



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES:
O Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica**

DOUTORADO

Sandra Mendonça

**Florianópolis
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Sandra Mendonça

**A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES:
O Processo Formativo dos Professores para a Educação Básica**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Magaly Mendonça
Co-orientadora: Profa. Dra. Leda Scheibe

Área de Concentração Utilização e Conservação de Recursos Naturais

Linha de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos

Florianópolis
2013

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Mendonça, Sandra

A Geografia e a formação de seus professores : o processo formativo dos Professores para a Educação Básica / Sandra Mendonça ; orientadora, Magaly Mendonça ; coorientadora, Leda Scheibe. - Florianópolis, SC, 2013.

300 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Formação Docente. 3. Geografia . 4. Professor universitário. 5. Professor formador . I. Mendonça, Magaly. II. Scheibe, Leda . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IV. Título.

Sandra Mendonça

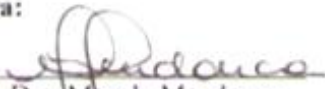
**A GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE SEUS
PROFESSORES: O PROCESSO FORMATIVO DOS
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do
Título de "Doutor em Geografia", e aprovada em sua forma
final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.


Florianópolis, 26 de março de 2013.

Prof. Dra. Ruth Emília Nogueira
Coordenadora do PPGG/UFSC

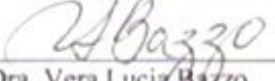
Banca Examinadora:



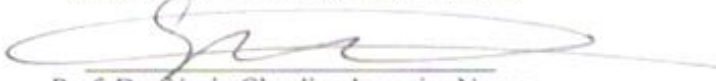
Prof. Dra. Magaly Mendonça
Universidade Federal de Santa Catarina




Prof. Dr. Ewerton Vieira Machado
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dra. Vera Lucia Bazzo
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Sérgio Claudino Loureiro Nunes
Universidade de Lisboa



Prof. Dra. Helena Copetti Callai
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

RESUMO

O tema desta tese situa-se no campo de Geografia e Educação. Investiga a concepção do professor do Ensino Superior como formador de professores para a Educação Básica; as mediações estabelecidas pelos cursos de Licenciatura para promover uma formação voltada para as particularidades formativas do professor para a Educação Básica requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidadas nas Reformas Curriculares e nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Geografia. A pesquisa envolve professores de duas instituições públicas, referência no estado: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – tendo como objetivos: i) identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Político Pedagógicos, o destaque para as licenciaturas; ii) identificar as atividades individuais e coletivas para promover a formação do professor para a Educação Básica; iii) avaliar os elementos constitutivos da formação nos Projetos Políticos Pedagógicos; iv) analisar as concepções do professor do Ensino Superior sobre seu trabalho como professor formador de professores para a Educação Básica; analisar o envolvimento dos professores universitários com a formação inicial e continuada e sua relação com aquele nível de ensino, em projetos de pesquisa e extensão. Para contextualizar faz um breve estudo sobre a história da Geografia, os contextos históricos em que ocorreram as mudanças na formação do professor deste campo de conhecimento e as recentes regulamentações legais que impulsionam as mudanças no processo formativo, através das Reformas Curriculares e Projetos Pedagógicos dos cursos. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo e quantitativo, na medida em que o andamento da pesquisa foi apontando suas melhores possibilidades. Realizou-se entrevistas a partir do convite a todos os professores dos Departamentos tendo um retorno de doze professores da UFSC (48% do total) e sete professores da UDESC (43,75% do total). Como resultado, destaca-se uma melhor compreensão sobre como os professores que formam professores para a Educação Básica refletem em suas práticas as questões relativas à Geografia na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Superior; formação docente; licenciatura; Geografia.

ABSTRAT

The theme of this Doctoral dissertation lies within the fields of Geography and Education. It investigates the design of Professors of Higher Education as teacher trainers for Basic Education; it also studies the mediations established by undergraduate courses to promote training focused on the specific training of teachers for the basic education required by the National Curriculum Guide, Curriculum Reforms and consolidated in Pedagogical Project in Political Geography courses. The research involves teachers from two public institutions, both educacional references in the state: Federal University of Santa Catarina - UFSC, and the State University of Santa Catarina – UDESC. This dissertation aimed at: i) identify Institutional Development Plans and Political Pedagogical Project, the emphasis on undergraduate education, ii) identify the individual and collective activities to promote the training of teachers for the Basic Education; iii) evaluate the elements of training in Pedagogical Political Projects iv) analyze the teachers' conceptions of Higher Education about their work as teachers as a teacher trainer for Basic Education as well; analyze the involvement of academics with the initial and continuing education and its relationship with that level of education, in research and extension. A brief study of the history of geography, the historical contexts in which the changes occurred in teacher knowledge of this field and recent legal regulations that drive changes in the educational process through the Curriculum Reform and Educational Projects courses are presented to contextualize the study. This is a qualitative and quantitative investigation, in that the progress of the research was showing its best possibilities. From an initial invitation to all teachers of both Departments, there were an answer from twelve professors from UFSC (48% of total) and seven teachers from UDESC (43.75% of total). As a result, there is a better understanding of how teachers who train teachers for basic education in their practices reflect the issues of Geography in Basic Education.

Keywords: Higher Education, teacher training; degree; Geography.

RÉSUMÉ

Le thème de cette thèse se situe dans le domaine de la géographie et de l'éducation. Étudie la conception de professeur de l'enseignement supérieur en tant que formateur d'enseignants pour l'éducation de base, qui médiations établies par les cours Degré de promouvoir la formation axée sur la formation spécifique des enseignants pour l'éducation de base requis par les lignes directrices du programme national et consolidés de la réforme curriculaire Projets pédagogiques Géographie et politiques de cours. Dans ce cas, les enseignants des deux institutions publiques, l'état de référence: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, et l'Université d'État de Santa Catarina - UDESC - ayant pour objectifs: i) d'identifier les plans de développement institutionnel et politique du projet pédagogique, l'accent sur cycle ii) identifier les activités individuelles et collectives afin de promouvoir la formation des enseignants pour l'éducation de base, iii) d'évaluer les éléments de la formation, les projets pédagogiques politiques iv) d'analyser les conceptions des enseignants à propos de leur enseignement supérieur travailler en tant que formateur d'enseignants pour l'éducation de base, d'analyser l'implication des universitaires avec la formation initiale et continue ainsi que leur relation à ce niveau de l'éducation, de la recherche et de vulgarisation. Pour contextualiser fait une brève étude de l'histoire de la géographie, les contextes historiques dans lesquels les changements sont intervenus dans les connaissances des enseignants dans ce domaine et les récentes dispositions légales qui dictent l'évolution du processus de formation, à travers la réforme des programmes d'enseignement et des cours Projets . Il s'agit d'une enquête qualitative et quantitative de l', en ce que les défis de la recherche de nouvelles façons de pointage. Réalisé avec l'invitation des ministères de tous les enseignants ayant un rendement de douze professeurs de UFSC (48% du total) et sept enseignants UDESC (43,75% du total). En conséquence, il ya une meilleure compréhension de la façon dont les enseignants qui forment les enseignants pour l'éducation de base réfléchir à leurs questions pratiques liées à la géographie dans l'enseignement primaire.

