quando se iniciou o modelo curricular de formação docente popularmente conhecido como 3+1. Tal modelo curricular foi parcialmente modificado com a reforma da USP de 1969, que resultou na fragmentação da FFCL em diversos institutos e faculdades, com a consequente criação da Faculdade de Educação (FE).

A partir daí a responsabilidade pela formação de professores nos cursos com dupla habilitação (licenciatura e bacharelado) ficou a cargo da FE. Tal processo, como veremos adiante, implicou, em muitos casos (e esta é, em parte, a realidade encontrada no DG-USP), na desresponsabilização das unidades de origem sobre a formação docente de seus alunos. No modelo surgido após 1969, o aluno obtinha o título de licenciado após cumprir a carga horária do bacharelado e a carga horária destinada à licenciatura (percentualmente menor), esta última cursada integralmente na Faculdade de Educação.

Dessa forma, a partir das informações e análises trazidas pelos autores anteriormente mencionados, é possível construir um quadro dos diferentes modelos de formação docente ocorridos na Universidade de São Paulo desde o momento de sua fundação:

Quadro síntese da Formação de Professores na USP

Período	Descrição	Implicações
1934 – 1938	<ul style="list-style-type: none"> - A formação docente inicia-se com a matrícula no Instituto de Educação. - O curso tem duração de três anos e envolve conteúdos de formação geral e pedagógico. - A formação específica da disciplina que deseja lecionar é responsabilidade do licenciando, que pode obtê-la matriculando-se nos cursos da recém-criada FFCL. Tal conhecimento será verificado a partir de avaliações no final do curso de formação docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da formação docente, tanto nos aspectos dos conteúdos abordados, quanto pelo fato de que a opção pelo magistério antecede a escolha de uma disciplina específica a ser ministrada. - Relação de complementaridade estabelecida entre a FFCL e o Instituto de Educação.
1938 – 1969	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporação do Instituto de Educação a FFCL, transformando-o em Seção de Pedagogia da mesma. - A formação docente se dá a partir da matrícula do curso de bacharelado em uma disciplina específica. - Após três anos, conclui-se o bacharelado e há mais um ano para a formação do licenciado, que consiste na realização de três 	<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização da formação docente, tanto no que se refere à diminuição da carga horária da mesma, quando aos conteúdos abordados. - Intensificação da Dicotomia Bacharel x Licenciado. - Desvalorização do ensino e da formação

	matérias.	docente na Universidade
1969 – 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Dissolução da FFCL em diversos institutos e faculdades, com a criação da Faculdade de Educação. - A formação de professores, nos cursos com dupla habilitação, fica a cargo da Faculdade de Educação da USP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção da Dicotomia Bacharel x Licenciado. - Manutenção da desvalorização da formação docente, principalmente nas unidades de origem. - Desresponsabilização das unidades de origem em relação à formação docente. - Intensificação da separação entre ensino e pesquisa na formação docente.

Fonte: elaborado pelo autor, baseado nas análises feitas por ANTUNHA (1974) e FETIZON (1984).

Portanto, seja com as mudanças ocorridas a partir de 1938, com a incorporação a força da formação de professores nas unidades de origem, seja com a reforma de 1969⁴¹ com a criação da FE-USP e o consequente aumento da desresponsabilização da unidade de origem sobre esta formação, o modelo aplicacionista passou a nortear a formação docente em geografia no DG-USP. Por isso, são muitos os desafios para se pensar uma formação docente que seja capaz de romper com as dicotomias (entre bacharelado e licenciatura, entre ensino e pesquisa, entre unidades de origem e Faculdade de Educação), historicamente criadas e reforçadas pelo aplicacionismo.

⁴¹ Vale ressaltar que a reforma do estatuto da USP ocorrida em 1969 é resultado também das mudanças no Ensino Superior brasileiro trazidas pela lei 5540 de 1968, analisadas na primeira parte desta pesquisa.

Sendo assim, a análise que iniciaremos a partir de agora sobre o programa de formação de professores da USP (PFP-USP) e suas implicações no DG-USP levará em consideração os processos anteriormente discutidos, visto que o próprio programa surge com o intuito de colocar em discussão e problematizar tais questões.

3.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP

O Programa de Formação de Professores da USP representa uma importante política institucional que, pelo menos no discurso, busca reposicionar o lugar da formação docente nesta universidade e traz importantes implicações na dinâmica do Departamento de Geografia da mesma. Lançado em 2006, o Programa tem como principal objetivo possibilitar uma maior articulação entre as diferentes licenciaturas existentes na USP, com o intuito de trazer ao ambiente acadêmico importantes discussões no que diz respeito à formação de professores.

O desafio colocado pelos docentes responsáveis pela elaboração do programa é de grande monta uma vez que, como vimos, historicamente, a formação de professores em geografia tem sido marcada pelo modelo aplicacionista e os problemas dele decorrentes. Além disso, durante muito tempo tal formação foi relegada ao segundo plano nas discussões da universidade, vista como pouco importante para o desenvolvimento da mesma, como apontou AZANHA:

A grande e simples verdade – quase sempre ausente dos debates sobre a licenciatura – é que a Universidade de São Paulo, como um todo, praticamente nunca se preocupou com essa questão. Nem mesmo quando da sua fundação e da implantação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras. Nesse momento, em 1934, nada havia no plano inicial que revelasse preocupação externa à Universidade. Quando essa formação passou a ser um problema da Universidade foi por força de uma imposição do governo do Estado. Talvez como decorrência dessa imposição, que contrariava o plano original de criação da Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências como uma instituição de altos estudos desinteressados, a formação do professor secundário permaneceu como assunto periférico e de segunda ordem (1991, p.37).

Sendo assim, muito mais do que criar um programa único, com regras e normas rígidas válidas para todas as licenciaturas, o que visa o programa é trazer a formação de professores para o centro do debate, colocando-o como uma das tarefas essenciais da universidade pública no presente momento.

Criado a partir de uma iniciativa da Pró-reitoria de Graduação⁴², o Programa começou a ser pensado com o intuito de adequar a formação de professores na USP as resoluções do Conselho Nacional de Educação⁴³ (já citadas anteriormente) acerca das diretrizes nacionais de formação docente. A partir disso, iniciou-se um importante movimento de diálogo entre os diferentes institutos e faculdades que resultou na criação da Comissão Permanente das Licenciaturas (CPL). Tal comissão tinha como principal objetivo reunir professores de todas as licenciaturas existentes na universidade com o intuito de construir uma proposta de formação de professores que pudesse carregar o peso da instituição. Com isso, esperava-se colocar em pauta o tema da formação de professores, além de permitir uma maior integração entre as diferentes experiências desenvolvidas pelas licenciaturas no que diz respeito às práticas e teorias relacionadas a esta temática e a participação mais efetiva das diferentes unidades de origem. Segundo o Prof. José Sérgio da FE-USP, presidente da comissão que elaborou a PFP-USP:

Para mim sempre pareceu que o grande trabalho da comissão permanente era, pelo menos em alguma medida, que os institutos dessem algum grau de preocupação ao tema da formação de professores. (entrevista concedida ao pesquisador, abril de 2011).

Entre os principais desafios postos a esta Comissão estava o de articular a miscelânea de formatos curriculares de formação de professores existentes na Universidade de São Paulo e a responsabilidade dos diferentes sujeitos neste processo. Tal miscelânea reunia cursos nos quais a formação de professores de uma determinada área já estava a cargo de um instituto específico, com entrada e saída únicas, como o caso da física e da matemática e outros em que ocorria a partilha da responsabilidade entre o instituto de

⁴² Na gestão da Profa. Dra. Ada Grinover / Sonia Penin.

⁴³ Resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação.

origem e a faculdade de educação na formação do professor. O curso de geografia enquadra-se nesse segundo formato, visto que existe uma única entrada e uma dupla saída, ou seja, o aluno, no interior do seu processo de desenvolvimento curricular do bacharelado opta ou não em cursar a licenciatura.

Diante disso, é possível compreender as dificuldades de se construir um projeto de formação de professores que leve em consideração estas diferentes perspectivas e não coíba o desenvolvimento da autonomia de cada uma das identidades curriculares existentes. Esta afirmação se faz necessária para que possamos compreender a complexidade⁴⁴ da qual estamos tratando ao buscarmos analisar o processo de implementação do Programa de Formação de Professores da USP no Departamento de Geografia e suas implicações.

Feitas estas discussões iniciais, passemos a análise do documento resultante das discussões da Comissão Permanente das Licenciaturas, denominado Programa de Formação de Professores da USP (PFP-USP). Um dos primeiros pontos a analisar diz respeito ao fato de que o programa tem como um dos seus fundamentos a crítica à atual concepção de que a formação do professor é uma mera complementação das atividades realizadas pelo bacharel, ou seja, pautada no predomínio do saber acadêmico, uma das marcas do modelo aplicacionista. Como vimos este modelo ganha força na USP a partir de 1938 e a crítica ao mesmo vai ao encontro das discussões realizadas por TARDIF (2010) e que apontam para o predomínio dos saberes denominados acadêmicos / disciplinares nos currículos de formação de professores. Tais saberes ocupam grande parte do espaço-tempo curricular e são vistos como pré-requisitos para o desenvolvimento da ação. Nesta concepção está claro o predomínio do modelo aplicacionista, e que, apesar de ter sido alterada nos documentos, ainda predomina nas práticas encontradas em muitos institutos e faculdades, tanto da USP, quanto de outras universidades.

Como forma de romper com isso, o PFP-USP propõe a articulação dos diferentes saberes necessários à formação de professores, oriundos de

⁴⁴ Existem atualmente 30 licenciaturas na USP, sendo que apenas uma delas (Letras) possui 15 habilitações.

diferentes fontes e sujeitos, organizados em quatro grandes blocos de disciplinas:

Imagem 5: Blocos de disciplina do PFP-USP

Bloco I	Formação específica	Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica.
Bloco II	Iniciação à Licenciatura	Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica.
Bloco III	Fundamentos teóricos e práticos da <u>Educação</u>	Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral.
Bloco IV	Fundamentos metodológicos do ensino	Disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas.

Fonte: Programa de Formação de Professores da USP, 2006.

Na apresentação de cada um destes blocos, discute-se a responsabilidades das unidades de origem do licenciando e da FE-USP no desenvolvimento das mesmas. Objetivando garantir, ao mesmo tempo, autonomia dos institutos e faculdades e a articulação / cooperação entre os mesmos na construção curricular, o programa tem como objetivo romper com as dicotomias existentes entre os diferentes saberes necessários à formação docente.

Nessa proposta, duas mudanças são importantes e merecem ser destacadas, pois afetam diretamente a dinâmica da formação docente no DG-USP. A primeira delas diz respeito à maior articulação entre as disciplinas consideradas específicas e os saberes e práticas necessárias à formação docente. Tal articulação, no caso do DG-USP, se deu a partir da incorporação de uma carga de *Prática como Componente Curricular* nas diferentes disciplinas do curso, sendo, em geral, 12 horas para as obrigatórias de 60 horas e 6 horas para as obrigatórias de 30 horas. A segunda mudança diz respeito à criação de duas disciplinas eletivas no DG-USP. A primeira delas enquadra-se no bloco II de disciplinas e tem como objetivo possibilitar aos discentes um primeiro contato com a licenciatura no DG-USP. Já a segunda faz parte do bloco IV de disciplina e se configura como prática de estágio supervisionado oferecida pelo Departamento. No próximo capítulo de nossa pesquisa analisaremos as implicações destas duas modificações curriculares.

Além da proposta de organização curricular, o documento apresenta uma série de princípios que anunciam as concepções norteadoras acerca da formação de professores na USP. A primeira delas aponta para a necessidade de que o programa seja pensado não como uma estratégia pontual, mas uma política permanente da universidade. Com este princípio, busca-se mudar o lugar da formação docente na USP. Se a mesma era vista como secundária, de pouco importância para os rumos da universidade, este princípio busca colocá-la no centro, pelo menos no discurso, das preocupações da universidade. Tal deslocamento institucional implica mudanças no tratamento recebido pelas licenciaturas na USP. E, com isso, as mesmas passam a reivindicar investimentos, acompanhamento e avaliação permanentes, que no documento aparecem no item “*Condições de Implementação do Programa*”. Reconhece-se, portanto, que também as licenciaturas precisam ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento de toda a universidade.

De forma geral, este primeiro princípio coloca a discussão fundamental de qual é o lugar da formação docente na USP. Em 2012, durante a IV Jornadas das Licenciaturas da USP, esta discussão foi bastante polêmica. Em um dos grupos temáticos que acompanhamos, denominado “*O compromisso da USP com as licenciaturas*” ficou bastante claro que aquilo que está posto no programa ainda se encontra distante da realidade. Entre tais discussões, uma trazida pelo professor Manoel Oriosvaldo da FE-USP questionava quem é a USP? Para o professor, é preciso deixar claro isso para evitar discursos fáceis e que podem em nada resultar. Falar do compromisso da USP com as licenciaturas é muito abstrato, visto que o que de fato existe ainda é o compromisso de alguns docentes, discentes e funcionários com a formação de professores.

Para o professor, enquanto instituição, a USP ainda está longe de estabelecer um real compromisso com as licenciaturas, visto que o mesmo passa por investimentos que possibilitem as condições de execução do PFP-USP. Tal fato pode ser comprovado ao recorrermos ao relato final do grupo temático em que se aponta para a necessidade do “cumprimento da tabela de compromissos assumidos pelo Programa de Formação de Professores, como por exemplo, contratação de educadores, já que o Programa vem crescendo

como demonstrou esta Jornada” (RELATO GRUPO TEMÁTICO 1, IV Jornada das Licenciaturas, maio de 2012).

Da mesma forma, também levantada pelo Professor Manoel Oriosvaldo, outra questão apresenta-se como fundamental na discussão acerca do lugar da formação docente na USP. Para o professor, faz-se necessário questionar o lugar da formação de professores em uma universidade de pesquisa. Tal discussão também é apontada por GATTI (2008) na conclusão de sua pesquisa sendo que, para a autora, ainda predomina

...o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI, 2008, p. 136).

Esta mesma discussão apareceu em outro grupo temático da IV Jornada das Licenciaturas que discutiu a questão da evasão discente nos cursos de formação de professores. Para o grupo, uma das causas para a evasão nos cursos de licenciaturas está diretamente relacionada a problemática da ênfase na pesquisa, como aponta o próprio relato final do grupo.

Foco da USP em pesquisa e desvalorização dos cursos de licenciaturas; pouco interesse por parte dos docentes da USP pelo ensino de graduação; maior valorização dos bacharelados do que dos licenciandos (e dos cursos de licenciatura) nas várias unidades; extrema valorização da publicação de artigos em detrimento das atividades docentes; entrada nas licenciaturas usada como trampolim para os bacharelados (Relato do Grupo Temático “As licenciaturas e evasão discente, IV Jornada das Licenciaturas da USP, maio de 2012).

É possível perceber a partir destas discussões que existe uma profunda necessidade de se discutir e problematizar, a todo o momento, o lugar que a formação docente ocupa na Universidade. Nesse sentido, ao apontar tal discussão como o primeiro princípio norteador, os formuladores do PFP-USP

reconhecem as disputas institucionais que precisam ser enfrentadas para a implementação do programa. Além disso, é possível também verificar algumas implicações da lógica produtivista na USP, sendo que, ao valorizar determinados elementos como a quantidade de artigos, entre outros (como vimos na primeira parte desta pesquisa), em detrimento das práticas vinculadas ao ensino, o mesmo reforça o lugar de menor importância da formação de professores.

O segundo princípio propõe, como ponto de partida na formação docente, que se reconheça a importância da vida escolar, da docência, do exercício profissional em uma tentativa de aproximar a relação do futuro professor com a escola e as implicações de diferentes ordens que envolvem a atuação profissional docente. A compreensão de tais implicações ocorre levando-se em consideração o contexto e a situação em que uma determinada escola está inserida, ou seja, a geografia da prática educativa. Para compreendê-lo, a vivência é fundamental. No entanto, tal vivência não pode ser reduzida ao estágio supervisionado, como propõe o modelo aplicacionista e nem deve estar pautada em uma relação hierárquica entre escola e universidade. Deve se dar em diferentes momentos da formação do futuro professor e a partir de diversas formas, articulando sujeitos, práticas e saberes. A importância do segundo princípio do programa de formação de professores da USP está em reconhecer a escola enquanto locus fundamental da formação inicial e continuada de professores, ponto fundamental para se problematizar o modelo aplicacionista de formação docente.

Além disso, é bem claro o texto quando discorre sobre a necessidade de se pensar a preparação para o exercício profissional na escola contemporânea, uma vez que a mesma está repleta de desafios. É uma escola contraditória, marcada pelas desigualdades inerentes ao capital. É uma escola popular no sentido em que mais pessoas a ela têm acesso, mas ainda bastante distante de ser popular em seu projeto político pedagógico. Trata-se de uma escola sob o imperativo das políticas neoliberais e que precisa, de fato, ser concebida enquanto lugar contraditório. Não é mais a escola ideal, abstrata, dos grandes livros de formação de professores. É com esta escola contemporânea, real e com as práticas cotidianas que ali ocorrem, com saberes que existem, em torno

desta escola, situada, que tem um endereço como muito bem apontou AZANHA (2004), que o programa de formação de professores da USP busca dialogar.

Portanto, é possível estabelecer um diálogo entre este princípio do PFP-USP e as discussões acerca da formação docente trazidas por TARDIF (2010), principalmente no que se refere aos conhecimentos experienciais e os seus locais de produção. Segundo o autor, as experiências produzidas a partir da reflexão sobre e na prática permitem que o licenciando tome contato com os condicionantes da ação do professor. Tais condicionantes são inúmeros e variam conforme o contexto e situação da qual cada escola faz parte. Daí a necessidade de se possibilitar processos formativos *in lócus* e não apenas abordagens teóricas, distanciadas dos problemas relativos à educação e a prática docente. Segundo o autor,

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2010, p. 49).

Esta formação, também a partir da reflexão sobre e na prática, tem um importante momento constitutivo na realização dos estágios supervisionados, devendo não ficar, no entanto, como já discutimos, restrito aos mesmos. Na IV Jornada das Licenciaturas da USP, um dos grupos de discussão teve como tema “especificidades e problemas dos estágios obrigatórios das Licenciaturas”. Pode-se perceber a partir da discussão que existe uma diversidade de formas de pensar, organizar e executar os estágios supervisionados nas diferentes licenciaturas da USP, o que reafirma a complexidade de se pensar a formação de professores nessa universidade.

Além disso, inúmeros foram os problemas e desafios apontados acerca dos estágios obrigatórios nas licenciaturas da USP:

- Problema do confronto entre a escola ideal e a escola real, assim como da difícil relação da escola no sentido de comunicação e infraestrutura para o trabalho.
- Conflito entre os alunos e a violência na escola.
- Conflito entre o discurso técnico e a prática na escola.
- Necessidade de maior esclarecimento do papel do estágio e do estagiário, assim como do estágio na formação do professor estabelecendo diálogo entre a função do estagiário e a demanda escolar.
- Problema de como estabelecer com maior profundidade vínculos e parcerias e como lidar com a burocracia do estágio na Universidade.
- Problema da valorização do estágio na Universidade.

(Relato da IV Jornada das Licenciaturas da USP, maio de 2012).

É possível perceber que a construção da identidade curricular da licenciatura enquanto um processo que relacione teoria e prática e tenha como pano de fundo o diálogo crítico e criativo entre escola e universidade e os diferentes sujeitos e saberes que compõem esta formação é um processo permeado por uma série de dificuldades e conflitos. Muitos destes conflitos resultam do modelo aplicacionista que norteia a formação docente e que prepara os futuros docentes para atuarem em uma escola ideal, abstrata. Dai a importância de reforçar o diálogo horizontal entre os diferentes sujeitos e saberes necessários à formação docente, bem como os lugares desta formação.

No terceiro princípio afirma-se que a formação de professores deve ter como principal foco a escola pública. Ao assumir isto, a USP busca colaborar para a transformação da educação pública que, como sabemos, a partir de pesquisas e relatos de profissionais que atuam na rede, no caso do Estado de São Paulo e em quase todo o Brasil, passa por um intenso processo de

deterioração resultado de décadas de implementação de políticas neoliberais. Esta reafirmação do diálogo com a escola pública, os seus sujeitos e saberes, constitui-se, em nossa perspectiva, um ponto fundamental na construção de um projeto de formação de professores para além do modelo aplicacionista, pautado também em outro projeto de sociedade.

No quarto princípio, outro elemento se torna fundamental: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste ponto, concebe-se a formação do professor como um pesquisador, que seja capaz de pensar, de construir conhecimentos e de possibilitar aos seus alunos também esta construção. Aqui não há uma dissociação entre formação inicial e formação continuada. Ao se pensar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão o que se está colocando em questão é o fato de que o professor precisa ser formado a partir das vivências e experiências de produção de conhecimento. Com isso, objetiva-se romper com a concepção de que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos. Ser professor é ser, simultaneamente, pesquisador, extensionista e viver os espaços-tempos universidade e escola em todas as suas potencialidades.

No quinto ponto, afirma-se que a formação do professor ocorrerá durante toda a graduação. Busca-se romper com a dicotomia entre disciplinas ditas pedagógicas e disciplinas específicas, marca do modelo aplicacionista, buscando construir um percurso formativo que leve em consideração os diferentes saberes e práticas fundamentais à ação docente. Nos cursos de licenciatura, isto já deveria estar posto. Nos cursos que envolvem a dupla formação (bacharel e licenciado) esta discussão começa a ganhar força. O avanço que este princípio traz diz respeito à necessidade de se pensar a formação docente com uma identidade curricular e percurso próprio, ora coincidente, ora divergente daquele encontrado no bacharelado.

No sexto princípio há um enfrentamento daquele desafio que já apontamos, qual seja, de, ao mesmo tempo, criar uma estrutura de formação articulada e permitir as especificidades de cada um dos cursos. Citando o documento,

As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis de modo a preservar os objetivos e respeitar as perspectivas gerais da universidade oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciados. (PFP-USP, 2006)

Como fica bem claro no texto, o PFP-USP não propõe nenhum tipo de engessamento, de padronização, mas busca respeitar os caminhos de cada uma das licenciaturas específicas, visto que um dos elementos da construção do conhecimento é a existência da pluralidade das ideias.

O sétimo princípio coloca outro elemento importante que é o diálogo entre universidade e escola.

A instituição escolar e sua proposta pedagógica concomitantemente com as características específicas com as áreas de atuação dos licenciandos deve ser o eixo norteador das diferentes modalidades do estágio supervisionado que poderão também estender suas ações e propositivas aos órgãos centrais, espaços sócio institucionais relevantes para a educação pública (PFP-USP, 2006).

Além de aprofundar o debate acerca do estágio supervisionado, das PCCs e da relação entre escola e universidade, o sétimo princípio amplia a concepção de que a educação não se restringe ao ambiente escolar formal, ocupando diferentes outros espaços-tempos (sindicatos, igrejas, secretarias). Ao mesmo tempo, ao dizer que a proposta pedagógica da escola deve ser o eixo norteador do estágio supervisionado, coloca a necessidade de que o futuro professor não seja um missionário na escola enquanto faz estágio, mas alguém capaz de reconhecer a escola e seus diferentes sujeitos enquanto lugar de produção do conhecimento. É este elemento central que precisa ser levado em consideração.

Portanto, os sete princípios do PFP-USP apontam importantes caminhos para a superação do modelo aplicacionista na formação docente: a articulação entre os diferentes conhecimentos ligados a formação de professores, a criação de uma identidade curricular específica desta formação, a relação mais horizontal entre escola e universidade e seus diferentes sujeitos, a ênfase dada à educação pública. Contudo, isso não significa dizer que na prática tais

processos se realizem. O desafio que enfrentaremos no próximo capítulo de nossa pesquisa é compreender o processo de implementação do PFP-USP no DG, analisando como o mesmo tem contribuído ou não para a superação do modelo aplicacionista de formação docente.

3.4 DOS DISCURSOS ÀS PRÁTICAS: PFP, APLICACIONISMO E FORMAÇÃO DOCENTE NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA USP.

Como dissemos, o programa de formação de professores da USP entrou em vigor no ano de 2006, trazendo importantes mudanças na dinâmica curricular do DG-USP. Entre tais mudanças está a entrada na grade curricular do Departamento de duas novas disciplinas, vinculadas à formação de professores. Tratam-se das disciplinas de *Ensino de Geografia para o Ensino Básico* e *Estágio supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático*. A primeira delas visa dar mais possibilidades de escolha aos alunos já que podem optar entre essa disciplina oferecida pelo Departamento e a disciplina de *Introdução de Estudos da Educação* (com enfoque histórico, sociológico ou filosófico), oferecida na Faculdade de Educação. Cabe ao aluno optar por qual das duas disciplinas deseja realizar. Já a segunda deve ser feita obrigatoriamente pelos discentes do curso de geografia, preferencialmente a partir do quinto semestre do curso de bacharelado. A disciplina de estágio supervisionado conta com 100 horas dedicadas a prática do estágio, concebida de forma ampla e multidisciplinar, envolvendo diferentes atividades relacionadas ao ensino de geografia e que não se restringem a educação formal.

Além disso, ocorreu a introdução de 400 horas de PCCs distribuídas da seguinte maneira: 12 horas para todas as disciplinas obrigatórias de 60 horas e 6 horas para as disciplinas obrigatórias de 30 horas. As disciplinas de Trabalho de Graduação Individual I e II ficaram, respectivamente, com 36h e 100h de PCCs, conforme a imagem a seguir:

Imagem 6: distribuição da Práticas como Componente Curricular no currículo de Geografia da USP

Código	Disciplina	C.H.	PCCs
1º SEMESTRE			
FLG0131	História do Pensamento Geográfico	60	12
FLG0141	Introdução a Cartografia	120	12
FLG0150	Fundamentos Naturais da Geografia	60	12
FLG0160	Fundamentos Econômicos Sociais e Políticos da Geografia	60	12
2º SEMESTRE			
FLG0132	Teoria e Método da Geografia I	60	12
FLG0142	Elementos de Cartografia Sistemática	120	12
FLG0162	Geografia Econômica I	60	12
3º SEMESTRE			
FLG0243	Cartografia Temática	120	12
FLG0251	Geomorfologia I	120	12
FLG0253	Climatologia I	90	12
FLG0385	Regionalização do Espaço Mundial	60	12
FLG0563	Geografia Agrária I	60	12
4º SEMESTRE			
FLG0273	Iniciação a Pesquisa Em Geografia I	60	06
FLG0244	Sensitamento Remoto Aplicado a Geografia	90	12
FLG0355	Climatologia II	90	06
FLG0386	Regionalização do Espaço Brasileiro	60	12
FLG0560	Geografia Urbana I	60	12
FLG0254	Pedologia	60	12
5º SEMESTRE			
FLG0252	Geomorfologia II	90	12
FLG0365	Geografia Política	60	12
6º SEMESTRE			
FLG0336	Planejamento	60	12
FLG0356	Biogeografia	120	12
7º SEMESTRE			
FLG0433	Teoria e Método da Geografia II	60	12
FLG0496	Trabalho de Graduação Individual em Geogr. I	285	36
8º SEMESTRE			
FLG0499	Trabalho de Graduação Individual em Geogr. II	315	100

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Departamento de Geografia da USP, 2010.

Conforme o documento publicado pelo Departamento de Geografia da USP.

As Práticas como Componente Curricular têm por objetivo o desenvolvimento de atividades que complementam a formação de professores, envolvendo pesquisa e utilização de técnicas e instrumentos, entre outras possíveis atividades que se somam às aulas expositivas dos docentes responsáveis pelas respectivas disciplinas. O pressuposto que deve nortear o desenvolvimento dessas práticas é o de que a formação de um professor envolve mais que apenas a assimilação de conteúdos específicos da disciplina, mas também o desenvolvimento de competências para o exercício da

docência, aos seus futuros alunos, dos conhecimentos adquiridos. (DG-USP, 2006, p.5)

Tais mudanças, conforme aponta o PFP-USP, buscam romper com a dicotomia entre a formação do licenciado e do bacharel que, como vimos, se acentuou a partir de 1938, tornando-se predominante durante muitos anos na dinâmica curricular do DG-USP, reforçando o modelo aplicacionista. Para tanto, a construção desta nova organização curricular busca redistribuir, de forma mais igualitária, a responsabilidade em torno da formação do professor de geografia.

No entanto, para que estas mudanças curriculares possam se efetivar alguns processos tornam-se essenciais. Entre eles, destacamos a necessidade de ampliação da participação dos diferentes sujeitos do DG-USP no processo de implementação do PFP-USP. Tal constatação se deu a partir da aplicação de questionários e de entrevistas realizadas com professores e alunos do curso de Geografia da USP pelas quais é possível perceber que ainda falta uma participação mais efetiva dos diferentes sujeitos nas discussões acerca do programa.

Em questionário aplicado aos docentes⁴⁵ do DG-USP esta sensação apareceu em diversas falas:

Tenho a sensação de que não foram suficientemente discutidas, amplamente compartilhadas e tampouco assimiladas como deveriam. Neste caso, faço a minha mea culpa (resposta do questionário – docente do DG-USP).

A ausência de um debate amplo no DG de forma a construir um caminho coletivo e não individual e solitário tal como acontece hoje. A ausência, conseqüentemente, de propostas conjuntas, construídas a partir de objetivos claros e definidos coletivamente (resposta do questionário – docente DG-USP)

Acho que é uma questão ainda pouco discutida e que a não discussão do currículo do DG como um todo, somente a introdução das necessidades do programa de formação de professores da USP, é um erro e depende somente da posição e boa vontade do docente de discutir ou não a questão do ensino mais diretamente. Sabemos que por meio de suas

⁴⁵ Por se tratar de questionário, foi dada a possibilidade de que os participantes da pesquisa não se identificassem.

práticas, o docente já cumpriria o desejado no programa de formação de professores da USP. Mas ainda considero que é uma prática a ser construída e que deve ser precedida de maior discussão (resposta questionário – docente DG-USP)

Além disso, na resposta encaminhada, via email, por alguns docentes está evidente que a discussão acerca das implicações do programa ainda se encontra em fase inicial para os mesmos.

Meu caro. É claro que gostaria de participar de sua pesquisa e no que, de resto, você precisar. Todavia nada sei sobre o programa, o que é uma pena. Desculpe-me (resposta encaminhada por email – docente USP).

Gostaria de ajudar, mas desconheço completamente o assunto, a minha resposta não teria a menor validade (resposta encaminhada por email – docente USP)

Da mesma forma, ainda é significativo o número de professores e alunos que não conhecem ou não participaram de nenhuma reunião sobre o PFP-USP, conforme revelam os dados dos questionários aplicados aos docentes e discentes do DG-USP.

Gráfico 30: % de docentes do DG-USP que conhecem o PFP-USP

Fonte: Questionário aos docentes do DG-USP, maio de 2012.

Gráfico 31: % de discentes do DG-USP que participaram de alguma reunião sobre o PFP-USP.

Fonte: Questionário aos discentes do DG-USP, junho de 2012

Dessa forma, é possível perceber que existe a necessidade de ampliação do processo de diálogo entre os docentes e discentes do curso acerca das implicações trazidas pelo novo PFP-USP. Tal ampliação é fundamental para que os princípios do mesmo sejam compreendidos, analisados e criticados a ponto de produzirem importantes mudanças nas práticas formativas que não se restrinjam ao meramente discursivo ou fiquem a cargo apenas de alguns professores, identificados como aqueles que pesquisam acerca do ensino e da formação docente. De outra forma, sem a ampliação deste debate, corre-se o risco de que as mudanças sejam apenas burocracias, previstas nos PPPs dos cursos e ementas das disciplinas, mas distantes das práticas necessárias à formação de professores, como apontam as respostas a seguir:

Leciono diferentes disciplinas e, em nenhuma delas (desde 2010 leciono regionalização do espaço brasileiro) promovi qualquer mudança visando atividades práticas como componente curricular (resposta questionário – docente DG-USP).

Penso que no fundo tratou-se apenas da introdução das disciplinas sem uma rediscussão do currículo – ainda a ser feita, cada dia mais urgente e necessária – de modo a que se buscasse e se construísse uma maior interlocução das demais disciplinas com aquelas específicas do Programa de Formação de Professores (resposta ao questionário – Docente USP).

É possível verificar nas respostas anteriores que, em algumas disciplinas do currículo do DG-USP ocorreu pouca ou nenhuma alteração após o lançamento do Programa de Formação de Professores, o que reforça a necessidade, já discutida, de ampliar a participação dos docentes do curso nas discussões sobre o programa e suas implicações para a organização do currículo.

Outra dificuldade para o processo de implementação do programa está relacionado ao fato de que ainda se mantém certa hierarquia entre os diferentes conhecimentos, saberes e formações existentes no DG-USP. Tal situação aparece também em respostas obtidas através do questionário aplicado:

Sinto que há no departamento de geografia muito mais valorização da formação dos alunos na área de pesquisa e no exercício profissional de geógrafo do que na formação de professores. Os próprios docentes negligenciam sua postura de educador dentro da sala de aula e acabam dando exemplos ruins para os alunos que serão futuros professores. Eles esquecem que, antes de tudo, a postura do docente em sala de aula é um exemplo para estes futuros professores (resposta ao questionário – docente DG-USP).

Nosso curso tem um perfil interessante: uma entrada e duas saídas, sendo o bacharelado pré-requisito para a licenciatura. O departamento, tradicionalmente, “olhou” mais para o bacharelado ficando a licenciatura sob responsabilidade da faculdade/departamento de educação. Atualmente, esse quadro se alterou, tem-se a necessidade acadêmica e legal de trazer esse profissional licenciado para o âmbito do departamento de geografia. Esse processo já se iniciou com a contratação de professores para atender essa demanda. Em síntese, preocupava-se mais com o bacharel agora a licenciatura também recebe mais atenção (resposta ao questionário – docente DG-USP).

Como vimos, após 1938 e acentuando-se com a reforma de 1969, esta dicotomia bacharel x licenciado se mostrou evidente na estruturação curricular do curso de geografia do DG-USP, o que contribuiu para a desresponsabilização das disciplinas ministradas no Departamento acerca das problemáticas vinculadas à formação de professores, que se tornavam, portanto, responsabilidade da FE-USP. Com isso, apesar de ter participado de importantes momentos da construção de um debate sobre o ensino e a formação docente em geografia (como a construção da Proposta da CENP, na década de 1980), o que vemos, nos últimos anos, é uma dicotomia bastante ampla entre estas duas formações (bacharelado e licenciatura). Tal desresponsabilização gerou também, como resultado do afastamento das discussões e das vivências com os problemas da formação docente, dificuldades de alguns professores do DG-USP em desenvolverem práticas, em suas disciplinas, vinculadas à formação docente. Não se trata, por parte de tais professores, de um posicionamento contrário a formação docente, mas da falta de conhecimentos acerca de como esta formação deve ser construída. Tal situação aparece de forma clara no trecho abaixo:

O que se passa depois, quando a licenciatura vem para cá, é que todo mundo ficou meio perdido sem saber operacionalmente como lidar com isso. A ideia original era que a licenciatura fosse incorporada ao bacharelado, verdadeiramente incorporada, não que ela se transformasse em duas ou três disciplinas que vêm para o departamento, senão dá na mesma. E esta é uma dificuldade que a gente tem enfrentado. Porque em algumas disciplinas isso é mais tranquilo, fluido. Em outras disciplinas onde esta evidência não é, os professores estão sem saber como trazer a licenciatura para dentro do seu programa de disciplina. Então por enquanto eu acho que é uma coisa que está assim nebulosa (Profa. Rita Ariza Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

Nesse sentido, um dos grandes desafios do PFP-USP (e que também está presente na dinâmica do curso de geografia da UNIOESTE) está em possibilitar aos docentes dos diferentes institutos, departamentos e faculdades um maior contato com as discussões referentes à formação docente. Tal ação configura-se como pressuposto para que as dificuldades relatadas pelos docentes sobre como atuar na formação de professores possam ser

minimizadas, contribuindo para uma maior participação dos sujeitos no processo de implementação do PFP-USP. Tal ação é fundamental para que se possa reconhecer a articulação necessária entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo e o reconhecimento de que, na formação de professores, a mobilização dos conhecimentos se dá a partir de outras problemáticas e situações. Mas, como apontava AZANHA, em texto de 1991:

Este debate, porém, dificilmente será feito sem dificuldades, porque qualquer proposta de alteração da formação do magistério no âmbito da USP colidirá com situações e interesses, institucionais e pessoais, já consolidados. Uma coisa também é clara: sem um elevado espírito acadêmico e público, nenhum progresso substancial será obtido com relação ao exame do assunto e sem esse progresso a USP poderá ver reduzida sua presença, tradicionalmente de liderança, na rede de escolas públicas do Estado de São Paulo (1991, p. 37)

E são tais interesses e disputas que precisam ser revelados, discutidos e superados. Como já apontamos nesta pesquisa, partimos da concepção de currículo enquanto um território em disputa, resultado de forças e tensões que produzem práticas educativas diretamente relacionadas a projetos mais amplos de ciência e sociedade.

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está disposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2011, p. 17).

Tais processos estão claramente presentes na dinâmica de implementação do Programa de Formação de Professores da USP e dialogam profundamente com as disputas entre os diferentes sujeitos e territórios institucionais existentes também no DG-USP. Como forma de enfrentar esta situação, o PFP-USP propõe o diálogo amplo e aberto entre as diferentes licenciaturas existentes na universidade. Como vimos, em sua construção, houve uma grande mobilização para que o projeto contemplasse a totalidade dos cursos de licenciatura da USP, legitimando assim as resoluções apontadas

pelo programa. Evidente é que o programa altera as relações de forças que compõem as diferentes estruturas curriculares da licenciatura da USP. E por isso, mesmo com a ampla representatividade dos cursos na elaboração do programa, a mesma não foi isenta de conflitos decorrentes de posições divergentes acerca do que vem a ser a formação de professores, além de estarem diretamente relacionadas às questões de ordem histórica e política que envolvem o desenvolvimento da USP.

Nas entrevistas realizadas, tais conflitos foram bastante relatados. Um dos primeiros diz respeito a certa desconfiança mútua entre os professores da FE-USP e os docentes dos outros cursos de licenciatura da USP. Tal desconfiança, segundo os entrevistados, era mais acirrada entre a FE-USP e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), na qual está inserido o DG. Entre os motivos apontados para tal conflito está o processo que envolveu a reforma Universitária de 1968 e a reforma da USP de 1969 e que modificou a estrutura acadêmica e política da USP. Segundo o Professor José Sérgio⁴⁶

A impressão que eu tenho é que a FFLCH tinha uma imagem da Faculdade de Educação que tem a ver com os anos 70, com o fato de que uma pessoa importante aqui, que foi diretor da faculdade, o Roque Spencer, participou da reforma Universitária de 1968, que não é a mesma coisa do que foram os decretos, os atos institucionais de intervenção na faculdade (a reforma sai em julho, os atos saem no final de 68), mas a USP costuma por tudo no mesmo saco... Então ficou esta imagem da Faculdade de Educação e uma imagem que nada tem a ver com o corpo docente que tem aqui hoje (entrevista realizada em fevereiro de 2011).

Em texto sobre o Departamento de Geografia da USP, Pasquale Petrone traz algumas pistas que nos ajudam compreender as origens desta desconfiança.

No caso específico do Departamento de Geografia a reforma do Estatuto da Universidade implicou, conforme não é difícil compreender, num visível retrocesso. O Conselho do

⁴⁶ O Professor José Sérgio Carvalho da Fonseca, da Faculdade de Educação da USP, presidiu a comissão que elaborou o Programa de Formação de Professores da USP.