Mots-clés: enseignement supérieur, formation des enseignants, l'autorisation d'exercer, la géographie

RESUMEN

El tema de esta tesis radica en el campo de la Geografía y la Educación. Investiga el diseño de Profesor de Educación Superior como un formador de profesores de Educación Básica, que las mediaciones establecidas por los cursos de la titulación a promover la capacitación se centró en la formación específica de los profesores de la educación básica requerida por las Directrices Curriculares Nacionales y consolidadas en la Reforma Curricular Proyectos Geografía pedagógico y político de los cursos. En este caso, los profesores de dos instituciones públicas, el estado de referencia: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, y la Universidad del Estado de Santa Catarina - UDESC - que tiene como objetivos: i) identificar los Planes de Desarrollo Institucional y del Proyecto Político Pedagógico, la énfasis en pregrado ii) identificar las actividades individuales y colectivas para promover la educación de los maestros de educación básica, iii) evaluación de los elementos de la formación, los Proyectos Pedagógicos políticos iv) analizar las concepciones de los profesores sobre su educación superior trabajando como entrenador maestro de maestros de educación básica, analizar la participación de los académicos en la formación inicial y continua y su relación con ese nivel de la educación, la investigación y la extensión. Para contextualizar hace un breve estudio de la historia de la geografía, el contexto histórico en el que se produjeron los cambios en el conocimiento del profesorado en este campo y las recientes disposiciones legales que impulsan los cambios en el proceso de formación, a través de la reforma del plan de estudios y cursos de Proyectos Educativos . Se trata de una investigación sobre cualitativa y cuantitativa, en que el progreso de la investigación apuntaba a sus mejores posibilidades. Realizado con la invitación de los Departamentos de todos los maestros que tienen un retorno de doce profesores de la UFSC (48% del total) y siete profesores UDESC (43,75% del total). Como resultado, hay una mejor comprensión de cómo los profesores formadores de docentes de Educación Básica reflexionar sobre sus cuestiones prácticas relacionadas con la Geografía en la Educación Primaria.

Palabras clave: educación superior, la formación del profesorado, licenciatura, geografía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa da Primeira Revista Hérodote.....	62
Figura 2 - Agentes que influenciam a educação.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da Carga Horária / UFSC	152
Quadro 2 - Distribuição da Carga Horária por tipo de Atividade em cada Fase	153
Quadro 3 - Equivalência das Disciplinas	167
Quadro 4 - Elementos constitutivos das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia, e as determinações das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002.....	183
Quadro 5 - Diretrizes dos cursos de Geografia e princípios orientadores das determinações as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002.....	184
Quadro 6 - Categorias teóricas	193
Quadro 7- Categorias empíricas	193
Quadro 8- Unidades de análise e classificação dos dados.....	194
Quadro 9 - Articulação das disciplinas com a Educação Básica	210
Quadro 10 - Trabalhos aprovados para o ENANPEGE/2010	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por década (1960-2000/2003)..	75
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas por focos temáticos	75
Gráfico 3 - Teses e Dissertações sobre Formação de Professores de Geografia (2003-2011).....	76
Gráfico 4 - Participação nas atividades do Curso.....	143
Gráfico 5 - O professor se sente contemplado na proposta do PPP?...	145
Gráfico 6 - Conhece a produção acadêmica sobre a relação da Geografia Acadêmica e a Geografia na Educação Básica?.....	150
Gráfico 7 - Considera que a PCC cumpre sua finalidade de aproximar o Curso de Formação ao ensino básico?	177
Gráfico 8 - Possui PCC em sua carga horária?.....	178
Gráfico 9 - Acompanham os resultados do desempenho de seus alunos, ao realizarem o estágio e seus relatórios finais ?	190
Gráfico 10 - Classe que ocupa na Carreira Docente / UFSC.....	198
Gráfico 11 - Classe que ocupa na Carreira Docente / UDESC	198
Gráfico 12 - Ocupação anterior / UFSC	200
Gráfico 13 - Ocupação anterior/UDESC.....	200
Gráfico 14 - Ser Professor Universitário foi uma escolha ligada à	201
Gráfico 15 - O que mais o realiza na profissão?	202
Gráfico 16 - Metodologia utilizada em sala de aula.....	207
Gráfico 17 - A ênfase dada para a formação de professor no Curso de Geografia UFSC – UDESC.....	208
Gráfico 18 - Você considera que há articulação entre as disciplinas do curso de Geografia?.....	211
Gráfico 19 - Considera importante relacionar a sua disciplina com a formação do professor de Geografia / Educação Básica?.....	213
Gráfico 20 - A ênfase dada para a formação de professor, no Curso de Geografia. UFSC-UDESC	213
Gráfico 21 - A PCC cumpre sua finalidade, na Graduação?	214
Gráfico 22 - A pesquisa como princípio educativo (estudantes).....	215
Gráfico 23 - Distribuição dos 207 trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Geografia por graus de titulação e programa de realização (2000-2006).....	217
Gráfico 24 - Conhece os estudos sobre conteúdos ligados à Geografia e a formação para a Educação Básica?.....	217
Gráfico 25 - Identifica no Curso de Geografia a preocupação com as especificidades da Licenciatura?.....	218

Gráfico 26 - Acompanha o desempenho de seus estudantes durante o estágio e relatórios finais?.....	219
Gráfico 27 - Total dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional dos Geógrafos Brasileiros 2012.....	224
Gráfico 28 - Conhece a produção acadêmica sobre Geografia Acadêmica e Didática da Geografia?.....	225
Gráfico 29 - Possui trabalhos de Pesquisa e/ou Extensão relacionada à Educação Básica?	225
Gráfico 30 - Oferece formação continuada para os professores da Educação Básica?.....	226
Gráfico 31 - Índice candidato / vaga no vestibular - Geografia UFSC.....	228
Gráfico 32 - Índice candidato x vaga no Vestibular UDESC 2009/1-2013/1	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Teses e dissertações em Geografia de 2000 a 2003, por tema.....	77
Tabela 2 - Política de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – 2006 -2010 / PDI/UDESC	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	– Associação dos Geógrafos Brasileiros.
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEGE	– Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Geografia
ANPUH	– Associação Nacional de História
BM	– Banco Mundial
CAps.	– Colégios de Aplicação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEDIPE	– Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre o Ensino de Geografia
CEG	– Centro de Estudos Geográficos
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	– Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CP	– Conselho Pleno
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ECEGEO	– Encontro Catarinense de Ensino de Geografia
EDUDATA	– Sistema de Estatísticas Educacionais
EMC	– Educação Moral e Cívica
ENANPEGE	– Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
ENPEG	– Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
FFLCH / USP	– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Univ. de São Paulo
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
LULA	– Luís Inácio da Silva
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
IGOT	– Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais

MEC	– Ministério de Educação e Cultura
NEPEGEO	– Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia
OCDE	– Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
P+número	– professor universitário entrevistado
PE	– professor entrevistado da Educação Básica
PCC	– Prática como Componente Curricular
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PREG-UFSC	– Pró Reitoria de Ensino de Graduação
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	– Universidade de Campinas
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	27
1 INTRODUÇÃO	27
1.1 DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL À PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA. INTRODUZINDO MINHAS QUESTÕES.....	28
1.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: QUEM PENSA A FORMAÇÃO?	35
1.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO	43
1.4 HIPÓTESE	45
1.5 OBJETIVOS	49
1.5.1 Objetivo geral	49
1.5.2 Objetivos específicos	49
1.6 METODOLOGIA	50
CAPÍTULO 2	55
2 A PESQUISA SOBRE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	55
2.1 A HISTÓRIA ENTRELACADA COM A FORMAÇÃO	55
2.2 A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O OLHAR AUSENTE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL.....	69
2.3 A FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES CONSTITUTIVAS DO PROCESSO FORMATIVO.....	83
CAPÍTULO 3	93
3 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	93
3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO.....	93
3.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	99
3.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SÃO CHAMADAS A REPENSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS DCNS.....	101

3.4 DE COMO SE ORGANIZA UM COLETIVO PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – RUPTURAS COM O PRESENTE, PROJETANDO O FUTURO OU CUMPRIMENTO BUROCRÁTICO?	113
CAPÍTULO 4	119
4 UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA	119
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	122
4.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO, ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. OU COMO A FORMAÇÃO DOCENTE É TRABALHADA INSTITUCIONALMENTE.....	130
4.3 O CURSO DE GEOGRAFIA, NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE SANTA CATARINA	133
4.4 A NOVA PROPOSTA PÓS DCNS/1996: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	139
4.4.1 O Processo de Elaboração do PPP na UFSC	147
4.4.1.1 O Curso e seu olhar para a Formação Docente – PPP UFSC..	148
4.4.1.1.1 <i>A Organização Curricular e o PCC</i>	160
4.5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, NA UDESC	165
CAPÍTULO 5	181
5 UMA LEITURA SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS – PPPS	181
5.1 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E SUAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. OU COMO SE VEEM OS FORMADORES.....	192
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO	196
5.3 QUEM SÃO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS?	197
5.3.1 Os professores universitários e a sua relação com a formação docente para a Educação Básica	208
5.4 RELAÇÕES GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR	222
5.5 OS PROFESSORES E O CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	229
CONCLUSÃO	237
REFERÊNCIAS	249

ANEXO A - Roteiro Base para Conversar com os Coordenadores de Curso	275
ANEXO B – Roteiro Base para as Entrevistas com os Professores dos Cursos de Geografia	276
ANEXO C - Questões para os Estudantes de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina.....	280
ANEXO D - Levantamento / Revisão Bibliográfica sobre os Estudos já Realizados a Respeito da Formação do Professor de Geografia. 2001-2011.....	282
ANEXO E - Princípios Orientadores de Currículos de Formação de Professores, Distribuídos em Subcategorias.....	286
ANEXO F – Proposta para Encaminhamento da Estrutura do PPP – Projeto Político Pedagógico/Geografia – UFSC (primeira fase).....	288
ANEXO G – Estrutura da Proposta Curricular.....	292
ANEXO H - Demanda Hipotética de Professores no Ensino Médio, Com e Sem Incluir o 2º Ciclo do Ensino Fundamental, por Disciplina, e Número de Licenciados entre 1990 e 2001.....	298
ANEXO I – Relação entre Formados, Não Formados e os que Exercem a Profissão Docente em Geografia, no Brasil (2003).....	299

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

La libertad es como la mañana.
Hay quienes esperan dormidos a
que llegue, pero hay quienes
desvelan y caminan la noche para
alcanzarla.

(MARCOS, 2008)

Essa investigação pretende analisar a concepção dos professores dos cursos de Licenciatura de Geografia sobre o seu trabalho como formadores de professores para a Educação Básica. Duas universidades públicas no estado de Santa Catarina são objetos de estudo – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) –, sem objetivar uma comparação, mas sim analisar a concepção e processos formativos que constituem o professor na formação inicial de professores para a Educação Básica, bem como as mediações realizadas nesse processo, na perspectiva do professor formador nos cursos de Geografia. As questões levantadas aqui são frutos da experiência profissional, trabalhando com estagiários e acompanhando, durante 28 anos, a formação inicial de futuros professores e a forma como essa esteve entrelaçada, vinculada e comprometida com a Geografia Escolar e seu campo de trabalho.

Mesmo tão próximas fisicamente (Universidade e Escolas Públicas) e com uma realidade educacional exigindo atenção quanto aos aspectos formativos, temos assistido, década após década à Universidade cedendo e atendendo a demanda do mercado, cultivando sua lógica de funcionamento e organização, ritmo de trabalho e competições internas que não combinam com o tempo necessário para a maturação da produção intelectual, com espaços para planejamentos coletivos, discussões e mesmo produção voltadas para atender a uma formação humanista, crítica e aos interesses da maioria da população. Uma cultura que se reproduz¹ e se manifesta nos jovens professores,

¹“A reprodução possui caráter contraditório que se manifesta nas relações sociais recíprocas estabelecidas entre classes sociais. Ao mesmo tempo em que a educação é chamada a colaborar e elaborar o pensamento hegemônico, *sendo mediadora*, pode tornar-se instrumento de apoio e transformação social” (CURY, 1989). (*grifo nosso*)

refletindo relações que também perpassam / tangenciam a formação inicial, gerando um modelo que se repete, sem rupturas significativas, espelhando gerações com esse mesmo perfil. A Universidade, assim, renuncia a ser o lugar para exercer e inspirar um comportamento permanentemente crítico, estimulando a rebeldia própria do trabalho intelectual (SANTOS 2004; SAID, 2005).

Mesmo nesse contexto, trabalhar com educação implica acreditar num projeto que enxergue as carências sociais e, ao mesmo tempo, proponha um futuro melhor para a maioria da população. E isso passa pela persistente discussão, reflexão e busca de caminhos para uma melhor formação de professores. Como se expressam inúmeras vezes (FERNANDES, 2008, p. 15) dar aulas não é para descomprometidos e “ser professor exige muito mais e não apenas aquilo que se tornou comum entre nós – a ideia de que qualquer um pode tornar-se professor”. Pensamento que atravessou décadas e se mantém de forma muitas vezes não dita, mas consensuada, subentendida, valorizando os aspectos mais técnicos da profissão que sempre estão presentes nos documentos e reuniões institucionais. Ensinar é algo que qualquer um pode fazer, mas isso não é o mesmo que ser professor (FLODEN e BUCHMAN *apud* MARCELO, 1999). Esse imaginário traz consigo a herança das tradições bacharelescas.

Ainda encontramos pela frente argumentos de que *os tempos são outros, é preciso mudar e já não é possível a mesma solução para os velhos problemas*, mas os desafios sempre apontam para o caminho da educação, trabalhando com as possibilidades e limites, mas com ousadia, mantendo no horizonte os fundamentos e princípios que orientam nossos passos.

1.1 DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL À PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA. INTRODUZINDO MINHAS QUESTÕES...

O trabalho com a Educação Básica estimulou algumas reflexões que foram se transformando em possíveis problemas de pesquisa sobre o ensino de Geografia e a formação de professores.

Trabalho no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC desde 1984. Os Colégios de Aplicação – CAs, são escolas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, e tiveram sua criação voltada para a prática de ensino e a experimentação pedagógica dos cursos de

Licenciatura.² Nas últimas duas décadas, além dessas funções, essas escolas incorporaram a pesquisa e extensão como trabalho inerente e indissociável.

Recebemos os estudantes em fase de conclusão dos cursos de Licenciaturas para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, e os acompanhamos co-orientando suas atividades em sala de aula. Nessa fase da formação, podemos ver um quadro do futuro professor, que experimenta, na maioria das vezes, seu primeiro contato com estudantes de Educação Básica, sendo responsável por discutir conteúdos teóricos, buscando vínculos com a realidade/atualidade e articulando suas atividades a uma prática pedagógica. Para muitos, um novo contexto experimentando a docência, tendo que praticamente se aventurar para dar conta de todas as habilidades requeridas na profissão (teoria, conhecimentos específico, metodologia, criatividade, compreensão da realidade, vincular tudo isso para que sua presença, na vida dos estudantes que o recebem, seja significativa).

Esse trabalho próximo, dialogado e de acompanhamento permite perceber vários aspectos da formação inicial que, ao longo das décadas, têm apontado fragilidade não só nas tradicionais dificuldades da relação teoria e prática pedagógica, mas também nos conteúdos básicos, específicos da disciplina.

O trabalho com estagiários dos cursos de Licenciatura de Geografia, fundamentalmente das Universidades Públicas do estado de Santa Catarina, permitiu observar que novas questões, além das já relacionadas, não são mais as únicas dificuldades dos estudantes nas suas práticas de ensino. A maioria apresenta dificuldades em diversos níveis, desde o desconhecimento das dinâmicas da sala de aula, faixa etária dos alunos, conteúdos trabalhados e materiais didáticos disponíveis para a Geografia na Educação Básica. São estudantes em final do curso de Licenciatura (e Bacharelado) desconectados, sem familiaridade com questões referentes à cultura Escolar. Muitos desconhecem e, assim, apenas reproduzem algum manual didático; não associam os temas às questões do conteúdo aprendido durante a formação, seja na sala de aula ou por iniciativas outras. Os temas trabalhados ficam sem vínculos com a realidade comprometendo a compreensão dos estudantes e, dessa forma, não dão sentido

² DECRETO-LEI N. 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946 (Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País) “As Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”. Na UFSC o ginásio de aplicação data de 1961.

significativo às atividades que propõem; têm uma relação burocrática com a sala de aula, na maioria das vezes, e são benevolentes nas suas avaliações, traduzem uma herança das relações vivenciadas em todo seu processo formativo, em sala de aula. Conteúdo teórico, metodologia e avaliação formam um tripé, planejado e articulado, que orienta a aprendizagem (BERSTEIN, 1996; CUNHA, 2003).