Departamento, antes formado por todos os docentes e por uma substancial representação discente, ficou limitado aos professores titulares, professores adjuntos, um representante para cada uma das categorias docentes e, dado o número total de seus integrantes, geralmente com um representante para cada dez docentes). Por outro lado, a chefia do Departamento (figura que substituiu a diretoria), passou a ser função limitada as pessoas da mais alta categoria docente existente no Departamento, normalmente professores titulares, somente em sua ausência podendo ser exercida por pessoas de categoria “inferior” (PETRONE, 1982, 14)

Para o autor, apesar de ter apresentado avanços na organização da Universidade, com a eliminação do sistema de cátedras, no caso específico do departamento de geografia, que já possuía uma organização mais democrática, mesmo durante a vigência do referido sistema, tal reforma representou um retrocesso, diminuindo a participação de diferentes sujeitos nos debates que existiam no departamento. Portanto, é possível que este ranço e desconfiança em relação a FE-USP tenha se dado pela identificação da mesma com alguns professores que participaram do processo de reforma da USP de 1969 e das consequências que a mesma trouxe para o DG-USP.

A esta desconfiança soma-se outra que dizia respeito às mudanças curriculares que poderiam surgir a partir da adoção do Programa de Formação de Professores da USP. Segundo o Professor Francisco Capuano Scarlato⁴⁷,

O que aconteceu é que, de repente, por determinação da nova lei das diretrizes do MEC estabeleceu-se uma carga enorme para as chamadas práticas de ensino ou práticas educacionais... E quando isso apareceu você imagina o que foi no departamento. Onde nós vamos enfiar? Vai ter que tirar aulas de geografia? Vai ter que dar aulas de bacharel ao lado?... Até que a Faculdade de Filosofia começou a entender que não haveria sacrifício para a carga do bacharelado. (entrevista realizada em abril de 2011)

Nesta fala, fica evidente uma das principais disputas resultantes do modelo aplicacionista de formação de professores. É possível perceber que, em certa medida, o desconforto causado pelo PFP-USP, relatado no trecho acima, está relacionado ao fato de que, na percepção de alguns docentes da

⁴⁷ Professor aposentado do Departamento de Geografia da USP e que participou das discussões para a construção do PFP-USP.

FFLCH, o mesmo poderia significar uma diminuição da carga horária das disciplinas do curso de Bacharelado. Além disso, o que estava em jogo era a responsabilidade de cada uma destas unidades de ensino no que diz respeito à formação de professores, como aponta outra entrevistada

A dificuldade que nós tivemos na CIL foi exatamente o embate com a Faculdade de Educação. Desde o começou foi a discussão sobre o que fica aqui, o que vai para lá. A faculdade de Filosofia resistiu muito em fazer alguma coisa, pois a ideia era que nos já formávamos professores que iam fazer na Faculdade de Educação as disciplinas pedagógicas e pronto. Não era isso que a gente queria. Assumir um compromisso era superar também os problemas. E o 3+1 era um problema enorme. Os alunos questionavam muito, em todos os fóruns de graduação, esta coisa que ficava descolada da outra: uma coisa aqui, outra coisa lá, diferente do que eles iriam encontrar na escola. Então a ideia era, ao mesmo tempo, responder as exigências da legislação e mudar a concepção de ensino (Profa. Sylvia Basseto, representante da história na CIL. Entrevista realizada em agosto de 2012).

É possível perceber a partir da fala da entrevistada que os embates curriculares marcaram o início do processo de implementação do PFP-USP. Não se tratava apenas de adotar medidas para que a USP pudesse se adequar a legislação federal. Era necessário também expor os problemas do modelo de formação de professores que predominava na Universidade de São Paulo até aquele momento. E por isso a ocorrência dos embates entre as unidades, uma vez que havia, principalmente na relação entre FE e FFLCH uma dicotomia de responsabilidades, a qual o PFP-USP propunha desconstruir.

Além disso, no próprio DG-USP as disputas curriculares apareciam de forma intensa, como aponta a professora Nídia Pontuschka⁴⁸.

Eu participei de uma discussão na qual perguntei: mas por que precisamos de quatro climatologias nesse curso de geografia? Se a pessoa gosta de climatologia, ela vai fazer um mestrado, um doutorado, nessa área, mas quatro semestres? Daí uma professora levantou e falou: “e eu estou reivindicando mais um

⁴⁸ Professora aposentada de Metodologia do Ensino de Geografia da Faculdade de Educação da USP.

semestre de Geomorfologia” (entrevista realizada em janeiro de 2011).

Nessa fala, é possível perceber as disputas acerca da importância e do lugar que deve ocupar cada uma das disciplinas que o compõem, o que revela uma falta de clareza conceitual acerca do currículo enquanto um processo formativo articulado. O que temos visto é a defesa categórica de alguns ramos disciplinares em detrimento de outros. Com isso, o currículo corre o risco de se tornar uma soma de fragmentos que não dialogam e que contribuem, dessa maneira, para a formação de um especialista competente, objetivo da lógica produtivista.

Estas disputas curriculares existentes no DG-USP aparecem também na fala de uma das professoras entrevistadas.

E esta é outra particularidade da geografia que se refletiu fortemente na discussão do currículo, que era uma briga entre áreas. Alguns professores de geografia humana diziam: a geografia humana é mais ampla e complexa de que a geografia física, então ela tem que ocupar uma maior parte do currículo. E os professores da geografia física diziam: não, a geografia física tradicionalmente tem um lugar de destaque na geografia da USP e, além disso, muitos de nossos alunos vão se colocar no mercado de trabalho por causa de disciplinas da geografia física. Então ficou este embate, esta dificuldade de achar um meio termo e a discussão caiu em um marasmo (Profa. Rita Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

Portanto, para se compreender as dificuldades em se avançar nas discussões acerca do PFP-USP é fundamental compreender estas disputas curriculares existentes no DG. Em meio aos embates, os representantes das diferentes áreas e conhecimentos da geografia ainda não conseguiram construir uma proposta coletiva de formação, tanto do bacharel quanto do licenciado. Ambos os currículos são ainda pensados como a soma de disciplinas e não como um conjunto articulado de conhecimentos e práticas atrelados a um objetivo de formação.

Além disso, há que se considerar que nas últimas décadas vêm ocorrendo um acirramento das disputas entre as diferentes disciplinas da geografia, decorrentes também da especialização impulsionada pelo produtivismo e que produz uma situação na qual o trabalho coletivo de

elaboração curricular é cada vez mais substituído pela busca dos próprios interessantes.

Sendo assim, uma questão precisa ser posta: como pensar o objetivo do PFP-USP que busca colocar em pauta a questão da formação docente, redistribuindo a responsabilidade entre os diferentes cursos da universidade, se ainda permanece uma concepção curricular, tanto no discurso como na prática que privilegia determinados conhecimentos ligados a formação do bacharel (e nesta formação, algumas áreas são consideradas mais importantes do que outras) em detrimento das discussões acerca da formação docente, concebida como menos importante? Tal questionamento se torna essencial para que, apesar dos avanços importantes postos pelo PFP-USP, não corramos o risco de manter, na prática, o modelo aplicacionista.

Além disso, é importante ressaltar ainda que a formação de professores de geografia ocupa um lugar de menor importância no DG-USP, também influenciado por questões externas ao mesmo. As discussões sobre a formação de professores carregam a marca negativa do status social desta profissão, profundamente desvalorizada, tanto material como imaterialmente no mundo contemporâneo.

Dependendo da escola em que o menino vai ele desanima, quer cortar os pulsos, não quer saber mais, chora, é maltratado. Então eu acho que tem um lado que é da universidade, mas tem um lado que é da própria rede pública. A universidade tem o seu papel, mas estas coisas são parcerias. Os alunos da USP ficam pouco tempo nas escolas públicas, no máximo dois anos e depois eles vão embora para outros lugares ou desistem de dar aula, se exoneram e vão fazer outras coisas (Profa. Sonia Castelar, FE-USP. Entrevista realizada em agosto de 2012).

Mesmo que tal processo apontado pela entrevistada não se realize de forma plena, visto que algumas pesquisas apontam para certa permanência dos licenciados formados pela USP nas escolas públicas de São Paulo, tal processo de desvalorização da carreira docente, como vimos, tem se aprofundado em decorrência de políticas públicas neoliberais que buscam desconstruir a autonomia docente a partir da desregulamentação e desinvestimentos na formação e na carreira dos professores. Com isso, tende

ser cada vez menor o número daqueles que optam pela atuação como docente. Como apontado pela entrevistada anterior, alguns até iniciam a carreira, mas acabam por desistir em decorrência das condições de trabalho. Segunda a Profa. Léa Francesconi⁴⁹,

Agora eles chegam e é aquela bagunça na sala, ninguém presta atenção, etc. Houve casos de alunos que passaram no concurso e desistiram e que queriam realmente passar, não tinham nem terminado e entraram e depois eu fiquei sabendo que alguns desistiram. Nunca aconteceu isso. Quando eu prestei concurso, dos meus colegas ninguém abandonou, continuaram firmes porque era aquela carreira que a gente queria (entrevista realizada em janeiro de 2011).

Nesse sentido, a desvalorização acaba contribuindo também para que as discussões sobre formação de professores de geografia não ganhem a força e a visibilidade necessárias para se efetivarem plenamente no DG-USP. Tal situação pode ser interpretada como um dos motivos pelos quais ainda pouco se tem avançando sobre as discussões necessárias para se pensar a formação de professores como uma identidade curricular específica.

Este pouco avanço pode também ser explicado pelas disputas relacionadas a outras questões institucionais. Se, de um lado, ainda não há uma ampla discussão no DG-USP acerca do reconhecimento da formação de professores enquanto um percurso curricular específico e com identidade própria, por outro, há uma tentativa de alguns grupos de professores, principalmente vinculados a FE-USP, de manter o monopólio da formação docente. Segundo o Prof. José Sérgio tal tentativa está vinculada à concepção de que a formação de professores é um campo de investigação própria e que necessita de especialista competentes, vinculados à Pedagogia. Segundo o professor, tal grupo de professores,

...crê, firmemente, na ideia de uma ciência da pedagogia e pra mim isso é risível. Não há uma ciência educacional... Para mim, isso não é um demérito. A pedagogia é um campo de interesse, uma arte prática, uma saber fazer. (entrevista realizada em fevereiro de 2011).

⁴⁹ Profa. do DG-USP

Novamente, as disputas envolvendo o campo científico e seus diversos campos disciplinares, discutido por Bourdieu, aparecem pautando os conflitos que envolvem a construção e implementação do PFP-USP. Tais conflitos espelham disputas mais intensas que envolvem a formação docente. A construção de tais conflitos confunde-se com a própria história da separação entre disciplinas ditas pedagógicas e conhecimentos considerados específicos que se aprofundou a partir do momento em que as Faculdades e Institutos de Educação se tornaram os principais (senão, os únicos) responsáveis pela formação de professores. No caso da USP e do seu departamento de Geografia, isto se tornou evidente após a reforma do estatuto de 1969 (como vimos, o bacharelado se tornou responsabilidade do departamento de Geografia, enquanto a licenciatura seria cursada na faculdade de educação), sendo que esta problemática afetou a formação de professores em toda a universidade, como pode ser visto na fala do Prof. José Sérgio:

A separação e criação, nos anos 70, fruto da reforma de 69, das Faculdades de Educação, fez com que os institutos de origem dos licenciandos se desresponsabilizassem pela formação de professores e também os institutos que tinham grande tradição nisso. Na Sociologia, por exemplo, o Florestan Fernandes era professor de Sociologia da Educação. O Antônio Candido, que depois foi para UNESP em Literatura, era da área de Sociologia da Educação. Dos grandes intelectuais da área, sobrou a Irene Cardoso, a Lia Fukui, que também foram se distanciando da formação de professores, trabalhando com outras áreas da sociologia (entrevista realizada em fevereiro de 2011).

Ocorre, portanto, com maior intensidade a partir de 1968/69, uma diminuição do interesse dos diferentes departamentos sobre a formação de professores, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à pesquisa sobre o tema. Com isso, a formação docente passa a ser identificada como responsabilidade da Faculdade de Educação, que constrói, dessa maneira, um monopólio acerca do tema que passou a ocupar um lugar secundário no DG-USP. Com isso, construiu-se a divisão curricular pela qual a FFLCH se tornou responsável pela formação do bacharel e a FE pela formação do licenciando⁵⁰,

⁵⁰ A formação do licenciado consistia em 6 disciplinas a serem cursadas na Faculdade de Educação, totalizando 360 horas. Sem contar as horas de estágios

sendo porém uma divisão curricular que aprofundou a dicotomia entre as disciplinas ditas pedagógicas e aquelas considerados conhecimentos específicos.

Além disso, esta disputa na formação de professores resultou em uma confusão entre pedagogia e licenciatura, tomadas muitas vezes como sinônimo. Isto explica, em certa medida, por que mesmo em currículos específicos de licenciatura, como é o caso da UNIOESTE, se mantém a divisão entre as disciplinas ditas pedagógicas e aquelas consideradas de conhecimento específico. Por mais que no discurso se tenha avançado nas discussões sobre as demandas curriculares específicas sobre a formação de professores, na prática se reproduzem ações que partem do pressuposto do bacharelado como pré-requisito para a formação docente, sem se compreender, como já dissemos, que se tratam de percursos formativos com necessidades específicas e articuladas. Como consequência não se avança na criação uma identidade curricular própria da formação de professores que rompa com estas dicotomias que tanto a têm prejudicado.

Da mesma forma, existe também uma resistência ao PFP-USP relacionada aos professores que atuavam no campo das metodologias de ensino. Segundo o Prof. José Sérgio

Agora o gozado é que quando essa ideia começou a circular bem por lá ocorreram dificuldades aqui dentro. Parte substancial da faculdade de educação, em particular os representantes do departamento de metodologia da educação, interpretava o programa como uma perda de poder da Faculdade de Educação, não só do departamento, mas daquelas representantes da área de metodologias, em relação às unidades (entrevista realizada em fevereiro de 2011)

Como já pontuado anteriormente, no modelo aplicacionista as disciplinas de práticas e metodologias de ensino ganharam lugar de destaque. No entanto, este reconhecimento também pressupõe, muitas vezes, uma desresponsabilização das outras disciplinas que compõem o currículo de licenciatura. Com isso, tais disciplinas acabam sendo identificadas como as principais (e, muitas vezes, únicas) responsáveis pela formação dos

conhecimentos docentes, ocasionando uma sobrecarga de funções e responsabilidades sobre as mesmas.

Portanto, um dos desafios no processo de implementação do PFP-USP no DG está em fazer com que tanto os estágios quanto as PCCs se tornem efetivos elementos articuladores das disciplinas que compõem a formação de professores, rompendo com estas dicotomias trazidas pelo modelo aplicacionista. Este desafio já era apontado no texto de AZANHA

Nas unidades que organizarem o seu próprio curso de licenciatura talvez seja conveniente que a Prática de Ensino possa ser tratada sob múltiplas formas, como estágios, instrumentação dos licenciados, o que não exclui o tratamento disciplinar convenientemente esclarecido. Talvez não convenha que a orientação, o acompanhamento e a avaliação dessa preparação sejam confiados a um único docente, mas a uma comissão geral e renovável, em todos os anos letivos, pelo menos parcialmente. O assunto, nestes termos, seria da responsabilidade de toda a escola e garantiria uma colaboração interdisciplinar (1991, p. 40).

Esta mesma discussão aparece em texto escrito pelo autor na Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura.

A forma pela qual a licenciatura tem-se organizado, com disciplinas pulverizadas ao longo dos anos de formação do bacharel e com o estágio supervisionado sob a responsabilidade exclusiva da disciplina de Prática de Ensino, impede a organização de uma prática de ensino integrando os diversos aspectos constitutivos da formação de um professor. A concepção de uma prática de ensino, cujas diretrizes sejam objeto de preocupação das diversas disciplinas que compõem a licenciatura, pode resultar em uma interação proveitosa no sentido de ilustrar uma série de problemas e preocupações das disciplinas que têm como objeto de estudo as instituições e o trabalho docente, ainda que voltadas exclusivamente para o ensino de uma disciplina específica (AZANHA, 1997, p. 4-5)

Para o autor, é evidente a necessidade de se repensar o papel e a função dos estágios supervisionados e das PCCs no processo de articulação dos currículos de formação de professores, fomentando um debate mais amplo sobre a organização curricular e incentivando, desta maneira, o trabalho coletivo entre os professores da Universidade. Por isso, no próximo item de

nossa tese buscaremos discutir as principais problemáticas que envolvem o estágio e as PCCs no DG-USP e que precisam ser discutidos com a implementação do Programa de Formação de Professores.

3.5. AS PCCS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO DG-USP: PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS

Uma das primeiras problemáticas a ser apontada no que se refere às PCCs diz respeito a certo desconhecimento, por parte dos discentes, da função que as mesmas cumprem na organização curricular. Tal desconhecimento pode ser verificado a partir dos resultados dos questionários aplicados:

Gráfico 32: % de discentes do DG-USP que sabem o que são as Práticas como Componente Curricular.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das resposta do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Gráfico 33: % de discentes do DG-USP que sabem em quais disciplinas estão previstas as Práticas como Componente Curricular

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Este desconhecimento, em nossa perspectiva, pode resultar do fato de que as mesmas foram há pouco implementadas no currículo, mas também pode revelar um tratamento ainda predominantemente burocrático das PCCs na organização curricular. Tal percepção aparece na fala de uma das professoras entrevistadas, que acompanhou o processo de implementação das PCCs no currículo do curso de História.

O problema maior que a gente precisa enfrentar ainda é alargar a compreensão da necessidade de levar mais a sério a tal prática como componente curricular. Não adianta formalmente estar em todas as disciplinas. Nós não precisamos de tantas horas, precisamos bem menos que este monte que está sendo colocada, mas que seja de verdade (Profa. Sylvia Basseto, representante da do Departamento de História na CIL. Entrevista realizada em agosto de 2012)

Este tratamento burocrático das PCCs surge também no relato dos discentes entrevistados que, ao serem questionados sobre o que deveria

melhorar no currículo do DG-USP em relação a formação docente apontam o seguinte:

Poderíamos começar efetivando as práticas como componente curricular pois alguns professores simplesmente as ignoram (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Pelo menos, nas matérias obrigatórias, esses aspectos foram majoritariamente jogados ou abordados em uma aula. (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Sei que todas as matérias tem práticas como componente curricular, mas só duas das que cursei realmente desenvolveram (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

A gente sabe que tem estas horas para cumprir e o professor faz o que quer. E a maioria não faz nada. Até porque os professores ignoram estas horas porque eles pensam: eu tenho 15 aulas, um semestre, para dar o conteúdo de toda uma matéria, então não dá tempo para falar sobre isso. Pelo menos parece muito quando eles se referem a isso (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Pela fala dos discentes e docentes é possível perceber os diferentes embates que envolvem a efetivação das PCCs nos currículo do DG-USP. Tais embates remontam as concepções acerca da lugar da formação docente, bem como a relação entre as diferentes disciplinas no currículo. As percepções dos discentes revelam também que a relação dos professores com as PCCs variam entre o tratamento meramente burocrático até o total desconhecimento das mesmas.

Tal fato aponta a necessidade de alargamento das discussões sobre o papel das PCCs no currículo, para que docentes e discentes se apropriem, de fato, deste elemento o qual consideramos fundamental para o processo de implementação do Programa de Formação de Professores da USP no Departamento de Geografia. Tal necessidade é imperiosa, uma vez que a mesma não está clara nem para os docentes, nem para os discentes, o que pode ser percebido no gráfico a seguir:

Gráfico 34: como os discentes do DG-USP concebem as Práticas como Componente Curricular.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

É possível perceber pelo gráfico anterior que existe uma confusão entre PCCs e outras modalidades de atividades práticas, não necessariamente vinculadas à formação docente, como trabalhos de campo, visitas a laboratórios, atividades de extensão, entre outras. Além disso, é considerável o número de discentes que concebem as PCCs como atividades de estágio, o que demonstra as discussões que fizemos anteriormente acerca do modelo aplicacionista da formação docente que concebe a prática como restrita às atividades de estágio.

Esta percepção acerca da necessidade de se ampliar o espaço de discussão acerca da formação docente no currículo do DG-USP busca problematizar a atual situação revelada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 35: disciplinas do currículo de Geografia do DG-USP em que ocorrem as discussões sobre ensino e formação docente.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

É possível perceber pelo gráfico que, apesar de estar em todas as disciplinas obrigatórias, as discussões sobre ensino de geografia e formação de professores, instigadas pelas PCCs ainda se encontram restritas na organização curricular. Ainda são poucos os professores, na percepção dos discentes, que tem se colocado o desafio de discutir tais temáticas, articulando-as com os conteúdos da disciplina. Em muitas respostas dos discentes, ainda é clara a personificação de tais temáticas no currículo do DG-USP. Alguns professores e algumas disciplinas são vistas como as únicas responsáveis por desenvolver estas discussões, o que contradiz aquilo que está posto no PFP-USP, como pode ser percebido no relato dos discentes entrevistados.

Os professores não se dispõem a falar de educação básica quando são questionados. (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

O principal problema é a falta de interesse em debater questões relacionadas ao ensino básico, até mesmo experiências dos professores em relação a isso (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Existem matérias (ex. Ensino de Geografia no Ensino Básico) que contribuem para a formação docente. No entanto, na maior parte das disciplinas não existe a relação do conteúdo com a prática docente (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Minha percepção do enfoque dado às aulas não é uma formação que vise à licenciatura. Raramente se escuta um professor falar no exercício da profissão como professor (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Nos relatos anteriores é interessante perceber a importância que os discentes dão a fala dos professores sobre a profissão docente, apontando, inclusive, que seria interessante a existência de momentos, nas diferentes disciplinas, de partilha sobre experiências vividas na educação básica. Em nossa perspectiva, estes relatos dos discentes revelam a importância dos saberes da experiência nessa formação, bem como apontam a necessidade de que as discussões sobre a formação de professores sejam transversais ao currículo, não se restringindo, como tem ocorrido até o presente momento, a situações pontuais em algumas disciplinas, sendo este um dos principais problemas do curso no que se refere à formação docente segundo os discentes entrevistados:

Gráfico 36: motivos apontados pelos discentes para demonstrar que o currículo do DG-USP não contribui na formação do professor da educação básica.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Esta restrição das discussões acerca do ensino de geografia e da formação de professores pode também ser explicada por outras questões. Segundo um dos discentes entrevistados, uma das dificuldades de desenvolver as PCCs articulando inúmeras disciplinas está, também, na resistência dos professores das disciplinas específicas que argumentam que as PCCs irão diminuir as horas dedicadas ao desenvolvimento e construção do conhecimento considerado estritamente científico. Tal percepção vai ao encontro das discussões já apresentadas anteriormente e surge também no relato de outra discente entrevistada.

Porque aqui é muito o bacharelado. As pessoas veem aqui e querem formar um climatólogo, ou um geomorfólogo, ou uma pessoa que pensa no urbano, mas nunca tem a visão do professor. Um professor tem que ser completo, mas é muito complexo para a gente juntar tudo porque, a gente não tem instrução nenhuma. A gente tem que fazer. A gente tem uma formação de bacharel. E se você quiser virar professor, você dá um jeito nisso (Discente USP, entrevista realizada em maio de 2013).

Pelo relato anterior, é possível perceber que o processo de implementação do Programa de Formação de Professores no Departamento de Geografia da USP passa, necessariamente, por uma problematização acerca da relação entre licenciatura e bacharelado. Não se trata de propor a separação dos cursos ou das entradas, mas de debater sobre as especificidades de cada uma das formações oferecidas pelo DG, reconhecendo que se tratam de caminhos formativos imbricados, partilhados e diferentes, ao mesmo tempo. Da forma como se encontra, a licenciatura continua sendo um complemento da formação de bacharelado no DG-USP, o que se contrapõe a proposta presente no Programa de Formação de Professores de estabelecer novos vínculos e relações entre estes percursos formativos. Tal desejo de comunicação aparece na fala de um dos discentes entrevistados:

Entre os problemas do curso está a falta de comunicação e interação entre as disciplinas da licenciatura e do bacharelado (Discente USP, entrevista realizada em julho de 2013).

Portanto, é fundamental que os sujeitos do DG-USP aprofundem o debate sobre a responsabilidade acerca da dupla formação que possibilitam aos seus discentes, reconhecendo os pontos de contato (que são inúmeros e que remetem a história da ciência geografia) entre as mesmas, sem, porém, deixar de reconhecer as especificidades existentes em cada uma delas. Em nossa perspectiva, a construção deste caminho de diálogo entre bacharelado e licenciatura no DG-USP é processo fundamental para a implementação do Programa de Formação de Professores no referido departamento, sendo que a compreensão e realização das PCCs pode ser um dos processos importantes para fomentar este diálogo.

Segundo TARDIF (2010), o predomínio de uma lógica disciplinar no modelo aplicacionista de formação docente é um dos grandes entraves para que ocorra uma maior articulação entre os diferentes sujeitos responsáveis pela formação de professores. Para o autor, tal lógica disciplinar traz duas limitações principais para a formação docente:

Por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas não têm relação entre elas; elas se constituem unidades autônomas, fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos. Por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. O modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas (2010, p. 271-272).

A efetivação das PCCs pode contribuir na problematização e superação destes limites apontados pelo autor trazidos pela lógica disciplinar presente no modelo aplicacionista. De um lado, as práticas podem contribuir para ampliar a relação entre teoria e prática para além da dicotomia até então predominante. Por outro, pode provocar uma maior articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo e os seus sujeitos. Ao invés de reafirmar a lógica da especialização do conhecimento presente no produtivismo, as PCCs podem fomentar o trabalho solidário e coletivo entre os diferentes professores do curso e com isso retomar as discussões formativas no interior do DG-USP.

Prova disso é que, apesar das dificuldades, a realização das PCCs já têm trazido algumas mudanças na formação docente do DG-USP, como mostra o relato da discente entrevistada:

E isso era legal porque colocava os discentes na perspectiva dos alunos mais novos. Eu gostei muito desta atividade de formular, de pensar em uma aula. Eu estava no primeiro ano, com muito medo, mas foi uma experiência muito legal para abrir o campo de visão, tanto que depois disso eu comecei a pensar no meu projeto de pesquisa, sobre o ensino de mapas na escola. (Discente USP, entrevista realizada em maio de 2013)

O relato anterior mostra como é fundamental que as PCCs, em diferentes disciplinas, possibilitem aos discentes o contato com as discussões sobre formação docente e ensino de geografia desde o início do curso. Tal fato pode possibilitar que os mesmos, bastante jovens e repletos de dúvidas sobre aquilo que querem seguir, possam ter contato com os diferentes aspectos que

envolvem a formação e a carreira do professor de geografia, uma vez que colocam esta profissão e sua formação no centro do debate. A partir disso, os discentes passam a cogitar a carreira docente e o ensino como campo de atuação e pesquisa.

Da mesma forma, no gráfico a seguir é possível inferir que o PFP-USP já tem contribuído para a ampliação da busca por outras formas e estratégias de desenvolvimento das PCCs no DG-USP, que coloquem em diálogo o conhecimento da geografia acadêmica com aquele fundamental para o ensino e aprendizagem de geografia na educação básica.

Gráfico 37: principais atividades desenvolvidas no DG-USP e identificadas pelos discentes como Práticas como Componente Curricular.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Apesar dos trabalhos de campo, independentemente de seus objetivos, serem apontados como as principais PCCs desenvolvidas, é possível perceber que já existem atividades de problematização da prática docente, que envolvem a relação entre os currículos da educação básica e aqueles

conhecimentos historicamente desenvolvidos pela ciência geográfica. Um dos exemplos pode ser encontrado nas PCCs desenvolvidas pelos discentes durante a disciplina “Introdução a Cartografia” (1º semestre de 2012), ministrada pelo professor Alfredo Queiroz. Nesta atividade, os discentes foram instigados a construir estratégias didáticas para trabalhar com noções e conceitos de cartografia com alunos da educação básica. Os resultados desta atividade podem ser vistos nas imagens a seguir:

Imagem 7: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

Fonte: foto do autor, agosto de 2012.

Na imagem anterior, é possível perceber que os alunos propuseram uma reflexão acerca do significado da escala para a construção do conhecimento geográfico. É interessante perceber o esforço dos mesmos na elaboração de exemplos que pudessem possibilitar aos alunos da educação básica uma

compreensão mais clara desta importante noção de cartografia. A mesma preocupação está presente nas atividades desenvolvidas e apresentadas a seguir, nas quais os discentes do DG-USP buscam problematizar conhecimentos vinculados às mudanças ocorridas nas representações cartográficas no decorrer da história.

Imagens 8: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

Fonte: foto do autor, agosto de 2012.

Imagem 9: exemplo de PCCs desenvolvida no DG-USP

Fonte: foto do autor, agosto de 2012.

Tais atividades podem parecer de pouca importância, mas gostaria de reforçar o significado das mesmas a partir de minha experiência como aluno do curso de geografia do DG-USP (entre 2001 e 2005). Durante os cinco anos de graduação no Departamento, em apenas uma disciplina (Regionalização do Espaço Brasileiro) realizei uma atividade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. De resto, tais atividades ficaram restritas as práticas de estágio supervisionado, que ocorreram na Faculdade de Educação, o que reforça o modelo aplicacionista predominante durante a minha graduação. Portanto, encontrar experiências de diálogo entre a Educação Básica e a universidade é uma prova evidente que, apesar de todas as dificuldades discutidas anteriormente, o PFP-USP já tem produzido algumas importantes implicações na forma de organizar e executar o currículo do DG-USP, com algum ganho no que diz respeito à valorização da formação docente e a superação do modelo aplicacionista.

O mesmo processo pode também ser verificado durante investigação realizada no ano de 2011, em que pudemos acompanhar o trabalho de PCCs desenvolvido na disciplina de Estágio e Produção de Material Didático em Geografia no DG-USP, uma das disciplinas criadas a partir das mudanças ocorridas com a implementação do PFP-USP. A atividade consistia em, a partir de diferentes linguagens (vídeo, poesia, música, cartografia) construir propostas de aulas para a Educação Básica sobre temas referente à Geomorfologia. A atividade colocou em diálogo dois professores do curso, das disciplinas de Geomorfologia I e Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático.

No decorrer da atividade, foi interessante perceber o trabalho dos alunos em reelaborarem o conhecimento produzido no âmbito da universidade sobre temas da geomorfologia para que os mesmos pudessem ter sentido em um currículo de geografia da educação básica. A proposta de desenvolvimento da atividade a partir de diferentes linguagens, com uma discussão prévia na disciplina acerca das contribuições de Bakhtin neste campo de estudo, contribuíram para o desenvolvimento da mesma.

Na avaliação feita pelos discentes após a conclusão da atividade, foi apontada a dificuldade de usar as diferentes linguagens de maneira didática,

reelaborando o conhecimento científico na direção do conhecimento escolar. Tal avaliação traz à tona a maneira com o desenvolvimento da PCC coloca o currículo em movimento e faz dialogar diferentes níveis e dimensões do conhecimento, essenciais para a formação de professores. Esta problemática pode ser vista na fala de outro discente que também apontou para o desafio e as dificuldades de articular conhecimento acadêmico e conhecimento escolar. Para tal aluno, o desenvolvimento da PCC propiciou a tarefa de selecionar aquilo que é relevante e considerar a realidade dos alunos na construção de uma aula. Além disso, para este aluno, a PCC obrigou os discentes a pensarem acerca da prática de ensino, uma vez que até aquele momento (2º ano do curso de geografia) era a primeira vez que eles discutiam assuntos específicos relacionados à formação docente.

A observação deste discente levou outro a apontar para a necessidade de que as PCCs não devem ficar isoladas, restritas a uma disciplina, mas incluir outros temas e conhecimentos no debate, permitindo assim uma transversalidade da temática educacional no curso. Tal proposta, por sua vez, traz novamente o desafio de se pensar o currículo como um elemento integrador e articulado e vai à direção contrária da estrutura curricular norteadas pelo modelo aplicacionista.

Nesse sentido, as PCCs podem ajudar na construção de uma identidade curricular a partir da discussão do profissional que se almeja formar e um reposicionamento do lugar social da profissão docente, que passa a ser novamente cogitada como possibilidade pelos acadêmicos do curso de geografia, como aponta a Profa. Maria Elisa Miranda⁵¹:

Tinha aluno que tinha vergonha de falar que queria ser professor e agora estão falando abertamente. Então tá mudando a qualidade dessa conversa, e tá sendo muito bom, e eles procuram as disciplinas de licenciatura com uma gama muito grande, eles vêm atrás da gente, eles fazem TGI na escola, querem fazer mestrado na escola, querem fazer iniciação científica nesse campo, e tá pintando um boom pela questão do ensino (entrevista realizada em maio de 2011)

⁵¹ Profa. do DG-USP. Contratada com a abertura de vaga para a implementação do Programa de Formação de Professores da USP.

Há, portanto, na percepção desta docente um avanço possibilitado pelo PFP-USP que é trazer de novo à tona as discussões sobre a formação de professores e o ensino de geografia, desencadeando pesquisas e interesses neste campo. Vale ressaltar, que apesar de ainda não ter conquistado um lugar de maior destaque no atual currículo do DG-USP, a carreira docente é cogitada por um grande número de discentes que ingressam no referido departamento, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 38: % de discentes do DG-USP que pretendem seguir a carreira de professor de geografia na educação básica.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Além disso, é importante ressaltar que tal escolha está vinculada a uma identidade e compromisso acerca da educação e seu potencial de transformação social.

Gráfico 39: motivos apontados pelos discentes do DG-USP para seguir a carreira de professor de geografia na educação básica.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas do questionário aplicado aos discentes do DG-USP, junho de 2012.

Portanto, é fundamental trazer à tona, apesar de todas as dificuldades vinculadas ao processo de desvalorização da profissão docente no momento atual, estas discussões acerca da atuação do professor e dos compromissos políticos e sociais que o mesmo deve assumir, tanto em sua luta por melhores condições de trabalho, quanto na tarefa de construir uma escola mais justa. Tais discussões podem ter o efeito de mobilizar e colocar em discussão as percepções e motivações dos discentes vinculadas à prática docente na educação básica.

Dessa forma, apesar de pequenas, as mudanças no currículo do DG-USP já começam a ser percebidas, como pode ser verificado na fala de um egresso ao apontar os problemas de sua formação feita antes do processo de implementação do PFP-USP.

A licenciatura que eu fiz aqui é um curso que não se pôs na medida necessária uma reflexão do ensino. Uma coisa que

angustia é saber que eu não fui indagado e o curso não se colocou a pensar como é que o aluno aprende. Isso não foi posto, esta pergunta não foi feita na minha graduação. Você chega à sala de aula e você não tem as mediações necessárias para este processo. Digamos que até em termos do que seria a geografia, do que propõe, do que se coloca a minha formação até deu conta, mas as mediações para isso elas faltaram em muito na minha formação (entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011).

Apesar das dificuldades, a implementação do PFP-USP significou um avanço qualitativo na formação do licenciando, principalmente porque passou a criar uma relação mais direta entre ensino e pesquisa. Tal relação fica mais explícita pela forma como estágio supervisionado vem sendo pensado. Não se trata apenas de uma ação burocrática. O discente entra em contato com a escola após desenvolver um projeto de pesquisa. Sua relação, portanto, é norteada por profundas discussões acerca de temas, problemáticas e metodologias que envolvem a prática docente e o desenvolvimento da geografia escolar. Dessa forma, há um reconhecimento de que a pesquisa constitui-se em um elemento fundamental na formação do professor para a escola contemporânea, resgatando muitos dos processos verificados em outros momentos do Departamento de Geografia da USP.

Para o egresso entrevistado, houve uma mudança na concepção e no significado do estágio após a implementação do Programa.

As disciplinas na pedagogia, como ela são mais massificadas, recebe todo mundo, você faz o estágio como quiser, tem uma abertura gigante para a execução do estágio, para pensar o estágio como você quiser. Eu sinto que isto desqualifica, não dá um direcionamento adequado para a formação de professores. Ao adotar uma perspectiva de estágio que considera a pesquisa, isso qualifica a discussão. Você coloca uma pauta e através de um debate, de uma discussão você consegue avançar no debate, suprir algumas angustias profissionais, pessoais e que envolvem a prática do professor ou do futuro professor. (Egresso Geografia-USP, entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011).

Além disso, para outros dois egressos entrevistados, a forma como o estágio estava anteriormente organizado não possibilitava uma compreensão mais ampla acerca da formação docente, o que acabava acontecendo apenas

no momento em que se iniciava a carreira docente. Muitas vezes, esta compreensão vinha acompanhada de um “choque de realidade”, resultante do contato mais intenso com a realidade escolar.

Eu só comecei a pensar diretamente as questões relacionadas ao magistério quando comecei a minha prática profissional. Antes as questões não foram colocadas. E tem alunos que estão se formando e eles têm que ser provocados a pensar a respeito porque senão ele não vai pensar. Ele vai fazer o estágio de forma mais simples, mais mecânica, mais fácil (Egresso Geografia USP, entrevista concedida ao autor, julho de 2013).

Quando eu entrei em uma sala de aula eu pensei em desistir. O primeiro ano foi muito difícil. Eu não estava preparado para lidar com aquela realidade (Egresso Geografia USP, entrevista concedida ao autor, julho de 2013).

Os relatos acima apontam para duas questões fundamentais acerca da prática de estágio: uma delas se refere ao fato de que, muitas vezes, a mesma é concebida como um processo burocrático, mais uma etapa a ser cumprida, percepção esta que também apareceu nas entrevistas e questionários feitos com os licenciandos da UNIOESTE. Com isso, muitas vezes, o futuro professor não se sente provocado a pensar sobre a complexidade de sua própria formação ou mesmo passa a concebê-la como algo menor dentro do seu percurso formativo. A outra diz respeito ao fato de que, ao se deparar com o início da profissão e todos os condicionantes e processos que a marcam, o recém-formado coloca em xeque seu processo formativo, como pode ser visto no relato anterior.

Além disso, uma das principais dificuldades em relação à prática de estágio e suas contribuições para a formação docente em geografia apontada pelos egressos entrevistados diz respeito ao tempo de realização do mesmo.

Frequentar uma escola um dia por semana, durante três ou quatro semanas, não me coloca em contato com a escola verdadeiramente. A escola é cotidiana e tem um ciclo de um ano. Como saber se o comportamento dos alunos é aquele mesmo que se está vendo, se o estagiário aparece como algo externo à vida escolar? O mesmo se pergunta sobre o professor: será que aquelas aulas que o estagiário assiste são

sempre daquela maneira? (Egresso USP, entrevista realizada em julho de 2011).

Pelo relato anterior, é possível perceber a complexidade que envolve a experiência de estágio na educação básica, o que coloca o desafio de superar as concepções que reduzem tal experiência ao mero aplicacionismo. Por isso, é fundamental que o PFP-USP possibilite um espraio da formação docente para diferentes momentos do currículo formativo, buscando mais encontros de interlocução entre escola e universidade a partir dos seus diferentes sujeitos. Reforça-se, assim, a necessidade de que as PCCs ocorram e possibilitem a problematização dos diferentes conhecimentos necessários para a formação docente, retirando a sobrecarga sobre as disciplinas de estágio que se configuram, muitas vezes, como as únicas responsáveis por esta problematização.

Outra problemática apontada nas entrevistas realizadas e que dificulta um melhor aproveitamento das experiências de estágio e de PCCs é a existência de certa desconfiança entre os sujeitos da escola e da universidade. Esta desconfiança é resultado, em certa medida, do modelo aplicacionista que concebe o saber acadêmico e os seus sujeitos produtores como aqueles que detêm o monopólio da formação docente. Com isso, o olhar sobre a escola pública ainda é, muitas vezes, carregado de ranços e preconceitos que desqualificam as práticas e discursos dos sujeitos que ali se encontram. Esta dificuldade aparece nos depoimentos do monitor-educado do DG-USP.