As consequências dessa experiência (ou cultura estabelecida?), levadas para a vida profissional, podem perdurar anos até serem superadas, (se acontecer), quando em condições de trabalho desejáveis de ensino e pesquisa, realidade bem distante da Educação Básica brasileira, ou pela superação e autoformação ao longo do caminho. Ludke (2009), em pesquisa realizada em cursos de Licenciaturas, aponta o que vivenciamos no dia a dia no país:

(...) parece haver *uma difícil aproximação entre universidade e escolas de Educação Básica*. Se dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da Educação Básica, para os quais ela se encarrega de formar professores. Como haveria ela de se desincumbir a contento dessa missão, se não existe uma ponte ligando essas duas realidades, na qual o tráfego deveria ser, aliás, intenso? O que se percebeu, mais uma vez, por meio da pesquisa, foi que se trata de dois *universos*, inteiramente distintos entre si. Os professores, formadores de futuros educadores para a Educação Básica, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não tem, em sua maioria, nenhuma vivência nele, como professores (LÜDKE, 2009, p. 99). (grifos nosso)

Há necessidade de um trabalho mais próximo, conjunto e colaborativo entre os professores formadores³ para que o estagiário,

³ Entendo por formadores os professores dos conteúdos específicos do Curso de Geografia, os professores das disciplinas pedagógicas e os professores que recebem os estagiários, coorientadores na formação durante o estágio curricular, que estão nas escolas públicas, em atividade e em colaboração na formação.

futuro professor, tenha algumas diretrizes para seu trabalho. Iniciando essa postura já no curso de Geografia, ele a levará para o estágio - lugar onde irá interagir com seus conhecimentos, colegas e estudantes em formação. E essa relação não pode depender somente da boa vontade ou comprometimento dos *professores da hora*. Há que se estabelecer uma relação de trabalho colaborativo, em que os professores envolvidos na formação tomem consciência do processo formativo *integral*: do início do curso à prática de estágio, sem perder a visão de totalidade da formação profissional.

O estágio, como parte importante da formação inicial, é um campo de conhecimento com estatuto epistemológico que deveria superar a forma tradicional de atuação meramente instrumental (PIMENTA, 2005 e 2006). Essa visão mais abrangente indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional crítico, reflexivo, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (LIMA, 2001). Isso perpassa todo o processo formativo. O formador de professores deve promover uma formação que já se inicie preocupada com o profissional que precisa construir, buscando delinear um currículo que, ao final, possibilite, aos futuros professores, as qualidades elencadas acima, para saberem caminhar adiante. Nesse sentido, por exemplo,

É preciso distinguir entre a pesquisa como princípio científico e a pesquisa com princípio educativo. A pesquisa como modo de educar e não apenas como construção técnica do conhecimento. A pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo agrega todo patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria e não história copiada. (DEMO apud PONTUSCHKA, 2010, p.462)

No campo da pedagogia universitária, estudos (CUNHA, 1996, 2005; LEITE; GUEDIN; ALMEIDA, 2008; BAZZO, 2007) apontam a questão da responsabilidade formativa do professor do terceiro grau como profissional da educação, responsável por aliar em sua prática

processos de pesquisa incorporados ao saber docente, que levem a uma aprendizagem investigativa. Esses aspectos deveriam ser preocupações tão presentes quanto o conteúdo teórico a ser trabalhado na formação específica. Elas não são excludentes.

As pendências no processo de formação nas disciplinas específicas são de diversas ordens e pode-se verificar que também na estrutura interna dos cursos há problemas de fragmentação do conhecimento, como registram Pimenta e Lima:

(...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. (...) constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Nelas, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 6).

Mesmo estando presente nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs – dos cursos de Geografia após suas reformas curriculares, ainda assim permanecem questionamentos como:

O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (Idem, p. 2)

Essas observações também suscitaram uma série de indagações que se manifestavam na convivência com estagiários, professores de prática de ensino e a crescente bibliografia sobre Escola e formação docente. Logicamente os problemas destacados na Educação Básica me levaram a pensar nas questões da Universidade. Sala de aula, relação professor aluno, avaliação, dinâmicas de sala de aula (metodologia),

criatividade, conhecimentos específicos, utilização das tecnologias (tanto requeridas nas salas de aulas da Educação Básica) e contextos da realidade. A análise multiescalas como se faz *lá* (Graduação) e *cá* (Educação Básica)? Como cobrar práticas e habilidades que podem não estar sendo promovidas, estimuladas e/ou praticadas na formação?

A formação de professores aparece como um tema secundário dentro das discussões nos cursos de Licenciatura em Geografia (mas não só), embora de interesse social incontornável. Algumas universidades mantêm, em sua estrutura, uma certa organização centralizada para as Licenciaturas. Pode aparecer como uma Pró-Reitoria das Licenciaturas, Coordenação de Licenciaturas ou Fórum das Licenciaturas. Com esse tipo de organização busca-se promover ações conjuntas, discussões sobre a formação que se faz e a que se quer, além de outros temas de interesse para as Licenciaturas. No caso da UFSC constituiu-se um Fórum das Licenciaturas, em 1993⁴, hoje sem funcionar, pois desarticulado há mais de dez anos. Há dificuldade em manter uma política de formação dentro da instituição e, para, além disso, num Sistema Nacional de Educação, numa Política Nacional de Formação de Professores, que sempre foi motivo de debates, discussões e lutas entre os profissionais, associações acadêmicas e sindicais. Essa orientação está prevista na LDB (lei Lei 9.394/96, art. 62 e 63) e na Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 30 de setembro de 1999 que dispõe mais especificamente sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação e normatiza a existência da Coordenação das Licenciaturas (CNE/CP/1/1999, Art. 3º Parágrafo Único).

A temática, apesar de discutida há décadas, ainda mantém sua atualidade e a realidade educacional nos faz perceber que há muito que se refletir e fazer sobre isso.

Considerando as mudanças por que tem passado a Universidade Brasileira e também as condições de trabalho dos professores universitários, percebo, a partir do meu espaço de atuação (CAp/UFSC), que há alguns pontos de conexão que insistem em não se estabelecer. Mesmo que não haja um sistema de educação articulado nacionalmente, os níveis de ensino envolvidos com formação devem, por questão ética e profissional, estar articulados entre si: professores formadores e professores que recebem estagiários e os acompanham no final de sua formação. Universidade e escola devem estar pensando sobre a profissão durante a formação inicial e continuada. Durante os anos de estudo, o

⁴ Na UFSC o Fórum das Licenciaturas, teve como objetivo tratar organicamente das questões relacionadas à formação de professores para a escola básica (BAZZO, 2007).

vínculo com a rede de ensino deve ser estabelecido, vivenciado, refletido e não ser somente um espaço de uso para estágios e pesquisas. Não estabelecendo uma relação utilitária *servindo* de fonte ou espaço de observação e práticas de ensino, *mas* retornando e dialogando com ela para realimentá-la com os resultados das reflexões surgidas a partir da experiência. Essa *circularidade* das informações, de conhecimentos e de saberes contribui de forma significativa para todos os envolvidos no processo da formação e da profissionalidade docente. Fundamentalmente para o estudante-professor, que conhecendo o campo educacional poderá exercitar os conhecimentos específicos e os da ciência da educação, vinculados na problemática e importância do ensino e pesquisa no campo de atuação futura. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) assinala que:

Também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, os desenvolvimentos da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Acrescentaria a responsabilidade político-social que o docente leva consigo na educação das futuras gerações.