Um aluno reproduziu no relatório todos os preconceitos. Por exemplo, o estágio não deu certo por causa da família desestruturada dos alunos. E o plano de estágio dele contemplou 5 aulas meramente expositivas sobre blocos econômicos (entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011).

Tem professores que querem ler os relatórios dos alunos para ver o que eles escreveram. Então existe uma dificuldade enorme para lidar com a crítica do outro, sempre parte de uma crítica moral. Eu costumo falar para os estagiários que não se trata de fazer uma crítica moral do professor (entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011).

Construir este diálogo entre escola e universidade, superando tais desconfianças, é, portanto, um dos grandes desafios que os sujeitos responsáveis pelas mudanças na formação docente no DG-USP terão que enfrentar. Experiências como a da Semana de Geografia⁵², da Jornada de Geoensino, entre outros, nos quais ocorre um intenso diálogo entre experiências desenvolvidas em escolas públicas paulistas e as práticas formativas do Departamento de Geografia da USP são importantes instrumentos de problematização desta realidade. Mas é preciso avançar no trabalho cotidiano de discussão e debate acerca das responsabilidades dos sujeitos na formação docente, reconhecendo e valorizando os saberes dos professores da educação básica neste processo. Segundo TARDIF (2010)

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção

⁵² “Através de práticas concretas, foi pensado e elaborado o Projeto “I Semana da Geografia”, realizado desde 2003. As atividades do projeto pressupõem o compromisso ético da comunidade acadêmica na abordagem de problemas da sociedade contemporânea sob a perspectiva do ensino de geografia, e apontam a possibilidade da construção de um novo espaço de diálogo que discuta o pensar e o fazer da geografia na sala de aula e sua relação com o mundo. As integrações/trocas das diferentes instâncias educativas, de experiências e vivências entre profissionais do ensino de geografia, estudantes da graduação, da licenciatura e da escola pública, são elementares na construção de parâmetros educacionais próximos às necessidades de compreensão que a sociedade comporta. Seria um momento de problematização, discussão e reflexão da formação de professores e das questões estruturais concernentes à Educação, sendo o público-alvo essencialmente os professores e estudantes da graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado). A formação dos professores se constitui numa questão central no contexto mais amplo da educação brasileira, por essa mesma razão é objeto das atuais reformas educacionais e precisa ser contemplado no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais. Além dos debates que encaminhariam a maior parte das discussões, a proposta neste primeiro ano é realizar oficinas voltadas a fornecer conteúdos didáticos novos na formação e prática dos professores da rede pública e divulgar trabalhos e projetos científicos que estejam sendo desenvolvidos por graduandos e pós-graduandos na área do Ensino de Geografia. Esta primeira etapa foi realizada no ano de 2003. Em 2004, propomos a realização do “I Encontro de Ensino de Geografia das Escolas Públicas de São Paulo”, onde os professores apresentaram junto com os estudantes projetos interdisciplinares ou não, na área de Geografia, como realizado no ano de 2003. Esta etapa é de suma importância para que se construa um espaço de troca de experiências entre os professores e possibilite uma aproximação maior da Universidade e os estudantes da rede pública de ensino. Porém para enriquecimento das atividades neste ano decidimos tomar continuidade das oficinas, bem como iniciar com outras atividades. Uma delas é o Núcleo de Estudos que estamos organizando para discutir diferentes questões acerca do ensino de Geografia nas escolas públicas. Por fim, neste ano de 2013, decidimos iniciar o debate sobre as transformações tecnológicas e as diferenciações socioespaciais relacionado as consequências nas diversas escalas regionais, desde a global até mesmo na sala de aula. Para uma efetiva troca de conhecimentos na área, faz-se fundamental a “Escolas de Projetos” para que se observe as diferentes facetas desta questão na realidade escolar” (informações obtidas no site www.geografia.fflch.usp.br/semangeo).

de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professo (p. 234)

A valorização destes saberes produzidos pelos professores da educação básica têm sido um dos objetivos da reorganização do estágio supervisionado no DG-USP, uma vez que o mesmo propõe um diálogo mais próximo com as diferentes dimensões que envolvem a prática do professor no mundo contemporâneo, com a valorização da escola pública enquanto importante *lócus* de formação docente. Segundo um dos discentes entrevistados, o estágio busca...

...uma aproximação qualitativa com a escola, porque você tem um acompanhamento e um direcionamento. Não se trata de ir à escola para ver o que acontece de forma genérica e sem o direcionamento necessário. Eu digo isso porque eu mesmo fiz o meu estágio me baseando muitas vezes nos discursos dos professores e sem ter ferramentas para analisar o discurso do próprio professor. Portanto, ele coloca o estagiário de outra forma na escola. E com isso vai inserir a pesquisa no ensino. Ao meu modo de ver a pesquisa no ensino era muito restrita. E estava circunscrita aqueles alunos que tinham certeza que iriam dar aula. Até eu que nunca pensei, eu cogitei, não está certo, em fazer mestrado na questão do ensino, para você ver o quanto isso pode mexer, pode colocar possibilidades reais (entrevista concedida ao autor, dezembro de 2012).

Pelo relato anterior, é possível perceber que as mudanças ocorridas na prática de estágio no DG-USP podem possibilitar aos futuros professores reflexões pautadas em experiências construídas também na escola, a partir da investigação e do diálogo com os diferentes sujeitos da educação. De um processo pautado, quase que exclusivamente, no discurso do professor universitário e na dicotomia entre bacharelado e licenciatura, surge a possibilidade para o reconhecimento de diferentes vozes a compor este percurso formativo.

O reconhecimento destas diferentes vozes e dos seus sujeitos pressupõe também a construção de caminhos de diálogo em torno do objetivo da formação. De forma geral, é possível perceber que ainda existe um

distanciamento em relação à formação recebida pelos futuros professores no DG-USP e as demandas trazidas pela escola básica. Tal distanciamento aparece na fala de um dos egressos entrevistados:

Acho que o curso de graduação forma geógrafos e a escola básica precisa de professores de geografia. Há uma diferença substancial entre o que a Universidade ensina e o que a escola básica precisa. (Egresso DG-USP, entrevista concedida ao autor, julho de 2013).

Este desencontro de objetivos está também diretamente relacionado à lacuna criada, a partir do modelo aplicacionista, entre escola e universidade no que se refere à formação docente. Alicerçado na concepção de que os saberes acadêmicos são suficientes para a formação dos futuros professores, o modelo aplicacionista aprofundou o distanciamento entre os objetivos presentes nos currículos de formação docente e a os objetivos da atuação do professor na educação básica. É fundamental que a implementação do PFP no Departamento de Geografia contribua para a problematização desta lacuna, colaborando para a sua superação a partir de práticas colaborativas de formação docente.

Outra lacuna importante que precisa ser superada com a implementação do Programa de Formação de Professores diz respeito à dicotomia existente entre os próprios professores que atuam na formação docente em geografia na USP. Com a criação da disciplina de estágio supervisionado no DG-USP reafirma-se a necessidade de se construir um planejamento coletivo que ponha em diálogo os professores da FE e aqueles do DG que atuam nas disciplinas de estágio. Com a partilha da responsabilidade acerca da prática de estágio supervisionado, (300 horas sob coordenação da FE e 100 horas do DG), é fundamental que sejam discutidos os pressupostos que nortearão esta prática, que não pode ser concebida como algo fragmentado. Ao contrário, é preciso possibilitar ao licenciado a compreensão da continuidade de seu processo formativo, entendendo a articulação necessária entre a FE e o DG. No entanto, tal diálogo ainda está distante de ser realizado.

Infelizmente não é feito este projeto em conjunto. Meu sonho seria que a gente conversasse mais e que a gente tivesse uma parceira maior. Mas não acontece isso. Então elas são independentes. Então nós temos 300 horas e a gente se vira aqui e eles têm 100 horas lá e eles fazem as atividades lá. Muitas vezes eu acho que quem perde é o aluno. Por quê? Porque se a gente conversasse, o aluno poderia fazer um estágio comigo de metodologia e um estágio lá e a gente minimamente conversaria sobre o que ele vai olhar, o que ele vai observar, como é que as coisas poderiam ser articuladas. O que ele pode aproveitar de um estágio que ele fez lá conosco e avançar naquele estágio que ele fez. Então eu acho que está é uma lógica que eu acho que a gente não conseguiu implementar na USP (Profa. Sonia Castelar, FE-USP. Entrevista realizada em agosto de 2012

Dessa forma, pelos dados, relatos e depoimentos anteriormente analisados verifica-se que é preciso, como apontou Azanha, tornar as PCCs e os estágios aglutinadores do processo de formação docente em geografia, pontos de contato e diálogo entre os docentes do Departamento de Geografia, da Faculdade de Educação e da Educação Básica. As práticas e os estágios precisam ser, de fato, elementos transversais no currículo, para que assim a temática da formação docente possa ganhar destaque nas diferentes disciplinas que compõem o currículo. Sem isso, corre-se o risco de reproduzir, no DG-USP, as antigas dicotomias existentes na formação docente em geografia, reproduzindo-se o modelo aplicacionista de formação de professores.

3.6. O PFP-USP E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Dessa forma, é possível perceber que existem, apesar das disputas envolvendo questões curriculares e institucionais, importantes avanços com o processo de implementação do PFP-USP no que diz respeito à superação do modelo aplicacionista de formação docente no DG-USP. Para que tais avanços possam contar com a participação de mais professores na construção de um projeto de formação de professores, sistematizaremos a seguir os desafios a

serem ainda enfrentados, para que aquilo que está posto no discurso não se torne letra morta.

Em primeiro lugar, é preciso enfrentar seriamente o desafio de articular as disciplinas que compõem o currículo de geografia, considerando as especificidades das formações do bacharel e do licenciado. Tal desafio pode ser acentuado se não se construir uma ampla discussão permanente de acompanhamento e avaliação acerca das implicações decorrentes da implementação do Programa. Corre-se o risco de que as duas novas disciplinas criadas para tratar das questões relacionadas ao ensino e a formação de professores em geografia passem a ser identificadas como as únicas responsáveis pela formação docente, reproduzindo assim a dicotomia já discutida no decorrer desta pesquisa entre conhecimentos ditos pedagógicos e conhecimentos específicos. A superação deste processo, como vimos, passa necessariamente por um trabalho coletivo de discussão acerca da identidade curricular dos cursos e dos elementos ligados a construção desta identidade, como os estágios e as PCCs. Como aponta um dos professores que responderam ao questionário:

Penso que seja possível notar já alguns resultados, entre eles o aumento do número de monografias que tratam do ensino de geografia apresentadas no DG. Mas é preciso mudar a compreensão dos professores de um modo geral, que devem assumir ser esta uma responsabilidade de todos e não apenas dos docentes diretamente envolvidos nas disciplinas que fazem parte do programa (resposta ao questionário – Docente USP).

Por outro lado, faz-se necessário uma retomada do compromisso com a escola pública que marcou a dinâmica deste Departamento em momentos anteriores. O processo de desvalorização social da profissão docente precisa ser alvo de investigação e questionamento por parte dos docentes e discentes do Departamento e não ser encarado como algo irreversível. É importante ir além e reconhecer o potencial da escola pública enquanto lugar de pesquisa e de produção do conhecimento. Para tanto, faz-se necessária a construção de outro olhar sobre a escola pública contemporânea, que leva em consideração a sua complexidade, seus sujeitos e sua potencialidade investigativa, como aponta a Profa. Léa Francesconi:

Eu faço propaganda da escola nas minhas aulas. Se quer conhecer a sociedade vai dar aula, é na escola que você sabe o que é a sociedade, o que é o pobre, o problemático, é lá onde você vai saber, é lá que aparece, e é aí a origem dos problemas que estão em sala de aula. Os problemas de pesquisa são pequenos em relação aos que os professores enfrentam com a criança nas periferias aí. Acho que a verdadeira formação e amadurecimento vem quando você se dispõe a formar novas gerações, e aí vê o que é geografia, o que é sociedade, o que é moradia, o que é história familiar. (entrevista concedida ao autor, setembro de 2011).

Além disso, para a implementação do programa, é preciso que todos os investimentos previstos no Programa sejam efetivados. Segundo o documento do Programa,

A viabilização deste Programa pressupõe a contratação de docentes, educadores e técnicos, assim como o estabelecimento de uma infraestrutura capaz de fornecer o apoio necessário para o desenvolvimento das ações aqui programadas (2004, p. 37).

No caso do Departamento de Geografia da USP ocorreu, até o presente momento, a contratação de um docente para atuar na área de ensino e formação de professores. Em 2013, saíram os editais para a contratação de outro professor e do educador. Por enquanto, a função do educador tem sido exercida por um monitor, bolsista de pós-graduação, com experiência na educação básica e que cumpre carga de trabalho de 20 horas semanais. Em entrevista concedida em 2011, o monitor do Departamento de Geografia da USP apontou as dificuldades que afetavam a qualidade do trabalho desenvolvido.

Esta condição de monitor estágio ela é condicionada a você estar na pós-graduação e condicionada a você ter experiência na educação básica. Então eu dou aula, estou no mestrado e estou na monitoria. Então eu realmente estou em uma situação delicada. Então eu não vou ter como continuar ano que vem se não eu não vou finalizar o meu mestrado (Monitor DG-USP entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011).

Em função dessa especificidade - aluno da pós-graduação e professor da rede pública - verifica-se uma grande rotatividade⁵³ dos monitores uma vez que o contrato de trabalho tem prazo máximo de dois anos. Com isso, torna-se difícil construir uma prática experiencial em torno da função a ser desenvolvida.

Além disso, a sobrecarga de trabalho se torna um imenso empecilho para o desenvolvimento das atividades de mediação entre escola pública e universidade.

E isso compromete porque eu sinto que o educador aqui tem que estar em constante reformulação, em constante estudo, eu preciso ler teses sobre educação, eu preciso ler sobre a proposta, e não tenho como ter esta imersão por conta de minha pesquisa de mestrado, por conta de ter um trabalho em escola, da mesma forma que compromete ter uma jornada tripla como professor (Monitor DG-USP, entrevista concedida ao autor, dezembro de 2011)

Outro desafio consiste em construir um processo permanente de avaliação do Programa, que institucionalize as ações nas diferentes unidades e permita compreender efetivamente os desafios a serem enfrentados e superados. Tal ação precisa ser assumida efetivamente pela universidade, dotando a CIL das condições necessárias para a realização deste processo. Não se trata apenas de verificar as condições infraestruturais dos processos, mas de criar mecanismos que sejam capazes de avaliar as dificuldades relacionadas à compreensão e prática do programa. O que significa dizer: cabe à universidade verificar os efeitos do Programa no que diz respeito à qualidade da formação do docente, bem como os efeitos desta formação na educação pública.

Frequentemente a gente faz questionário para ver. Tem unidade que ainda nem tem o docente específico. Então é em grau variado que o programa entrou nas unidades. Tem unidade que professor foi deslocado para fazer a função e não

⁵³ Durante esta entrevista, o monitor confessou-nos que não conseguiria continuar no cargo devido à sobrecarga de trabalho e as dificuldades de finalização de sua pesquisa de mestrado. Tal fato nos revela os limites que a função do monitor bolsista traz para a implementação do Programa de Formação de Professores da USP e que este é, portanto, um dos principais desafios infraestruturais a serem enfrentados.

teve a contratação ainda. Em termos de conteúdo para ver se formou melhor o professor ou não, isso ainda não foi feito. Isso ainda é uma coisa que eu não sei por qual caminho a gente fará. Cada unidade vai sentido (Profa. Sylvia Basseto, representante do DH na CIL, entrevista realizada em agosto de 2012)

Seria importante que a Pró-reitoria de Graduação construísse políticas institucionais que fomentassem o diálogo entre os diferentes sujeitos responsáveis pela formação docente. A partir das análises feitas nesta pesquisa, temos que a institucionalização destas práticas deve se dar em dois níveis: de um lado, ações que fomentem o diálogo interunidades (a CIL e as Jornadas das Licenciaturas são exemplos disso, mas é preciso construir ações mais cotidianas, que envolvam o diálogo entre os docentes de estágio, por exemplo); de outro, ações na própria unidade, como debates e avaliações constantes acerca da implementação do programa nos departamentos específicos). Tais ações, em nossa perspectiva, são essenciais para que o PFP-USP ganhe corpo e prática nas ações dos docentes e discentes e não seja apenas “uma aceitação silenciosa e não envolvida” (Profa. Sylvia Basseto, representante da CIL no DH, entrevista realizada em agosto de 2010)

Além disso, assim como verificado na realidade da UNIOESTE, a carreira docente na USP é também norteadada pelo produtivismo. Com isso, acirram-se as disputas entre os docentes e os grupos de pesquisas em busca de destaque e melhor posicionamento na carreira, dificultando, dessa maneira, o trabalho coletivo, essencial para que o Programa de Formação de Professores da USP possa ser implementado. Como aponta a docente entrevistada:

O produtivismo coíbe as pessoas de pensarem. Ele coíbe as pessoas de dialogarem. Há falta de pensamento coletivo. As pessoas não tem tempo. Elas não têm tempo e nem tem mais disposição para isso, porque está cada um tão preocupado com o seu umbigo, inclusive alguém que tem uma ideia interessante ele nem quer compartilhar com o vizinho de medo de ser plagiado, de que alguém escreva o artigo antes dele. Eu diria que é um clima quase de terrorismo intelectual, sei lá como a gente pode qualificar isso (Profa. Rita Cruz, em entrevista ao pesquisador, maio de 2012).

Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer um diálogo crítico sobre a forma como o trabalho docente universitário e a dinâmica do Departamento de Geografia da USP estão sendo afetados pelo produtivismo, tentando analisar as implicações sobre o tempo de reflexão, discussão e trabalho coletivo necessários em qualquer projeto de ensino, pesquisa e extensão.

Como vimos na introdução desta tese, o produtivismo enfraquece o desenvolvimento de ações institucionais, uma vez que, apesar de participar de uma instituição, o que importa, efetivamente, é o lugar que ocupa determinado pesquisador individualmente no ranking dos diferentes órgãos de fomento. No lugar do professor engajado em um projeto de trabalho coletivo surge a figura do carreirista, já aponta por SANTOS (1997).

Esta instrumentalização acaba por transformar jovens promissores em carreiristas, uma enorme ameaça de dentro, que devemos rapidamente conjurar. Essa busca permanente e frenética de publicar, comparecer e aparecer, é, no médio prazo, danosa. A carreira é necessária, porque a universidade funciona de forma hierárquica, isto é, a hierarquia do saber. A carreira é indispensável, mas o carreirismo é abominável e não pode ser encorajado. O carreirismo leva a raridade do pensamento crítico e abrangente e conduz, também, ao reforço da burocracia como entorno privilegiado e até mesmo princípio diretor da vida acadêmica (p. 19).

O que ocorre é o acirramento da competição entre os pesquisadores, o que dificulta o trabalho coletivo, essencial para que o PFP-USP possa se efetivar do Departamento de Geografia. Além disso, o produtivismo tem trazido à tona privilégio da pesquisa em detrimento dos elementos que compõem as práticas na universidade. Com isso, a extensão, e principalmente, o ensino têm sido postos de lado, considerados poucos importantes uma vez que não permitem acesso a melhores posições dentro da lógica produtivista.