Contreras (2002) avalia que a profissionalidade docente requer aspectos que abrangem competência profissional, compromisso com a comunidade e obrigação moral. Esses aspectos abarcam a complexidade da profissão em todos os níveis em que é exercida, e deve pautar o processo formativo. Apesar de esse não ser o tema central de discussão que aqui proponho, ele perpassa toda a temática, pois a pesquisa envolve professores do Ensino Superior que manifestam tanto sua compreensão sobre seu trabalho docente quanto as qualidades que são requeridas no seu trabalho formativo/educativo e compromisso social. Assim, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais (BAZZO, 2008). Esse tema tem sido amplamente discutido, constituindo uma área de pesquisa de interesse crescente, nos últimos anos. Gimeno Sacristán (1999, p. 65) define a profissionalidade como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A profissionalidade do professor do

Ensino Superior tem sido um tema recorrente nas pesquisas, fundamentalmente *a partir da* década de 1990, e deve ser pauta de discussão permanente, considerando que os professores que formam profissionais para a Educação Básica influenciam, através de suas práticas, relações e postura profissional, a formação de seus estudantes, futuros professores – no caso deste estudo, de Geografia.

1.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: QUEM PENSA A FORMAÇÃO?

Para tentar fugir da tradicional forma de pensar a formação inicial, através do estágio, e refletindo sobre os vários encontros de orientação com estagiários ao longo dos anos, suas falas, observações e “queixas”, considere importante refletir a partir do professor formador, nos Departamentos de Geografia, problematizando aspectos como: os professores da Universidade se pensam como formadores de professores? Quais os motivos que levam os estudantes a chegarem ao estágio sem noção dos conteúdos da Educação Básica e sem discussão dos temas que constituem o debate necessário sobre a ciência geográfica e a formação na Geografia Escolar? Como a pesquisa aparece na formação docente? Quais estímulos têm para o exercício da profissão de professor? Quanto da bagagem didático-pedagógica necessária trazem da Universidade? Quais compromissos assumem em relação à profissão docente? Em que proporção essas perguntas são tratadas pelos formadores durante o planejamento do curso e das aulas? Essas questões refletem de alguma maneira o processo formativo ou somente a realidade profissional pouco valorizada no mercado de trabalho?

Os estudantes em processo final da Graduação têm apresentado dificuldades em relação aos conteúdos específicos, além do tradicional problema da desarticulação teoria e prática; passaram gerações de professores formadores, pelos cursos de graduação, e os temas relativos à formação do professor de Geografia, bem como questões sobre sua profissionalidade e a produção acadêmica relativa ao tema, amplamente debatidos nos principais fóruns do campo (nacionais e internacionais)⁵

⁵ No levantamento de teses de e dissertações que realizei há poucos trabalhos nessa perspectiva, sendo que a maioria privilegia o estágio ou início do exercício profissional como questão problematizadora para a pesquisa. No entanto, mais recentemente o interesse pela formação inicial tem crescido, aparecendo vários artigos em revistas eletrônicas e em anais de eventos da Geografia. Nos Encontros da ANPEGE – Associação Nacional de Pesquisa em Geografia – e da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB -, o número de trabalhos apresentados sobre o Ensino de Geografia,

não conseguem promover mudanças significativas; o sistema “três mais um” atravessa décadas, pouco mudou desde sua implantação, em 1951⁶, na maioria das IES, está sendo provocada pela legislação a ser repensado nas estruturas dos cursos (resoluções CNE/CP 01 e CNE/CP 02, de 2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais); os futuros professores, em sua maioria, não fazem articulação entre sua formação e os conteúdos Escolares; os estagiários se apresentam perdidos, dificilmente procuram seus professores do Departamento de Geografia, nas disciplinas específicas; e por outro lado, esses não acompanham a experiência, desempenho e os resultados dos estagiários ao concluírem a Prática de Ensino.

No início do exercício da docência os professores iniciante manifestam toda sua dificuldade em reconhecer na Geografia Acadêmica a teoria necessária para sustentar sua atuação na realidade escolar. Quando perguntados sobre qual será a preferência na área profissional indicam que querem trabalhar com pesquisa, relacionando essa possibilidade à docência universitária e/ou aspectos de planejamento. Poucos se identificam com docência na Educação Básica, mas esse é seu maior campo de trabalho. Associam a pesquisa ao Bacharelado e não veem perspectivas para investigação no âmbito da Educação Geográfica. A pesquisa nessa área não tem status na profissão. Evidente influência de uma cultura instalada nos cursos que formam nas duas habilitações, na estrutura da Educação Básica e na experiência como aluno no período Escolar. Então, qual o lugar da pesquisa na preparação de um futuro professor? Essas questões não são respondidas facilmente, são complexas e abrangentes, e tem sido motivo de inquietação entre os estudiosos da Geografia e da Educação.

Essa temática é crucial e constante entre os professores que recebem estágios na Educação Básica e me pareceu instigante por algumas razões: há poucos estudos sobre a formação inicial na perspectiva dos professores formadores das Universidades nos cursos de Geografia, apesar de já serem bastante ricas as investigações que

nas suas variadas vertentes, tem sido relevante em relação ao total de artigos aceitos, conforme apresentado neste estudo.

⁶ Ano da criação da Faculdade Catarinense de Filosofia. Década de reinício da política desenvolvimentista nacional e Santa Catarina inserida nesse projeto, passa também, a formar professores para as escolas secundárias. Sobre esse tema ver dissertação de SILVEIRA, J. Carlos – Gênese do Ensino Superior de Geografia em Santa Catarina: da Faculdade de Filosofia à Universidade Federal (1951 – 1952) – ensino e pesquisa na dinâmica de modernização estadual, Centro de Educação/UFSC.

abordam temas referentes à Geografia Escolar e à formação dos professores de Geografia.

Artigos e pesquisas no campo de Geografia e Ensino têm demonstrado que há necessidade de estimular a atividade de pesquisa na educação do professor, para que essa passe a ser um dos fundamentos para a sua formação e atuação profissional (COLTRINARI, 2002; CALLAI, 2003; PONTUSCHKA, 1994, VESENTINI, 1992). Para Souza (2011), há dois procedimentos que podem potencializar uma educação fundamentada nos cursos de Licenciatura em Geografia: o trabalho de campo e o ensino pela pesquisa. Essas metodologias incorporam teoria e prática sem a fragmentação do conhecimento presente nos cursos de Graduação, não só nos de Geografia.

A educação de professores é um processo de construção contínua, nos vários níveis de ensino (Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior), e é inerente ao exercício profissional. “Se nessa educação a prática de pesquisa não estiver presente, o conhecimento, como um processo em construção, não se efetiva” (SUERTEGARAY, 2002, p.111). Essa é a educação que Paulo Freire chama de “educação bancária”, e que se reproduz nas instituições de ensino.

Para Suertegaray,

Isso significa dizer que, se educamos professores sem a prática da investigação científica, não estamos oferecendo-lhe essa forma de convivência e de percepção do mundo, ou seja, aquela que advém da pesquisa. Estaremos lhes oferecendo outras formas de convivência e é a partir dessas formas de convivência que compreenderão e promoverão a educação. Na perspectiva ora exposta é importante a pesquisa na formação de professores (SUERTEGARAY, 2002, p. 111).

Essas heranças presentes na educação aparecem como ambivalentes nos debates da Geografia, e apresentam consequências para a formação dos futuros profissionais: Bacharelado / Licenciatura, pesquisar / transmitir, teoria / prática, permanecem polarizadas nas universidades. Para superá-la é importante ousar numa formação consistente, não desvinculada da Geografia Escolar. E que isso resulte em uma geração de profissionais com autonomia para desenvolver sua profissionalidade. Para isso não é necessário grande investimento

financeiro, mas vontade política fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica, para desinstalar uma cultura institucionalizada.