Ao contrário disso, é fundamental que uma ética da resistência a esta lógica produtivista e todos os impactos trazidos sejam engendrados pelos diferentes sujeitos das universidades, para que assim o tripé (ensino-pesquisa-extensão) que fundamenta as práticas neste espaço-tempo não se torne letra morta. A universidade e seus sujeitos não podem perder a capacidade, de a

todo o momento, refletirem sobre o momento atual, apontando limites e possibilidades para além daquelas postas pelo discurso hegemônico. Como aponta LEOPOLDO e SILVA (2006)

Cabe perguntar se o eixo em torno do qual a universidade cultivou e manteve durante muito tempo, e desde as origens, seu equilíbrio instável, eixo de caráter ético, político, e mesmo lógico e cognitivo, não se define como estar sempre um pouco fora de seu tempo histórico, ao mesmo tempo enraizada nele, histórica e socialmente, mas também projetando-se para fora de seu tempo, no limite contradizendo-o, exatamente para desempenhar o seu mais importante papel, que certamente não é o de reiterar os interesses hegemônicos de seu tempo, engendrando as soluções conciliadoras por via de uma adaptação total, que aliás, não deixaria de ser uma veneração do presente e uma venerável expectativa de futuro, mas sim o de criar as condições para esses interesses e essa hegemonia sejam repensados como questões, e tornados temas relativos a uma espaço-político institucional construído e mantido de acordo com um interesse fundamental: a liberdade de reflexão como critério ético da liberdade da ação consequente (p. 201)

A discussão sobre a implementação do Programa de Formação de Professores da USP pode ser um importante momento para que o Departamento de Geografia coloque estas questões fundamentais acerca da relação do mesmo com o produtivismo. Pode, assim, representar uma possibilidade para que o Departamento, a partir dos seus diferentes sujeitos, avance na discussão do sentido daquilo que realizam, problematizando os desafios do tempo atual. Em nossa perspectiva, se este enfrentamento não for assumido e feito pelos docentes deste Departamento, uma real mudança na maneira como se pensa e faz a formação de professores em geografia no mesmo estará bem distante de ocorrer.

De forma geral, todos os elementos anteriormente analisados requerem uma ação política da Universidade e do DG-USP em assumir efetivamente a formação de professores como uma de suas principais responsabilidades. Temos que o primeiro passo desta ação política foi dado com a construção do PFP-USP. O segundo, ainda não realizado, está em fazer com que o programa se efetive e seja capaz de mudar os rumos da formação de professores na Universidade de São Paulo para além do modelo aplicacionista. Cabe, como provocação, as palavras de AZANHA

Ou a USP, globalmente, assume a sua responsabilidade social de formar adequadamente licenciados para liderança do magistério público ou reconhece, explicitamente, que falhou historicamente com relação a essa tarefa de alta importância social, mas talvez de escasso interesse acadêmico, e abre mão dessa atribuição ensejando a busca de soluções extra universitárias, inteiramente possíveis. O que não mais é possível é a permanência, por tão longo tempo, de uma situação crítica não enfrentada. (1991, p. 38)

Ω

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DERROTADO INVENCÍVEL

- Gigantes!
(Moinhos
De vento...)
- Malina
Mandiga,
Traça
D'espavento!
(Moinhos e moinhos
De vento...)
- Gigantes!
Seus braços
De aço
Me quebram
A espinha
Me tornam
Farinha?
Mas brilha
Divino
O santelmo
Que rege
E ilumina
Meu valimento
Doído,
Moído,
Caído,
Perdido,
Curtido,
Morrido,
Eu sigo,
Persigo
O lunar intento:
Pela justiça no mundo,
Luto, iracundo

(As impurezas do Branco, Carlos Drummond de Andrade)

Como vimos o modelo aplicacionista ainda é dominante nos dois cursos de formação docente em geografia analisados nesta pesquisa, sendo que a lógica produtivista tem contribuído para a reprodução do mesmo. Sendo assim, apesar de ocuparem lugares distantes na hierarquia do campo disciplinar, os cursos de formação docente em geografia da UNIOESTE e da USP produzem ações muito semelhantes, com implicações profundas na constituição dos sujeitos que poderão atuar como professores na educação básica.

Neste momento da tese, buscaremos discutir os limites da formação docente em geografia posta em prática nas duas universidades pesquisadas, mostrando que, apesar dos inúmeros avanços apontados no decorrer da pesquisa, tais cursos ainda não conseguiram superar o modelo aplicacionista. Para tanto, apresentamos a seguir os principais pontos de contato entre os dois cursos de formação docente analisados e que reforçam tal modelo. Após isso, discutimos algumas ações que consideramos necessárias para a construção de uma formação docente em geografia para além do modelo aplicacionista.

A partir das análises feitas, é possível perceber que ainda estamos distantes, nos dois cursos analisados, do reconhecimento do saber docente como um saber plural, decorrente de diferentes fontes e sujeitos. Nas universidades pesquisadas a compreensão da formação docente em geografia e dos saberes necessários à mesma ainda se encontra em fase inicial, predominando a concepção de que os currículos de formação de professores são desdobramentos daqueles existentes para a formação do bacharel. Neles, existe um privilégio do saber acadêmico / disciplinar como se este fosse capaz de representar a totalidade dos saberes necessários à formação e prática docente, trazendo importantes implicações para a organização curricular dos cursos investigados.

Em nossa perspectiva, as pesquisas sobre formação docente, bem como as políticas colocadas em prática nas últimas décadas, apesar de todos os percalços, permitiram discussões em torno da construção da identidade curricular da formação dos professores. No caso da geografia, tais discussões têm contribuído para pensar as relações entre bacharelado e licenciatura que não podem, em nossa análise, caminhar na direção de uma total ruptura, como ocorreu no caso do curso da UNIOESTE, nem ser pouco problematizada, como

ainda, apesar dos avanços, têm ocorrido no caso do curso de geografia da USP. Em nossa percepção é fundamental ampliar esta discussão com o intuito, inclusive, de se manter a unidade da formação do professor geógrafo, reconhecendo, porém, as especificidades de cada um dos currículos, bem como dos saberes necessários a cada uma das formações

Este predomínio do saber acadêmico / disciplinar, verificado nos dois cursos analisados, resulta na reprodução da dicotomia curricular entre saberes ditos “específicos” e aqueles denominados “pedagógicos”, o que, por sua vez, contribui para que os discentes reconheçam apenas alguns professores (principalmente aqueles vinculados as disciplinas de estágio e prática de ensino) como responsáveis pela formação docente. Dessa forma, a estrutura curricular 4 +1, que marcou, durante muito tempo, a formação docente no Brasil, apesar de não existir mais no plano legal, ainda se reproduz a partir das práticas presentes nos cursos investigados.

Da mesma forma, a supervalorização do saber acadêmico / disciplinar contribui para que o especialista competente, representado pelo professor universitário, seja o principal sujeito responsável pela formação de professores. Tais especialistas, com pouco contato com a educação escolar, não têm sido amplamente provocados a pensarem nas questões vinculadas ao ensino e a formação docente, elementos vistos como de menor importância para a carreira do docente universitário sob a lógica do produtivismo.

Esta pouca reflexão sobre as questões formativas decorre também do próprio ambiente de trabalho que o produtivismo tem produzido nas universidades pesquisadas. Trata-se de um ambiente cada vez mais competitivo, no qual existem poucos momentos para o trabalho coletivo em torno das principais problemáticas que envolvem o curso. Com o produtivismo, os docentes universitários são cada vez mais incitados a competirem em incessantes disputas por financiamentos, bolsas e tantas outras “migalhas” da ciência sob a ótica do capital. Com isso, os interesses pessoais dos docentes, vinculados, principalmente, a ascensão na carreira, acabam se sobrepondo aos objetivos do curso e do seu sentido formativo. Torna-se, assim, dominante a figura do pesquisador solitário, individualista, devorador de bolsas e mestre em criar estratégias para “recheiar o *lattes*”. E neste processo a figura do

pesquisador que não ensina passa a compor o quadro dos docentes formadores de professores.

Outro elemento comum nos dois cursos investigados se refere ao papel dos professores da educação básica na formação dos futuros docentes. Com a predominância do modelo aplicacionista, os professores da educação básica, atuantes nas diferentes redes de ensino, foram eximidos da responsabilidade na formação docente. Seu trabalho tem se restringindo, na maioria dos casos, a receber estagiários, em momentos específicos, e acompanhar, parcialmente, o desenvolvimento dos mesmos. Seus saberes e práticas ainda são pouco valorizados e reconhecidos no processo de formação docente. Tal fato contribui para a manutenção da interdição do discurso do professor da educação básica, considerado como de pouca importância para a formação dos novos docentes.

Com isso, os professores da educação básica são desvalorizados uma vez que não são consultados na elaboração das propostas de formação docente, em uma clara demonstração de que os conhecimentos produzidos na reflexão sobre e na prática por tais sujeitos têm pouco valor formativo. Tal situação se repete quando da elaboração de diretrizes e propostas curriculares que, muitas vezes, também desconsideram os conhecimentos e perspectivas dos professores e alunos da educação básica, reafirmando o predomínio do discurso do especialista competente (CHAUÍ, 2007) e dos saberes que produz como o ocupante da posição mais privilegiada na formação de professores.

Outro ponto importante de análise diz respeito ao fato de que, nos dois cursos analisados, ainda há pouca participação dos discentes no processo de construção do currículo. Seja pelas condições de permanência na Universidade (como é o caso da UNIOESTE), seja em decorrência de que os discentes não são reconhecidos como sujeitos capazes de pensarem sua própria formação, a construção curricular e sua efetivação ainda está, primordialmente, a cargo dos professores dos cursos investigados. Tal situação resulta, como vimos, no fato de que muitos discentes não compreendem as mudanças ocorridas em seu processo formativo, o que pode ser interpretado como um dos limites que impedem a efetivação das alterações curriculares propostas em relação à formação docente em geografia.

Por fim, apesar de alguns avanços apontados no decorrer da tese, os Estágios Supervisionados e as Práticas como Componente Curricular são pensadas e executadas, predominantemente, como aplicação dos conhecimentos acadêmicos / disciplinares na escola. Assim, mantém-se a separação entre teoria e prática, sendo a primeira considerada fundamento para a realização da segunda, o que contribui para a supervalorização dos saberes acadêmicos em detrimento dos demais. Não há, ainda, uma discussão mais ampla sobre o estágio supervisionado e as práticas como componente curricular como elementos centrais para uma maior integração curricular, bem como situações nas quais os discentes podem construir os saberes da experiência, refletindo sobre os processos que acontecem. No caso específico das Práticas como Componente Curricular é fundamental que haja um processo de discussão, envolvendo os diferentes sujeitos do curso, sobre a função que as mesmas cumprem no currículo para que não se tornem apenas burocracias presentes nos planos de aula e nos Projetos Políticos Pedagógicos, como forma de cumprir aquilo que diz a legislação pertinente.

Diante do exposto, é possível verificar que ainda são muitos os limites para a superação do modelo aplicacionista de formação docente nos dois cursos investigados. Sendo assim, é fundamental analisarmos algumas ações que consideramos necessárias para repensarmos a formação docente em geografia para além do modelo aplicacionista, reconhecendo os diferentes sujeitos e saberes necessários a esta formação.

Em primeiro lugar, pensamos ser urgente, concordando com NÓVOA (2009), partilhar a formação docente com os professores da educação básica, reconhecendo os seus saberes como fundamentais para esta formação. Caberia, ao professor da educação básica, atuar na formação inicial docente como formador *in lócus*, ou seja, na inserção do licenciando na escola pública a partir das problemáticas que envolvem a prática cotidiana da profissão. Para isso, políticas públicas de formação inicial docente deveriam estar diretamente articuladas com políticas de organização da carreira dos professores da educação básica que permitissem aos mesmos atuarem na formação de professores. Não se trata apenas de ampliar experiências como o PIBID que, apesar dos importantes avanços, apresenta uma série de limitações:

sobrecarga de trabalho dos professores da educação básica, relação vertical entre os sujeitos da universidade e da escola, com o predomínio dos primeiros, sendo que grande parte das atividades são planejadas a partir da concepção dos sujeitos da universidade. Ao contrário, o que defendemos é que a carreira do professor da educação básica contemple a possibilidade de que o mesmo, a partir de um determinado momento, possa se dedicar completamente a esta complexa tarefa que é formar professores.

Para tanto, há que se reconhecer o papel do professor da educação básica como intelectual transformador (GIROUX, 1999), sujeito na construção destes saberes que tem na escola pública lócus de produção. Em nossa perspectiva, como intelectual transformador, o professor constrói, com os seus alunos, saberes e práticas essenciais para formação dos novos docentes. Tais saberes precisam ser reconhecidos e valorizados no processo de formação inicial e continuada de professores para que assim o modelo aplicacionista possa ser problematizado. A reflexão na e sobre a prática deve ser considerado processo fundamental na formação docente, uma vez que pode possibilitar aos futuros professores a produção de saberes vinculados a experiências realizadas com os diferentes sujeitos do processo educativo. Com isso, espera-se uma melhor articulação entre teoria e prática, sem que ocorra a hierarquização predominante até aqui nos cursos de formação docente.

Ao mesmo tempo, é preciso também provocar o professor universitário a pensar sobre a sua responsabilidade na construção de um projeto de formação de professores que possa engendrar outras maneiras de pensar, construir e socializar o conhecimento para além daquelas estabelecidas pela lógica produtivista atual. Sem esta ação de se por em questão, de se permitir outro olhar sobre o compromisso que o professor universitário tem na formação dos futuros docentes, torna-se difícil pensar na alteração das presentes realidades nas quais se encontram muitos cursos de licenciatura no país. A prática do autoquestionamento torna-se fundamental para que evitemos a naturalização dos processos que, essencialmente, estão relacionados a projetos e práticas sócio espaciais.

A ação do professor universitário é importante para que os problemas curriculares encontrados nos cursos investigados e que passam,

necessariamente, por soluções coletivas possam ser enfrentados. Para isso, é essencial o trabalho articulado, o debate aberto e franco, as discussões em torno de objetivos comuns que precisam ser acordados e cumpridos, tendo como foco as características dos profissionais que se quer formar. A apropriação crítica das concepções presentes nas pesquisas e legislações sobre formação docente, bem como o diálogo com a comunidade acadêmica e escolar são ações importantes para que a responsabilidade sobre a formação de professores não fique restrita a um grupo específico de especialistas, mas possa se espalhar como elemento aglutinador das práticas curriculares desenvolvidas.

Sendo assim, defendemos um projeto de formação docente em geografia que contribua para a construção da escola e da universidade como espaços-tempos construídos coletivamente, a partir do reconhecimento dos saberes dos diferentes sujeitos que deles fazem parte. Cada vez mais diversos em seus sujeitos, as universidades e as escolas precisam, efetivamente, se tornarem diversos em seus projetos, reconhecendo o direito que cada sujeito tem de expor as suas concepções. Não apenas os professores (universitários e da educação básica) devem ter reconhecido os seus direitos de participarem deste processo. É preciso também escutar os discentes, suas concepções e anseios. Para isso, é fundamental garantir e ampliar políticas de permanência estudantil que possibilitem aos discentes viverem os diferentes momentos formativos da universidade, participando, inclusive das diferentes instâncias colegiadas, exercendo assim o direito de pensarem, manifestarem suas concepções e participarem do processo de construção deste espaço-tempo.

De maneira geral, apesar de pública, a universidade não é efetivamente apropriada pelos discentes, que pouco participam das discussões políticas e pedagógicas que envolvem a organização da mesma. Em alguns casos, quando os alunos têm algum tipo de representatividade, esta participação ocorre de forma meramente burocrática, para cumprir alguma determinação legal. Verifico esta realidade nas reuniões do Colegiado de Geografia da UNIOESTE nas quais participo: os discentes pouco se manifestam, mesmo quando os assuntos estão diretamente relacionados aos seus interesses.

A nossa preocupação no que diz respeito a esta ausência na participação dos discentes nos diferentes momentos de organização da universidade se justifica no sentido em que concebemos tal participação como essencialmente formativa. É também por meio dela que os discentes podem começar a se apropriar de seu próprio processo formativo. As divergências, observações, questionamentos trazidos por eles são fundamentais para a constituição da universidade enquanto espaço público, construído coletivamente a partir de diferentes perspectivas. Não é possível falar de formação de professores sem a participação dos futuros professores nesse processo. E, nesse sentido, a vivência dos estudantes na universidade e a apropriação dos mesmos sobre os diferentes mecanismos que movem a instituição são fundamentais para que a formação de professores se torne cada vez mais auto formação.

Mas é também importante ressaltar que a Instituição universidade carrega um fundamento bastante autoritário. Apesar de, muitas vezes nos discursos institucionais, dizer-se plural e democrática, aberta a participação de todos os sujeitos da educação, o que acontece na prática é a não criação das possibilidades efetivas desta participação. São poucas as Universidades que tem eleições diretas e paritárias para Reitor. Muitas vezes, tais eleições terminam com a intervenção dos Governadores.

O processo se complica um pouco mais quando o assunto está relacionado à construção do projeto-político-pedagógico. No momento de reformulação de um curso, dos seus sentidos, da sua reorganização curricular, na maioria dos casos, o mesmo ocorre sem que se leve em consideração as perspectivas dos estudantes⁵⁴. Parte-se do pressuposto de que o discente não tem condições de debater e opinar sobre a sua própria formação, de que não é capaz de refletir sobre aquilo que marcará os anos iniciais de sua carreira. Está implícita, nesse processo, uma concepção de formação que se assemelha a uma tutoria. De um lado, o discurso do especialista competente, que detém o

⁵⁴ Como aponta Tragtenberg (2004, p. 14), "A universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas também pelos servos que ela forma. Esse modo de produção determina o tipo de formação por meio das transformações introduzidas na escola, que coloca em relação mestres e estudantes (...). Os valores de submissão e conformismo, a cada instante exibidos pelos comportamentos dos professores, já constituem um sistema ideológico".

conhecimento institucionalmente valorizado e que faz dele uma fonte de poder; do outro, um jovem, há pouco inserido no mundo do conhecimento científico e que deve ser guiado por um caminho pré-definido.

Há que se romper com esta concepção por meio da luta pela construção do sentido público dos espaços-tempos universidade e escola. Tal luta pressupõe o enfrentamento à lógica do produtivismo científico, uma vez que na mesma está contido um projeto de sociedade calcado em uma política espacial. Segundo MASSEY (2008), tal política nega a compreensão do espaço enquanto contínua produção e apropriação realizada a partir das práticas sociais dos sujeitos. O espaço é tomado como indiferenciado, palco de ações humanas também indiferenciadas, inerte, portanto, alvo de uma ação política totalitária. Trata-se de um espaço pensado e produzido pelos agentes do capital, o que tem resultado em intenso processo de racionalidade gerencial e privatização. Nesta lógica, diferentes sujeitos são expropriados das condições de se reproduzirem socialmente e, portanto, de reafirmarem sua condição espacial (CARLOS, 2011).

Tornados lugar da burocracia, dos prazos, da norma, da ordem distante que procura se impor no nível do cotidiano, dos interesses privados, escola e universidade tendem a se tornar lugares da alienação espacial e neste processo não apenas o professor da educação básica tem o seu discurso interditado. Também o docente universitário se vê obrigado a agir a partir de determinações externas, que chegam até ele pelos diferentes órgãos de fomento à pesquisa. Sem o enfrentamento a esta lógica, os docentes (universitários ou não), correm o risco de contribuir na construção de um projeto social marcado por esta política espacial um intenso processo de abstração espacial.

Sem a crítica ao produtivismo e os impactos que o mesmo tem trazido ao trabalho docente, contribui-se para a imposição de uma geografia que não estabelece relação com a vida cotidiana dos diferentes sujeitos, com os problemas, contradições e, portanto, com as possibilidades de transformação que se dão a partir do enfrentamento de tais situações e com a apropriação de seus espaços-tempos. Vale ressaltar que tal lógica tem se espalhado por toda parte. Está nos currículos centralizados, no discurso técnico, nos livros

didáticos, no fechamento das escolas e universidades em relação à comunidade. Está na separação entre teoria e prática, entre discurso e ação, entre pensar e fazer. E está também no modelo aplicacionista de formação docente. Nesse modelo, constrói-se uma geografia morta, que só tem sentido no discurso, nos livros, nos currículos (seja o *lattes* ou o escolar). A geografia da vida, que escapa a lógica disciplinadora da academia e da escola, continua a ocorrer, indiferente em relação àquilo que os especialistas competentes pensam sobre ela. Cooptada, algumas vezes pelo discurso, esta geografia perde sua potência transformadora, uma vez que tornada apenas teoria, desnuda-se da práxis revolucionária que carrega.