Importa ainda lembrar Gramsci (1978, p. 7) quando resgata o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, apontando que educar é colocar fim à separação *Homo faber / Homo sapiens*, ampliando as suas possibilidades criativas e emancipatórias e estimulando novas formas de pensamento.

Poderia exagerar, utilizando essa afirmação para o trabalho dos professores de Geografia nos três níveis de ensino. A forma como está organizada a educação no nosso país corrobora para haver essa distinção entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, considerando uma hierarquia instituída pela ausência de uma carreira única dos professores (crescente, inclusive dentro da Universidade). Profissionais com a mesma formação possuem avaliações e progressões funcionais diferenciadas, dependendo do nível de ensino em que atuam.⁷

O problema relacionado a essa temática não é novo, no entanto, as concepções e estrutura dos cursos de Licenciatura para a formação de professores de Geografia (modelo 3 + 1) têm sido mantidas, conforme já visto anteriormente, desde que foi fundado, na segunda metade da década de 1950.

Criou-se uma escala de importância dentro dos departamentos de Geografia (que se repete em outros cursos igualmente) entre os profissionais que se dedicam a pesquisas relacionadas à educação e aqueles que se dedicam aos outros campos da Geografia, o que parece intimidar novas pesquisas de doutorado que ousem na temática⁸. Há quase uma unanimidade em achar que um professor se faz na profissão (posição ligada ao modelo da racionalidade técnica) e, portanto não é necessário se pensar tanto, na Graduação, sobre a relação teórico-metodológica. Outro argumento comum entre os professores formadores é que, não havendo diferenciação na formação do bacharel e do licenciando, esse último adquire as mesmas habilidades que seus colegas do Bacharelado. No entanto, a realidade tem se mostrado diferente e cada vez mais se clama por uma boa formação de conteúdo específico vinculada às questões referentes ao ambiente profissional e à Geografia Escolar. Garcia Perez (2006, p. 270) enfatiza que:

⁷ Um dos exemplos mais comuns nos diálogos entre os professores da Educação Básica e Ensino Médio exemplifica da seguinte forma: o médico pediatra não é menos valorizado em sua profissão por trabalhar com crianças.

⁸ Depoimentos recorrentes, apresentados no GT de Ensino da AGB nos Encontros Nacionais dos Geógrafos Brasileiros.

- a. La mejora de la educación depende de muy diversos factores, pero uno de ellos, sin duda, es el profesorado, los (buenos) profesores.
- b. Asimismo, ser un buen profesor (o profesora) depende de muy diversos factores, pero uno de ellos, sin duda, es la formación (y concretamente la inicial).

A formação que, sem dúvida, também é contínua, passa por um processo inicial que tem influência sobre os estudantes ao longo de sua vida no que tange aos posicionamentos, posturas acadêmicas, visão de mundo, atividades propostas e realizadas, experiências nas relações teóricas, práticas e sociais e na visão de avaliação do processo de aprendizagem. Educar é uma prática social, portanto ato político, deve estimular e apontar caminhos para exercer plenamente a docência, na sua condição ética e política.

Os novos referenciais de formação docente, particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP 1/2002), reforçam esse argumento, indicando a necessidade de se dar um tratamento diferenciado à pesquisa na formação inicial. Para Pontuschka, Cacete e Paganelli (2004, p. 95),

[...] uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, necessário redimensionar seu papel na formação de professores. A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade.

Apesar de suas especificidades, o trabalho intelectual do professor não deve ser hierarquizado, e crescer em importância conforme o nível de educação em que atua. Deve ser estimulado para que a formação de professores busque o nível mais alto, e mantenha o tripé ensino, pesquisa e extensão. Professor intelectual, pesquisador, produtor de conhecimentos: educador que vai estimular e desenvolver o mesmo padrão por onde passar.

O professor tem um papel social na formação dos educandos, em todos os níveis. Interessante notar que na maior parte da bibliografia que

discute a profissão docente a figura do professor parece designar somente os que exercem a profissão na Educação Básica. Isso aponta o dilema sempre presente na Universidade: no 3º grau são professores ou cientistas? (BAZZO, 2007). A vivência dessa problemática é referida por Bazzo (2007), ao citar Zabalza (2002) e Kourganoff (1990) de que as evidentes diferenças entre as duas atividades precisam ser vistas positivamente:

Ser pesquisador e produtor de novos conhecimentos é de fato importante, principalmente porque essas atividades estão vinculadas à ocupação do professor universitário em qualquer lugar do mundo; porém não substituem, nem se igualam – seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários ao exercício da investigação – ao trabalho docente. (ZABALZA, 2002 apud BAZZO, 2007, p.144)

A categoria profissional, quando se refere à profissão, em suas manifestações reivindicativas sindicais ou mesmo no ambiente acadêmico, defende (e se reconhece) na perspectiva de que ensino, pesquisa e extensão caracterizam a docência universitária. Assim, são docentes pesquisadores.

A profissão, quando praticada na Educação Básica, não se realiza apenas na sala de aula, mas na perspectiva que esse profissional tem no seu ambiente de trabalho, que favorece ou não um trabalho que envolva ensino e pesquisa. Se formado na primeira perspectiva, certamente poderá plantar a semente que o estimulou a associar ensino à pesquisa.

Nesse sentido, a formação de professores de Geografia necessita ser pensada permanentemente, passando por um processo planejado coletivamente e constituindo-se em um todo, teórico e pedagógico, ligado à realidade de atuação profissional e, necessariamente, realizando-se a partir de reflexões sobre realidade social. Claudino e Oliveira (2007, p. 279) lembram:

O professor de Geografia deve possuir um bom domínio dos conhecimentos científicos de sua área disciplinar, mas sua formação ultrapassa, de forma clara, a sua apropriação e a das próprias metodologias de ensino. A formação inicial tem que colocar futuros docentes de Geografia em

contato com situações concretas e problematizadoras da realidade Escolar, indutoras de uma atitude reflexiva e valorizadora dos contextos sociais e pessoais na produção geográfica.

O comprometimento de cada professor nesse processo é fundamental para que, ao final do seu curso, no estágio e no exercício da profissão, a formação tenha contribuído para que o licenciando conheça os instrumentos básicos necessários para seu bom desenvolvimento, compreenda sua responsabilidade social e entenda seu trabalho, em formação permanente. As dificuldades que emanam nas práticas de estágio bem como em boa parte do exercício profissional remetem a uma necessária e aprofundada reflexão sobre a formação. Considera-se formação todo o processo de preparação inicial, ininterrupto e permanente. “Não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (LARANJEIRA, 1999, p. 25). Dessa forma, é imprescindível que já na formação inicial seja planejada, refletindo sobre os aspectos do mundo do trabalho e o conteúdo elaborado pelos profissionais na Educação Básica. Aproximar os licenciandos do ambiente Escolar, suas características e especificidades e assim estimulá-los, como futuros professores, a desenvolverem “asas” para continuamente buscar a melhoria de seu trabalho. Imberón (2000 apud CLAUDINO; OLIVEIRA, 2007, p. 280) indica que:

A metodologia dessa formação deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências formativas, uma atitude interativa que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e construir um estilo investigativo da prática educativa.

O processo formativo deve desenvolver aspectos da profissionalidade que constituem a especificidade do trabalho docente. O conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la, no entendimento de Popkewitz (apud SACRISTAN, 1999, p. 68) passa

pela interação entre três níveis ou contextos diferentes, quais sejam: 1) o contexto propriamente pedagógico que é, em geral, chamado de prática (sistema social, sistema educativo, escola, práticas didáticas e educativas, aula, práticas concorrentes; 2) o contexto profissional dos/as professores/as, que os leva a produzir um modelo de comportamento profissional e 3) o contexto sociocultural que indica valores e conteúdos importantes. Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica efetivada em sala de aula, universitária ou não, não ocorre independentemente dos contextos em que se insere, os quais exercem influências sobre as ações dos professores e seus estudantes. Para Sacristan (apud NÓVOA, 1999), trabalhar o profissionalismo docente requer relacionar todos os contextos que implicam a prática docente. Merion Bordas (2008, s/p.) em artigo sobre Formacion de profesores de la enseñanza superior: aprendizajes de la experiencia, entende que:

(...) o menor espaço político-institucional dedicado ao ensino da Graduação seja, também, decorrência direta da concepção reducionista assumida pelos docentes das áreas alheias à educação de professores; para aqueles a tarefa de ensinar defini-se como uma atividade de “transmitir” conhecimentos prontos e organizados, “dominados” por um personagem mais velho e mais sábio; a esse, “o mestre” cabe apresentar e explicar seus saberes, através de uma exposição oral, de modo presumidamente claro e, preferencialmente, magistral. Consequentemente, o conceito de aprender fica reduzido à noção de receber e reter na memória as informações fornecidas pelo professor.

Para Claudino e Oliveira (2011, p. 15), citando Almeida (1994), exige-se da universidade um,

Novo projeto pedagógico em que a Didática da Geografia surja com o estatuto da área científica e esteja presente no currículo nos cursos de Licenciatura ao longo de toda a formação articulada de sua componente formativa e investigativa em ensino. A formação de professores (...) impõe práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas sobre a

realidade social da escola, capazes de gerar inovações.

Essa discussão está presente dentro da AGB e encontros nacionais e internacionais, instigados para além das determinações legais. Basicamente podemos dizer que esse debate já estava presente quando a Geografia passou a ser matéria de ensino no Brasil. Mas vem revigorado no movimento de renovação, gerando a crise que intensificou a necessidade de mudanças no ensino desde a formação inicial na Graduação aos demais níveis em que a educação geográfica está presente. Mello (2005), em entrevista à Folha de São Paulo de 24/06/2005, refere que a formação de professores é realizada pelas instituições de ensino. “O MEC não tem programa de formação. O máximo que o Ministério faz é estabelecer regras, normas, diretrizes curriculares (...); mas a gestão disto não é do Ministério, nem das secretarias estaduais”. Então a formação inicial de professores no Brasil está indissolúvelmente ligada ao Ensino Superior e toda a sua problemática.

1.3A PESQUISA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO

Os estudantes em final de curso, na prática do estágio, apresentam muitas das características do processo formativo recebido durante toda sua trajetória Escolar e repetem o que viram e vivenciaram como aula *normal*, não sabendo interagir com a teoria, metodologia, análise multi-escalar, apresentando dificuldades em articular os conteúdos e muitas vezes desconhecendo partes dos programas a serem trabalhados na Educação Básica. “Fica a impressão de que em algum ponto da pesquisa científica e da informação cotidiana há um vazio onde deveria estar a ponte construída pelo ensino” (COLTRINARI, 1999).

A formação inicial deve ter a pesquisa como princípio norteador, oferecendo recursos para que o docente possa seguir sua profissão orientando seu trabalho com métodos, técnicas e linguagens no ensino de Geografia, formando os estudantes também nessa perspectiva (PONTUSCHKA, 1994, 2007; CAVALCANTI, 2004; VESENTINI, 1999). Importante salientar que a pesquisa se amplie para temas

referentes, também, à Geografia Escolar ⁹, não se restringindo ao olhar e práticas de interesse formativo do Bacharelado. Os professores universitários insistem em afirmar que preparam as duas habilitações para a pesquisa (preparando o bacharel automaticamente está contemplada a Licenciatura). Mas, na prática, até mesmo os docentes da Educação Básica, quando se propõem a seguir sua formação em pós-Graduação, reconhecem que a escolha para seguir com sua pesquisa é melhor vista se referente às tradicionais linhas temáticas, evitando, muitas vezes, temas relacionados (ou correlacionando) às questões da Geografia na Educação Básica. Em artigo sobre *O atual e as tendências no ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil*, Suertegaray (2005, p.38) apresenta um mapeamento da produção brasileira na Pós-Graduação em Geografia, revelando “as tendências, necessidades e questionamentos feito pelos jovens em relação ao mundo que os rodeia”. Escolhem (e assim seguem perpetuando) temas que, de alguma forma, foram tratados em sua formação como mais nobres e/ou pertinentes à *pesquisa*. Há aí um bom indicio de como estão sendo formados e a visão de pesquisa que fica¹⁰. Sendo assim, a presença do componente investigativo docente faria diferença significativa na formação inicial, capacitando o professor a se assumir como investigador educacional (CLAUDINO; OLIVEIRA, 2007, p.287). Destaque-se que essa postura ou formato não é exclusividade das instituições brasileiras. Nos países ibéricos, por exemplo, os estudos sobre esses temas apresentam as mesmas considerações. Segundo Claudino (2012, p.1):

No diálogo entre os dois graus de ensino, assumem uma particular importância a formação inicial de professores, onde há uma relação institucional mais evidente, e o processo de transposição da informação científica para os conteúdos Escolares, decisivo no processo de socialização do conhecimento. Apesar de possuírem missões aparentemente complementares na produção e divulgação da informação científica e de se poder falar de uma

⁹ A Geografia Escolar é entendida como a Geografia desenvolvida, praticada, no ensino não superior, numa designação que tem origem na escola francófona e que tem ampla aceitação entre os especialistas brasileiros, como Helena Callai.

¹⁰ O número de Programas de Pós Graduação que oferecem uma linha investigativa referente a Geografia Escolar mostra o grau de interesse para a pesquisa nessa área. Por sua vez, nos eventos nacionais e internacionais esse é o um dos eixos temáticos com maior número de trabalhos inscritos .

relação quase filial (o Ensino Superior forma os docentes dos graus de ensino precedentes e contribui para a legitimação dos conteúdos Escolares), são conhecidas as dificuldades de relacionamento entre os dois graus de ensino.

Esse autor reforça o argumento de que mesmo no Ensino Superior “aqueles que trabalham na formação de professores queixam-se habitualmente da desvalorização para que são remetidas as Ciências da Educação e as Didáticas Específicas” (CLAUDINO, 2012, p. 1).

A estrutura tradicional, mantida independentemente das gerações de professores que passam pela Universidade, representa uma racionalidade técnica¹¹ e mesmo que seus Projetos Político-Pedagógicos das instituições universitárias aproximem-se das mudanças estimuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, a estrutura e o processo formativo têm-se mantido basicamente os mesmos (BORDAS, 2009; PEREIRA, 1999; SAVIANI, 2009; CLAUDINO 2010, 2012).

Não se espera uma revolução a partir das possíveis propostas, considerando as amarras institucionais. Mas no gozo de uma certa autonomia intelectual e de criatividade, utilizo uma frase de Mészáros (2005, p. 45, 52 e 53) referindo que as soluções no campo educacional “não podem ser *formais*; elas devem ser essenciais

(...) Seja em relação à *manutenção*, seja em relação à *mudança* de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o mundo de internalização historicamente prevalente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso.

1.4 HIPÓTESE

Há um conjunto de interrogações/interpelações que nos assaltam quando problematizamos a formação de professores de Geografia (em

¹¹ A *racionalidade técnica* é o modelo dominante e que tradicionalmente presente na a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. Shôn (1983), indica que essa concepção se sustenta na visão positivista do conhecimento científico, e sua prática estabelece uma hierarquia, um status entre “o conhecimento especializado e as habilidades necessárias para o uso concreto e prático do conhecimento básico e aplicado” (In: CONTRERAS, 2002, p.92).

que estamos diretamente envolvidos). Habitualmente, essas preocupações estão centradas na aprendizagem que os próprios alunos desenvolvem, como se as instituições formadoras, as universidades, não fossem elas próprias, ou não deveriam ser, objeto de questionamento. Essa desvalorização é, em si mesma, compreensível: é mais "fácil" investigar o desempenho dos nossos alunos, de sujeitos terceiros, que a nossa própria atuação, e, como afirmava Orlando Ribeiro (1964), conhecido mestre da Geografia portuguesa, a universidade é, em si mesma, resistente à inovação.