O espaço-tempo da geografia que hoje fazemos, sob a lógica do produtivismo-aplicacionismo é aquele do controle no qual a imprevisibilidade da vida cotidiana parece desaparecer frente à tentativa de programação completa da mesma. O tempo rápido impede a reunião e o encontro, seja na escola ou na universidade. Parece que estamos sempre de passagem, sempre expropriados de nós mesmos, do lugar, de nossa potência de vida. Submetidos à lógica do produtivismo (CHAUI, 2003), os sujeitos de tais espaços-tempos são levados a pouco discutirem e considerarem tais elementos. Instigados a competirem entre si, vão, aos poucos, naturalizando a lógica perversa do capital em detrimento de uma ação que poderia engendrar a solidariedade humana e o bem comum. Com isso, os problemas do conhecimento se tornam desenraizados e a própria forma material que assumem tais espaços-tempos (muros cada vez mais altos, sistemas de vigilância de última geração, fronteiras e mais fronteiras construídas a cada catraca instalada, a cada novo acordo assinado com a Polícia Militar) demonstram o fato de que a universidade e a escola produtivista e os seus sujeitos não são provocados a dialogar com o lugar do qual são causa, consequência, implicação.

Dessa forma, para romper com esta lógica, a formação docente em geografia deve se pautar nas demandas do lugar, dos homens e mulheres reais, dos seus saberes e práticas, reafirmando a condição espacial dos sujeitos. Para isso, é preciso reconhecer a heterotopia, “o outro lugar e o lugar do outro, ao mesmo tempo excluído e imbricado” (LEFBEVRE, 2004, p. 120) e a utopia dos espaços-tempos escola e universidade, uma vez que as

apropriações feitas pelos sujeitos resultam em práticas e saberes diferenciais, em outras lógicas, naquilo que é imprevisto. Muitas destas práticas engendram outros projetos de sociedade, outros usos e configurações que não aqueles concebidos pelo projeto dominante. É a partir da prática social cotidiana, do vivido e experienciado, que se afirma a dimensão destes espaços-tempos naquilo que têm de heterotopia e utopia e que se reafirma a pluralidade humana, essência da política.

Sendo assim, pensamos ser este o elemento a unir tais espaços-tempos na formação docente em geografia. Distantes na hierarquia do campo científico é na formação de professores que escola e a universidade, obrigatoriamente, se encontram e com isso, encontram a possibilidade de se repensarem. Em um mundo marcado pelo avanço dos interesses privados sobre o conhecimento, a escola e universidade podem reafirmar o sentido público do mesmo. Lugares de socialização e construção do conhecimento, a escola e a universidade pública assumem no Brasil características peculiares, situadas entre o direito e o privilégio. No caso da escola básica, como apontou ALGEBAILLE (2009), sua presença nos diferentes territórios do país lhe atribui uma importante característica para a realização de estratégias territoriais. As mesmas podem ser de regulação, como costumeiramente tem ocorrido, ou de transformação.

Por isso, torna-se fundamental, em nossa perspectiva, afirmar a geografia da formação docente. Não é possível pensar na formação de um professor de geografia que não seja capaz de produzir práticas educativas que contribuam para o processo de reapropriação, pelo discurso e pela ação, dos diferentes espaço-tempos. A ação do professor de geografia e todos os desdobramentos decorrentes da mesma devem ser concebidos como essencialmente espaciais, contextualizados e situados. Todo projeto de sociedade pressupõe uma concepção acerca do espaço e dos sujeitos que o constitui a partir de suas práticas. Por isso, a produção do espaço deve ser compreendida como produção das condições de existência. Ser expropriado desta condição espacial significa ser expropriado das próprias condições de existência. Sendo assim, as discussões sobre a condição espacial tornam-se fundamentais para se pensar o processo de formação docente em geografia.

Tal pressuposto reafirma a necessidade, na formação docente em geografia, de um diálogo intenso com os espaços-tempos escola e universidade, concebidos para além dos seus muros, para além das abstrações presentes nos currículos centralizadores. É fundamental reconhecer a condição espacial como fundante de toda e qualquer ação educativa, colocando-a no centro dos processos formativos docente em geografia. Tal pressuposto deve estar no centro do planejamento dos estágios supervisionados e das práticas como componente curricular. É preciso que os sujeitos dos espaços-tempos escola e universidade dialoguem profundamente com o lugar na qual estão inseridos, com os seus saberes e práticas, contribuindo para reafirmar o sentido público dos mesmos. Afinal, toda escola, toda universidade tem endereço, comunidade, CEP (AZANHA, 2004). Situadas, localizadas, a escola e a universidade são meio, condição e produto da reprodução do espaço e das contradições que revela. Carregam a complexidade do lugar e do mundo e por isso todo e qualquer projeto de formação de professores, não apenas de geografia, deve levar em consideração esta característica.

Até aqui, predominou a figura do professor desenraizado, sem vínculo, compromisso e reconhecimento do lugar em que desenvolve sua ação. Em nossa pesquisa de mestrado, analisamos as problemáticas vinculadas à ação de professores desenraizados na periferia de São Paulo e como esta realidade é alterada no momento em que o sentido de pertencimento e do compromisso com o lugar e com os seus sujeitos é criado (GIROTTTO, 2009). Lá havíamos concluído:

Que a escola possa se tornar um do lócus dessa nova política da espacialidade. Que assim como a história em Paulo Freire é o campo das possibilidades humanas, a Geografia também o possa ser. Que neste outro espaço, outros homens possam nascer, não como simulacros nem como resíduo, mas como afirmação da superação de um momento no qual, por quase 300 anos, os homens deixaram de existir e, em seus lugares, habitou um pleno vazio chamado mercadoria. Que assim o possa ser (GIROTTTO, 2009, p. 183).

Reafirmamos a nossa conclusão e a ampliamos ao dialogar com autores que apontam inúmeras experiências de formação de professores (ANTONIO,

2010, ARROYO, 2013), calcados no pressuposto da formação de um sujeito vinculado e compromissado com as questões do lugar em que atuará. Tais experiências são exemplos positivos de que é essencial estabelecer um vínculo entre professor, escola e lugar, reafirmando assim a necessidade de uma geografia da formação docente.

Tal geografia, porém, não se faz sem que no horizonte se tenha um projeto de sociedade. As questões de ordem curricular apresentada por TARDIF (2010) são fundamentais para se pensar a formação docente. No entanto, se tornam insuficientes se não levamos em consideração que a mobilização dos conhecimentos docentes se dá a partir da clareza de um projeto de sociedade que o mesmo ajuda a construir. Portanto, é fundamental trazer à tona a dimensão de sujeito social do docente, recusando-se a aceitar o discurso da neutralidade do conhecimento. É sempre a favor de algo que se move a ação educativa e isso não pode ser, de forma alguma, negligenciado.

Não se pode reduzir a formação de professores ao dado meramente técnico porque, a todo o momento, o cotidiano desta profissão explode em encontros e desencontros essencialmente humanos. O ato de ensinar uma determinada disciplina é atravessado por questões de diferentes ordens (éticas, filosóficas, políticas, estéticas, etc.). Para sua realização, é necessário um intenso ato de amor pelos homens e pelo mundo. É este ato de amor que constitui o compromisso docente, a nossa capacidade de assumir a responsabilidade por este mundo comum.

Amamos o mundo quando somos capazes de compreender que todo ato de autoridade deve estar alicerçado na autoria que, por sua vez, pressupõe nos assumirmos como autores deste mundo, capazes de nele falar e agir. Como professores, temos a responsabilidade de apresentarmos o mundo para as novas gerações (ARENDT, 2008). Temos, porém, o compromisso de apresentá-lo não como fato dado e acabado, mas como processo. O mundo não “*é assim*”, mas “*está assim*” e cabe aos homens e mulheres, de forma coletiva, decidirem sobre os rumos que o mesmo deve tomar.

Daí a importância de resgatarmos o compromisso na formação docente em geografia, que vai além das competências e do discurso técnico. A luta pela afirmação do sentido público da educação deve ser ato constante e envolver

todos os sujeitos da educação, não podendo ceder espaço ao corporativismo. Deve ser pautada na ação e não no verbalismo e só terá sentido se começar no cotidiano, em pequenos atos, na responsabilidade e no compromisso que temos diariamente como professores.

E para isso, é importante que avancemos na formação de professores de geografia que tenham como centro de suas preocupações práticas que ajudem a cada homem e mulher realizar a sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 1987) e que reafirmem o direito ao saber, aos lugares do saber e ao saber dos lugares. Direito de que em cada praça, rua, nos bairros, associações de moradores, em cada um dos diferentes pontos espalhados por diversos territórios, surja um lugar da construção e socialização de saberes.

Nesta defesa, esta clara a concepção de que é preciso criar as condições reais de empoderamento dos sujeitos, concebendo os espaços-tempos escola e universidade como territórios de disputa de poder, ideologias e projeto de sociedade. Não há projeto de educação que não se encontre em um constante processo de construção coletiva, calcada nas experiências partilhadas por homens e mulheres no lugar que, cotidianamente, constroem o sonho viável (FREIRE, 2002) e que, em nossa perspectiva, deve nortear a formação docente em geografia. O projeto de sociedade que defendemos pressupõe o conflito, uma vez que parte do reconhecimento da pluralidade humana. Ao invés de suprimir o conflito pelo consenso artificial, produzido por ações autoritárias da racionalidade técnica do produtivismo, é fundamental potencializá-lo através do diálogo, reconhecendo o ponto do vista do outro, considerando-o, entendendo-o.

Um projeto de formação docente em geografia, que contribua para a superação do atual do projeto de sociedade que reafirma a mercantilização da vida e a alienação espacial, deve se reconhecer enquanto práxis formativa, engajada no lugar, na luta dos homens e mulheres em fazerem e refazerem suas vidas, seus projetos, suas geografias. Não basta mais ler sobre o mundo e suas contradições. É preciso vive-las e se posicionar frente a elas. Afinal, saber sem projeto nada significa.

Assim, pensamos ser essencial que a formação docente em geografia seja concretizada a partir do reconhecimento da geografia desta formação. Tal

fato poderá contribuir para que se reverta à lógica produtivista-aplicacionista da produção do conhecimento e em seu lugar ressurgirá o sentido público daquilo que como professores da universidade e escola fazemos. Tal sentido está em nossa capacidade de reconhecer no outro o mesmo direito que temos de pensar e construir outro projeto de vida que tenha como valores fundamentais o bem comum, a pluralidade humana, a fraternidade e a solidariedade entre os povos.

Tais mudanças podem resultar em uma alteração do lugar que a formação de professores ocupa, no mundo contemporâneo, tanto na geografia quanto em outras áreas e contribuir no sentido de reverter o intenso processo de desvalorização social da profissão reconhecendo a importância da escola e do professor da educação básica na construção dos saberes necessários na formação dos futuros docentes. Tal valorização, por sua vez, não pode ser apenas uma estratégia de marketing, mas pressupõe condições de trabalho, carreira, tempo de dedicação, elementos presentes há décadas nas pautas das reivindicações dos professores e que ainda se encontram distantes de serem contemplados.

Dessa forma, não somos ingênuos a ponto de pensarmos que tais mudanças aqui apresentadas são fáceis e simples de serem feitas. Requerem investimentos, políticas públicas, mudanças de concepções, humildade. No entanto, não temos o direito de calar sobre as mesmas. O sentido daquilo que fazemos está em, mesmo quando muitos já sucumbiram diante das tentações do modelo dominante, resistir e manter os nossos valores, assumindo a responsabilidade sobre o mundo quando parece que ninguém mais quer fazê-lo. É isso que fica de toda esta jornada. Para os que ainda não compreenderam, fica o pedido de quem sobreviveu ao horror:

Caro professor,

Sou sobrevivente de um campo de concentração.

Meus olhos viram o que nenhum homem deveria testemunhar.

Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres.

Crianças envenenadas por médicos altamente especializados.

Recém-nascidos mortos por enfermeiras diplomadas.

Mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e universidade.

Por isso, caro professor, eu duvido da educação.

Eu lhe formulo um pedido: Ajude seus estudantes a se tornarem humanos.

Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e Eichmans educados.

Ler, escrever, aritmética só são importantes se servirem para tornar nossas crianças seres mais humanos.

(Depoimento de um sobrevivente de Auschwitz)

5. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

ALGEBAILLE, E. *Escola Pública e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, W. M. de. "Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da Universidade" IN: *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. de 2007.

ALVIM, V; RAMPINELLI, W. J.; RODRIGUES, G. (Org.) *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005.

ANDRADE, M. C. de. *Geografia: ciência da sociedade*. São Paulo: Atlas, 1987.
_____. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus, 1989.

ANTONIO, C. A. "*Por uma educação do campo*": um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

ANTUNHA, H. C. G. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: CRPE, 1974.

APPLE, M. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Ideologia e Currículo*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. *A promessa da política*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Outros Sujeitos, Outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZANHA, J. M. P. “Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica” IN: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, volume 30, número 2, maio-agosto de 2004.

_____. “Uma proposta para Licenciatura na USP”. Conferência na USP. 1991.

AZEVEDO, A. de. “A Geografia a serviço da política” IN: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, Número 21, Outubro de 1955.

_____. “Dez anos de ensino superior de Geografia” IN: *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, Abril-Junho de 1946.

_____. *Geografia Humana do Brasil*. 12ª edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

_____, SILVEIRA, J. D. da. “O ensino da Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo” IN: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 1, Março de 1949.

BARROS, N. C. C. de. “Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal” IN: *Estudos Avançados*. São Paulo, Ano 22, número 62, 2008.

BOSCHETTI, V. R. “Plano Atcon e a Comissão Meira Matos: construção do ideário da universidade do pós-64” IN: *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.27, p.221 –22, 9, set. 2007

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004

_____. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

_____. *A distinção*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *O poder simbólico*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Razões Práticas*. 3ª edição. Campinas: Papius, 2001.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *O educador: vida e morte*. 12ª edição. São Paulo: Graal, 2002.

_____. *Pensar a prática*. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. São Paulo: UNESP, 2005.

BRASIL. *Decreto 7219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID) e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2010.

_____. MEC. *Resolução CNE/CP 1 de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena*. Brasília: MEC, 2002.

_____. MEC. *Resolução CNE/CP 2 de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Parecer CNE/CP 9 de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.* Brasília: MEC, 2001.

_____. *Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.* Brasília: MEC, 2009

CACETE, N. H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação: a referência da formação do professor de Geografia.* Tese de Doutorado, FFCLH, DG, USP, 2002.

CAMINI, I. *Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.* São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARLOS, A. F. A. *A condição espacial.* São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A reprodução do Espaço Urbano.* São Paulo: EDUSP, 2008.

_____; SOUZA, M. L. de.; SPOSITO, M. E. B. *A produção do Espaço urbano.* São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, D. de. "Evolução da Geografia Humana" IN: *Boletim Geográfico.* Rio de Janeiro, Ano III, Número 33, Dezembro de 1945.

_____. "O Ensino de Geografia no Curso de Humanidades" IN: *Boletim Geográfico.* Rio de Janeiro, Ano I, Número 10, Janeiro de 1944.

_____. "O sentido geográfico" IN: *Boletim Geográfico,* Rio de Janeiro, Ano III, Número 25, Abril de 1945.

_____. *Methodologia do Ensino Geographico.* São Paulo: Francisco Alves, 1925.

CARVALHO, J. S. F. de. "Sobre o conceito de formação" In: Revista Educação, nº 137, setembro de 2008.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Geografia escolar e a cidade*. Campinas: Papirus 2008.

_____; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. de. *Produção do Conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2011.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 12º edição. São Paulo, Cortez, 2007, 360 páginas.

_____. "Democratização e transparência: a tarefa do PT contra a despolitização e pela construção de uma ética pública" IN GUIMARÃES, J. Leituras da Crise. São Paulo, 2006.

_____. "A Universidade pública sob nova perspectiva". Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Calda, 5 de outubro de 2003.

COMPARATO, F. K. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONTI, J. B. "Aroldo de Azevedo" IN: *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, Número 50, Março de 1976.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformanda*. 2ª edição. São Paulo: UNESP, 2007.

CUSTÓDIO, V. "Do colégio D. Pedro II à sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias" IN: *ANAIS do II Seminário Internacional de História do Pensamento Geográfico*, São Paulo, 2009.

CRUZ, R. de C. A. da. "Universidade Classe Mundial: paradoxo de um pensamento ao mesmo tempo neoliberal e neocolonialista". 2012
_____. "Se a CAPES somos nós, quem somos nós? A pós-graduação brasileira em busca de uma identidade". 2012.

DRESCH, J et al. *Reflexões sobre a Geografia*. São Paulo: AGB, 1980.

FERNANDES, F. "Universidade e Desenvolvimento". IN: IANNI, O. (Org.) *Florestan Fernandes*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

FÉTIZON, B. A. de M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1984.

FIORI, V. *As condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.
_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. *A educação na Cidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. *Pedagogia da Esperança*. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
_____. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1971.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Política e Educação*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; BETTO, F. *Essa escola chamada vida*. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____; MAZZA, D.; NOGUEIRA, A. *Na que escola que fazemos*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

GADOTTI, M. *Educação e Poder*. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2005

_____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

GATTI, B. A. *et al* "Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos" IN *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Nº 1, maio de 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo.

_____. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. *Escola crítica e política cultural*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, P. C. da Costa. "O deslocamento geográfico dos conhecimentos e de seus intérpretes. Os exemplos de Pierre Monbeig e Roger Bastide no Brasil"

IN: SALGUEIRA, H. A.(Org.) *Pierre Monbeig e a Geografia Humana Brasileira: a dinâmica da transformação*. BAURU, SP: EDUSC, 2006.

GOODSON, Y. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Currículo: teoria e história*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *O Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol.2*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GREGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. (ORG.) *Geografia Humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 14ª edição. São Paulo, Loyola, 1992.

_____. *Espaços de Esperança*. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSBAWN, E. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores" IN NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

KIMURA, S. "Território de Luzes e Sombras: a proposta de Ensino de Geografia da CENP" IN: *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 25, v.1, n.32, jan.-jun. de 2009.

KURZ, R. *Com todo vapor ao colapso*. Juiz de Fora: UFJF – Pazulin, 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
_____. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" IN: *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2004.
_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
_____. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LEVI, P. *É isto um homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LOPES, C. S. *O professor de geografia e os saberes profissionais : o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2010.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7ª edição. São Paulo, José Olympio, 2002, 132 páginas.

MACLAREN, P. *Utopias provisórias*. Petrópolis: Vozes, 1999.
_____. *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
_____; LEONARD, P.; GADOTTI (Org.) *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANCEBO, D.; SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (ORG.) *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições presentes*. São Paulo: Xamã, 2009.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

MASSEY, D. *Pelo Espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do Capital*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONBEIG, P. “Os modos de pensar na Geografia Humana” IN: *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, Número 15, Outubro de 1953.

_____. “Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa” IN: *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, ANO VII, Números 1 e 2, 1954.

MORAES, A. C. R. de. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. *Território e história no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 2002.

_____. “Geografia e ideologia nos currículos do 1º grau” IN: BARRETTO, E. S. de S. (Org.) *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, 2006.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.) *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, A. U. de. “Ensino de Geografia: Horizontes no final do Século” IN: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 72, 1994.

_____. *Para onde vai o ensino de geografia*. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JR., J. dos R. (ORG.) *Educação Superior no Brasil: tempos de modernização*. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. "A transformação da educação em mercadoria no Brasil" In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (Org.) *Sociologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALUDO, C. "Educação Popular e Movimentos Sociais" IN ALMEIDA, B. de; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. L. (Org.) *Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: Edunioeste, 2008.

PASSINI, E. Y. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, S. de C. *A proposta curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2011.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRONE, P. "O ensino da Geografia nos últimos 50 anos" IN: *Revista Orientação*, São Paulo, Número 10, 1993.

_____. "Pasquale Petrone e a Geografia na USP" IN: *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 8, n. 22, 1994.

_____. "Anotações sobre o departamento de Geografia" IN: *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, nº 1, 1982.

PIMENTEL, C. S. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia*. Tese de Doutorado. FE-USP: São Paulo, 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PUGLIESE, R. M. *Consumindo a física na escola básica: a sociedade do espetáculo e as novas propostas curriculares*. Dissertação de Mestrado. IF-USP: São Paulo, 2011.

RIBEIRO, D. *Universidade para quê?* Brasília: UNB, 1986.

RIBEIRO, L. C. de Q. & KAZTMAN, R. (Org.) *A cidade contra a escola?* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ROCHA, G. O. R. da. "Uma breve história da formação do professor de geografia no Brasil"

ROMÃO, J. E. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Dialética da Diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.

SABATO, E. *A resistência*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A crítica da razão indolente*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pela mão de Alice*. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. (Org.) *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. 4ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. "O intelectual e a universidade estagnada" IN *Revista ADUSP*. Outubro de 1997.

_____. *O espaço do cidadão*. 2ª edição. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, W. dos. *A obra de Aroldo de Azevedo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Unesp, Rio Claro, 1984.

SANTOS, W. T. P. dos & COMPIANI, M. "Operacionalização da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em geografia nas universidades estaduais paranaense diante das reformulações curriculares". IN *Guairacá*. Nº 24, Guarapuava, PR, 2008.

SANTOS, W. T. P. dos. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação*. Tese de Doutorado. Campinas: São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Proposta Curricular para o ensino de geografia*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SARTRE, J. P. *Os pensadores*. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI, D. "Pedagogia: o espaço da educação na universidade" IN *Cadernos de Pesquisa*. V.37, nº 130, jan./abr. 2007.

_____. "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica" IN *Paidéia*, nº 14, 2004.

SEABRA, M. F. G. “Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino Social” IN: *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 58, Setembro de 1981.

SILVA, F. L. e, “Reflexões sobre o conceito e a função da Universidade Pública” IN: *Estudos Avançados*, São Paulo, ano 15, nº 42, 2001.

_____. “A perda da experiência da formação na Universidade Contemporânea” IN: *Tempo Social*, São Paulo, ano 13, número 1, maio de 2001.

_____. “Universidade: a ideia e a história” IN: *Estudos Avançados*. São Paulo, ano 20, nº 56, 2006.

_____. “Conhecimento e Razão Instrumental” IN: *Revista Psicologia USP*. São Paulo, Vol. 8, nº 1, 1997

.

SILVA, G. R. da. *O Ensino de Geografia na Educação Básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP: São Paulo, 2010.

SILVA, M. da. *Complexidade da formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.

_____ e LESSARD, C. *O Trabalho Docente*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

TIRAMONTI, G. “La escuela em la encrucijada del cambio epocal” IN: *Educación e Sociedad*, Campinas, volume 26, número 92, Outubro de 2005.

TORRES, C. A.; O´CADIZ, M. del P.; WONG, P. L. *Educação e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3º edição. São Paulo: UNESP, 2004.

TREIN, E. & RODRIGUES, J. “O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria” IN: *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XX, nº 47, Fevereiro de 2011.

VANEIGEM, R. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Xamã, 2009.

VESENTINI, J. W. (Org.) *O ensino de geografia no século XXI*. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2008.

_____. “Geografia Crítica e Ensino” IN: *Revista Orientação*, São Paulo, nº 6, novembro de 1985.

_____. “Ensino de Geografia e Luta de Classes” IN: *Revista Orientação*, São Paulo, nº 5, outubro de 1984.

_____. “Contra alguns lugares comuns muito frequentes” IN: *Revista Orientação*, São Paulo, n. 9, 1992.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; V. R. A. T. (Org.) *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. “Do acesso à permanência no Ensino Superior. Percurso de estudantes universitários de camadas populares”.

6. APÊNDICES

6.1. QUESTIONÁRIO (PERFIL DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA UNIOESTE)

1. Idade: _____

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Cidade onde mora:

4. Estado civil:

() casado () solteiro () separado () viúvo

() outro _____

5. Possui filhos: () Sim () Não Quantos? _____

6. Como ficou sabendo do curso de geografia da Unioeste?

7. Qual o seu principal meio de locomoção até a universidade?

() A pé

() Carona

() Transporte público

() Ônibus fretado

() Veículo Próprio

() Outro

8) Você trabalha?

() Sim () Não

9) Em que? _____

10) Você ajuda no sustento da casa?

() De forma parcial

() De forma integral – a minha família depende totalmente de minha renda

11) Quantas horas por semana você trabalha em média?

() De 1 a 10 horas

() De 11 a 20 horas

() De 21 a 30 horas

() De 31 a 40 horas

() Acima de 40 horas

12) Você fez algum curso supletivo?

() No ensino fundamental

- ☐) No ensino médio
- ☐) No ensino fundamental e médio
- ☐) Nunca fiz supletivo

13) Qual é a escolaridade de sua mãe?

- ☐) Nunca estudou e não é alfabetizada
- ☐) Nunca estudou mas é alfabetizada
- ☐) Ensino fundamental incompleto
- ☐) Ensino fundamental completo
- ☐) Ensino médio incompleto
- ☐) Ensino médio completo
- ☐) Ensino superior incompleto
- ☐) Ensino superior completo
- ☐) Pós-graduação

14) Qual é a escolaridade do seu pai?

- ☐) Nunca estudou e não é alfabetizada
- ☐) Nunca estudou mas é alfabetizada
- ☐) Ensino fundamental incompleto
- ☐) Ensino fundamental completo
- ☐) Ensino médio incompleto
- ☐) Ensino médio completo
- ☐) Ensino superior incompleto
- ☐) Ensino superior completo
- ☐) Pós-graduação

15) Qual é a principal atividade de sua mãe?

- ☐) Do lar
 - ☐) Agricultora
 - ☐) Empregada da indústria
 - ☐) Empregada do setor de serviços - comércio
 - ☐) Funcionária pública
 - ☐) Outra
-

16) Qual é a principal atividade do seu pai?

- ☐) Autônomo
- ☐) Agricultor
- ☐) Empregado da indústria
- ☐) Empregado no setor de serviços - comércio
- ☐) Funcionário público
- ☐) Outra

17) Qual a renda mensal de sua família?

- ☐) Até R\$ 622,00
- ☐) De R\$ 623,00 à R\$ 1500,00

- () De R\$ 1501,00 à R\$ 2500,00
 () De R\$ 2500,00 à R\$ 3500,00
 () Acima de R\$ 3500,00

18) Quantas pessoas vivem com a renda informada?

19) No ensino fundamental você estudou:

- () Integralmente em escola pública
 () Integralmente em escola particular
 () Integralmente em escola particular com bolsa de estudo
 () A maior parte em escola pública (+ de 5 anos)
 () A maior parte em escola particular (+ de 5 anos)

20) No ensino médio você estudou:

- () Integralmente em escola pública
 () Integralmente em escola particular
 () Integralmente em escola particular com bolsa de estudo
 () A maior parte em escola pública (+ de 5 anos)
 () A maior parte em escola particular (+ de 5 anos)

21) Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio:
 Foram adequados para lhe preparar para Universidade

- () Sim () Não

Tiveram relação com a escolha do curso de Geografia na Universidade

- () Sim () Não

Foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc.

- () Sim () Não

Proporcionaram cultura e conhecimento

- () Sim () Não

Possibilitaram o desenvolvimento do pensamento crítica e da pesquisa

- () Sim () Não

22) Com qual frequência você lê:

	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Jornais	()	()	()
Revista de Divulgação Científica (Scientific American, Galileu, Cult, Filosofia, etc)	()	()	()
Revista em quadrinhos	()	()	()
Revista para adolescentes ou sobre TV, Celebidades (Capricho, Contigo, Caras, etc)	()	()	()
Revista sobre automóveis,	()	()	()

esporte e lazer (Quatro Rodas, Placar, etc)			
Revista sobre educação (Nova Escola, Educação, Guia do Estudante).	()	()	()
Livros de Ficção (Romances, contos, poesia)	()	()	()
Livros de Não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos)	()	()	()
Sites e Matérias na Internet	()	()	()

23) Com qual frequência você vai:

	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Teatro	()	()	()
Cinema	()	()	()
Parque de Esportes	()	()	()
Igreja	()	()	()
Palestras	()	()	()

24) Assinale as atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

Curso de língua estrangeira () Sim () Não
 Curso de computação ou Informática () Sim () Não
 Curso preparatório para o vestibular (cursinho) () Sim () Não
 Outros _____

25) Você ingressou na universidade por meio do sistema de cotas para alunos da escola pública?

() Sim () Não

26) Entre o final do ensino médio e o ingresso na universidade você ficou algum tempo sem estudar?

() Sim () Não Quanto Tempo? _____

27) Você já concluiu outro curso superior?

() Sim () Não Qual? _____

28) Você sabia a diferença entre um curso de licenciatura e um de bacharelado quando fez a opção no vestibular?

() Sim () Não

29) Qual o principal motivo para escolher a Unioeste?

- ☐ Proximidade de casa
 - ☐ Qualidade do Curso
 - ☐ Foi o único vestibular em que passei.
 - ☐ Renome da Universidade
 - ☐ Por ser gratuita
 - ☐ Pela possibilidade de me envolver com a pesquisa e progredir na carreira acadêmica.
 - ☐ Outro
-

30) O que você espera, em primeiro lugar, de um curso universitário?

- ☐ formação acadêmico-profissional para o trabalho
- ☐ formação teórica, voltada para a pesquisa
- ☐ formação para atividade pedagógica
- ☐ aquisição de conhecimentos que me permitam compreender
- ☐ aquisição de cultura geral ampla
- ☐ diploma de curso superior

31) Aponte os principais motivos para a escolha do curso de Geografia e da habilitação pretendida (bacharelado ou licenciatura)

6.2 QUESTIONÁRIO (DOCENTES DA UNIOESTE)

- 1) Qual a sua formação na graduação?
() Bacharel em Geografia
() Licenciado em Geografia
() Bacharel e Licenciado em Geografia
() Outra _____
- 2) Qual a sua formação na pós-graduação?
- 3) Há quanto tempo leciona na Unioeste?
() até 3 anos
() mais de 3 até 6 anos.
() mais de 6 até 9 anos.
() mais de 9 anos.
- 4) Você possui experiência como professor na educação básica?
() Sim () Não
- 5) Caso sua resposta anterior seja afirmativa, quantos anos?

- 6) Você possui experiência em outro cargo (coordenador ou diretor de escola) na educação básica?
() Sim () Não
- 7) Caso sua resposta anterior seja afirmativa, quantos anos?

- 8) Na Unioeste, você atua:
() apenas no Bacharelado em Geografia
() apenas na Licenciatura em Geografia
() No Bacharelado e na licenciatura em Geografia

PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NO BACHARELADO E NA LICENCIATURA

9) Você busca diferenciar suas aulas levando em conta as especificidades de cada formação? Justifique.

PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA LICENCIATURA

10) Quais as principais dificuldades na formação de professores de Geografia na Universidade A, campus Francisco Beltrão?

11) Em sua perspectiva, faltam momentos de formação continuada para os docentes da Universidade? Justifique

12) Em sua opinião, a forma como a carreira do professor universitário está organizada desvaloriza as práticas de ensino? Justifique.

13) De que forma você articula os conhecimentos específicos e aqueles relacionados a formação docente nas disciplinas que ministra?

14) Você sente dificuldade em articular os conhecimentos específicos aqueles relacionados à formação docente? Justifique.

15) Explique como a Prática como Componente Curricular aparece nas disciplinas que você ministra.

16) Você desenvolve trabalhos interdisciplinares? Se sim, dê exemplos. Se não, justifique.

17) Em sua opinião, quais seriam as ações do NUFOPE (Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino) para fortalecer a licenciatura em Geografia?

PARA OS ORIENTADORES DE ESTÁGIO

18) Qual a importância do estágio supervisionado na formação docente?

19) Quais as principais dificuldades na orientação do estágio supervisionado?

20) Você considera suficiente a forma como ocorre a relação entre escola e universidade durante o estágio? Justifique

21) Como você articula a relação entre pesquisa e estágio em suas orientações aos estagiários?

22) Quais mudanças você julga necessárias para a melhora do Estágio Supervisionado em Geografia?

6.3 QUESTIONÁRIO (PIBIDIANOS UNIOESTE)

- 1) Aponte as principais razões que lhe motivaram a participar do PIBID.
- 2) Você acredita que o PIBID mudou a sua forma de vivenciar a Universidade? Justifique
- 3) Como o projeto tem contribuído na sua formação como professor?
- 4) O projeto mudou a sua forma de pensar a escola pública? Justifique.
- 5) Quais as principais dificuldades enfrentadas no PIBID até o momento?
- 6) Após estes primeiros meses de experiência, o que você mudaria no PIBID?
- 7) Você acredita que o projeto pode ajudar a melhorar a qualidade da educação nas escolas parceiras? Justifique.
- 8) Você acredita que o projeto pode fortalecer a formação de professores na Universidade? Justifique.
- 9) Antes do Projeto, você já tinha optado em seguir a carreira docente? Justifique.
- 10) O projeto tem fortalecido a sua vontade de seguir a carreira docente? Justifique.
- 11) Você acredita que o projeto contribui na formação de um professor-pesquisador? Justifique.

6.4 QUESTIONÁRIO (EGRESSOS LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UNIOESTE)

1) Quais os principais pontos positivos dos estágios supervisionados em geografia desenvolvido no cursos de licenciatura em Geografia da UNIOESTE?

2) Quais os principais pontos negativos dos estágios supervisionados em geografia desenvolvido no cursos de licenciatura em Geografia da UNIOESTE?

3) Quais a principais semelhanças e diferenças entre a geografia na educação básica e a geografia aprendida no curso de licenciatura da UNIOESTE?

4) Durante o curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE, ocorreu articulação entre as diferentes disciplinas (climatologia, geomorfologia, geografia regional, etc) e as experiências de estágio? Comente.

5) A formação recebida no curso de licenciatura em geografia da UNIOESTE lhe preparou para atuar como docente na educação básica? Comente.

6) As experiências de estágio supervisionado em geografia lhe possibilitaram um contato mais amplo com a escola e com os desafios da profissão docente no mundo contemporâneo? Comente.

Atenção: as questões 7 e 8 são para aqueles que já atuam ou atuaram (PSS ou concursado) como professor de geografia na educação básica

7) Quais as principais dificuldades que você encontrou em sua prática docente na escola básica? Em que medida estas dificuldades estão relacionadas com a formação que você recebeu no curso de licenciatura da UNIOESTE?

8) A partir de sua experiência como professor na educação básica, o que você mudaria no curso de licenciatura da UNIOESTE?

6.5 QUESTIONÁRIO (LICENCIANDOS 1º ANO UNIOESTE-2013)

1) No ensino Fundamental, você estudou:

- ☐ Integralmente em escola pública
- ☐ integralmente em escola particular
- ☐ a maior parte do tempo em escola pública
- ☐ a maior parte do tempo em escola particular

2) No ensino médio, você estudou:

- ☐ Integralmente em escola pública
- ☐ integralmente em escola particular
- ☐ a maior parte do tempo em escola pública
- ☐ a maior parte do tempo em escola particular

3) O curso de licenciatura em Geografia era sua primeira opção de curso superior?

- ☐ Sim ☐ Não

Se não, qual era a sua primeira opção?

4) Quando fez a opção no vestibular, você sabia a diferença entre Bacharelado e Licenciatura?

- ☐ Sim ☐ Não

5) Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no curso de licenciatura em geografia até o momento?

6) Você considera que estas dificuldades estão relacionadas com a qualidade de sua formação na educação básica? Comente.

7) Em sua opinião, quais são os principais problemas do curso de licenciatura em geografia da Unioeste?

8) O que você mudaria no curso de licenciatura em geografia da Unioeste?

9) Em sua opinião, quais as principais diferenças entre a geografia que você estudou na educação básica e a geografia que você está estudando na universidade?

6.6 QUESTIONÁRIO (DOCENTES DO DG-USP)

- 1) Você possui experiência como professor na educação básica?
() Sim () Não
- 2) Caso sua resposta anterior seja afirmativa, quantos anos?

- 3) Você conhece/ já leu o Programa de Formação de Professores da USP?
() Sim () Não
- 4) Quais mudanças ocorreram na disciplina que você leciona a partir da implementação do Programa?
- 5) Como são desenvolvidas as Atividades Práticas como Componente Curricular na disciplina que você leciona?
- 6) Têm ocorrido discussões frequentemente sobre formação de professores no DG?
- 7) Como você concebe a responsabilidade do DG em relação à formação de professores de geografia?
- 8) Como você avalia as mudanças ocorridas no currículo do DG após a implementação do Programa de Formação de Professores da USP?
- 9) Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado na implementação do Programa de Formação de Professores da USP?

6.7 QUESTIONÁRIOS (DISCENTES DG-USP)

1) Ano de ingresso:

2) Qual a principal formação que você espera do curso de Geografia da USP?

() Principalmente para atuar como professor da Educação Básica.

() Principalmente para atuar profissionalmente como Geógrafo.

() Principalmente para atuar como pesquisador acadêmico

() Outra: _____

3) Você sabe o que são *práticas como componente curricular*?

() Sim () Não

Se sim, como você as concebe?

Se não, o que você pensa que elas são?

4) Você sabe em quais disciplinas do seu curso existem práticas como componente curricular

() Sim () Não

Se sim, aponte aquelas (disciplinas) de que se lembra.

5) Descreva os tipos de atividades que já desenvolveu até o momento no curso e que foram denominadas como *prática como componente curricular*.

6) Você pretende seguir carreira como professor da educação básica?

() Sim () Não

Qual a razão para a resposta anterior?

7) Você acha que o atual currículo do curso de geografia da USP contribui para a formação do professor da educação básica?

() Sim () Não

Justifique:

8) Você já participou de alguma reunião sobre o Programa de Formação de Professores da USP no Departamento de Geografia?

() Sim () Não

9) Você já participou de alguma reunião sobre alterações no currículo de geografia no Departamento de Geografia da USP?

() Sim () Não

10) Em relação às discussões sobre ensino de geografia e formação de professores ela ocorre:

- () em todas as disciplinas que você já cursou no Departamento de Geografia.
- () em menos da metade das disciplinas que você já cursou no Departamento de Geografia
- () em menos de 25% das disciplinas que você já cursou no Departamento de Geografia
- () apenas nas disciplinas consideradas relacionadas ao tema (por exemplo: estágio supervisionado e prática de ensino).

11) Em sua perspectiva, quais são os principais problemas do atual currículo de geografia da USP?

6.8 QUESTIONÁRIO (EGRESSOS DG-USP)

1) Você fez alguma disciplina obrigatória sobre ensino de geografia no DG-USP?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

2) Quais os principais pontos positivos dos estágios em ensino de geografia desenvolvido tanto na FE-USP quanto no Departamento de Geografia?

3) Quais os principais pontos negativos dos estágios em ensino de geografia desenvolvido tanto na FE-USP quanto no Departamento de Geografia?

4) A formação recebida no curso de geografia (Bacharelado e Licenciatura) lhe preparou para atuar como docente na educação básica? Comente.

5) Durante o curso de geografia da USP ocorreu articulação entre as diferentes disciplinas (climatologia, geomorfologia, geografia regional, etc) e as experiências de estágio e formação docente? Comente.

6) As experiências de estágio supervisionado em geografia lhe possibilitaram um contato mais amplo com a escola e com os desafios da profissão docente no mundo contemporâneo? Comente.

Atenção: as questões 7 e 8 são para aqueles que já atuam ou atuaram como professor de geografia na educação básica

7) Quais as principais dificuldades que você encontrou em sua prática docente na escola básica? Em que medida estas dificuldades estão relacionadas com a formação que você recebeu no curso de geografia da USP?

8) A partir de sua experiência como professor na educação básica, o que você mudaria no curso de geografia da USP?

6.9 QUESTIONÁRIO (DOCENTES FE-USP)

- 1)** Qual a sua avaliação sobre Programa de Formação de Professores da USP?
- 2)** Como você avalia o processo de construção do Programa de Formação de Professores da USP?
- 3)** Quais mudanças o programa trouxe para a formação dos licenciandos dos diferentes cursos na FE-USP?
- 4)** Quais os principais problemas do Programa de Formação de Professores da USP?
- 5)** Quais ações você considera fundamentais para amenizar / resolver os problemas citados na resposta anterior?