A nossa pesquisa enquadra-se numa preocupação mais vasta, de discussão do papel da Universidade na formação para a Educação Básica. Qual a importância atribuída às questões da Educação Geográfica dentro de Departamentos de Geografia? Os departamentos de Geografia têm um efetivo conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais? As mudanças que elas tentam estimular têm um impacto efetivo nas Licenciaturas em Geografia? Os objetivos da nova legislação são ultrapassados por uma nova dinâmica já desencadeada? A interdisciplinaridade é agora incorporada de forma mais visível? Qual o conhecimento da realidade da Geografia nas escolas públicas, a partir da universidade? Assiste-se a uma maior aproximação entre a universidade e a Educação Básica, nos cursos de Geografia, concretizando uma "compreensão recíproca dos seus códigos de atuação e o reconhecimento das potencialidades de cada um desses graus de ensino" (CLAUDINO, 2011, p. 87)? Que produção acadêmica sobre a formação de docentes da Educação Básica tem sido lançada? Que considerações desenvolvem os docentes formadores sobre essa bibliografia? Com a reformulação curricular, a visão e as práticas de formação inicial dos professores formadores têm-se alterado? No seu projeto acadêmico, os departamentos de Geografia incorporam a formação de professores, em paralelo com os demais projetos profissionalizantes? Os responsáveis pela formação inicial estabelecem as mediações com as autoridades educativas, as escolas e outras entidades, na promoção da formação inicial docente? Como a prática de pesquisa se apresenta durante o processo formativo na Licenciatura, tendo presente que "se nessa educação a prática de pesquisa não estiver presente o conhecimento, como processo em construção, não se efetiva" (SUERTEGARAY, 2002, p.5)¹²?

¹² Na Educação Básica encontramos muitas experiências para promover a pesquisa entre os meninos (as), para imprimir uma postura investigativa. No Colégio de Aplicação da UFSC, por ex. a *metodologia de ensino* deixou de ser projeto e foi incorporada nas 8^{as}.

Temos a consciência que essas, como outras questões, dificilmente terão uma reforma cabal e, desde logo, que as reformas legais, nos vários graus de ensino, não significam, imediatamente, novas práticas curriculares. Mas identificar problemas, pesquisar as suas respostas, é condição essencial para a transformação do conhecimento, da formação. Os grandes atores da formação são, também aqui, os docentes formadores. Quais as suas concepções, como encaram eles a formação inicial de professores de Geografia? Assim, essa investigação tem por finalidade analisar as concepções dos docentes que formam professores de Geografia.

Em função da nossa observação empírica, supomos que frequentemente o professor universitário, aquele que assume o papel instituinte da formação, não se identifica como formador de professores e, mesmo predominando sua identidade como pesquisador, ele não incorpora na formação da Licenciatura aquela sua qualidade. Ao contrário, supomos que o professor formador reproduz um ambiente de aprendizagem que se perpetua na escola básica; relações de ensino-aprendizagem, avaliação e dinâmicas em sala de aula, uso das TICs (tecnologias de informações e comunicações), são de forma geral pensadas no quadro da Educação Básica e não relacionados a um ambiente pedagógico mais amplo, pensado, de fato, em função da formação inicial de professores.

As questões de pesquisa e produção acadêmica sobre formação do professor de Geografia, suas práticas docentes e necessidades formativas, produzidas e discutidas na Universidade, parecem não reverter em práticas e isso repercute na educação presente nos cursos de Graduação (e de Pós-Graduação). Estamos tratando aqui de pensar um problema de pesquisa relevante para a educação da sociedade, pois trata-se da formação de professores que, por sua vez, estarão formando as novas gerações, sendo preciso refletir para qual sociedade se quer formar. Isto implica pensar coletivamente uma proposta de curso que não seja meramente uma resposta técnica às reformas educacionais, que resgate o papel da autonomia universitária e da crítica permanente para propor mudanças. A educação não deve se restringir a colocar um profissional no mercado de trabalho, mas criar condições para uma identidade docente capaz de intervir criticamente, buscando contribuir

séries, sob responsabilidade de todos os professores da série. Um trabalho coletivo que já completa mais de 10 anos. Há escolas em MG, RJ, SP e outros Estados brasileiros que há longa data trabalham sob essa perspectiva.

para as transformações que a sociedade brasileira necessita, seja na Educação seja nas demais áreas de atuação.

Com estas reflexões e no processo de estudo e análise dos documentos considero a hipótese de que *A formação no curso de Licenciatura em Geografia, em grande medida protagonizado pelas instituições e professores formadores, pouco se vincula às mediações necessárias, no processo de formação de professores para a Educação Básica.*

O curso de Geografia estabelece mediações desejáveis para atender à formação dos professores para a Educação Básica? Em que medida o curso de Geografia tem conseguido implementar as mudanças estimuladas pelas DCNs, para o curso de Licenciatura? O Projeto Político- Pedagógico corresponde às necessidades de formação docente para a Educação Básica, havendo comprometimento coletivo com a proposta produzida? Como a prática de pesquisa se apresenta durante o processo formativo? Quais os vínculos que os cursos de Geografia mantêm com a Educação Básica? Há continuidade da formação, proposta pelos professores formadores? Qual o peso das pesquisas ligadas às questões da Educação Geográfica dentro dos Departamentos de Geografia?

Que fatores concorrem para que um estudante de Geografia, após três anos e meio de curso, ou mais, chegue despreparado para o estágio supervisionado em sala de aula?

Possíveis respostas: (hipóteses)

- a) os PPPs dos cursos de Graduação em Geografia - Licenciatura não atendem ao que a legislação requer para os cursos de Licenciatura em geral;
- b) os PPPs dos cursos não promoveram mudanças significativas em relação às estruturas do curso de Licenciatura, os professores dos cursos estudados preocupam-se com os conteúdos da sua disciplina na forma do conhecimento científico e não na sua aplicação às atividades didáticas vinculadas ao Ensino Básico;
- c) o professor universitário trabalha com a perspectiva da autonomia como *status* e como atributo (dependência de diretrizes técnicas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza);
- d) o modelo de formação que vigora nos cursos é, de forma dominante, o da racionalidade técnica;
- e) a pesquisa não é considerada como princípio formativo na formação de professores;

- f) as condições docentes profissionais experienciadas nos cursos de Graduação não correspondem àquelas vividas cotidianamente no ensino fundamental e médio;
- g) não há um trabalho de pesquisa e extensão nos cursos de Graduação que estabeleçam relações de intercomunicação entre o ensino de Graduação e a Educação Básica pública / privada.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Investigar a concepção do professor do Ensino Superior relativa à sua função como formador de professores para a Educação Básica, e as mediações estabelecidas pelos cursos de Licenciatura em Geografia para a formação do professor para a Educação Básica.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Analisar/identificar, através do Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDIs, PPPs –, a ênfase dada para as Licenciaturas, nas Universidades pesquisadas;
- b) Identificar atividades individuais e coletivas que promovam a formação do professor, nos departamentos e centros de ensino;
- c) Avaliar nos Projetos Político - Pedagógicos dos cursos de Geografia, elementos constitutivos da formação dos professores da Educação Básica;
- d) Analisar as concepções do professor de Ensino Superior do curso de Geografia sobre seu trabalho com a Licenciatura e/ou como professor formador;
- e) Analisar o grau de envolvimento dos professores universitários com a formação inicial e continuada do professor da Educação da Básica através da análise de planos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, bem como a relação que estabelecem com aquele nível de ensino, no processo formativo da Graduação.

1.6 METODOLOGIA

O interesse pelo tema dessa pesquisa partiu de uma inquietação profissional, o que já desmistifica o caráter de neutralidade, considerando que a escolha do tema demonstra preocupações, questionamentos que se tornam problema de investigação. Seu início partiu do levantamento de dados bibliográficos, tendo como fonte a base de dados da CAPES, da SCIELO e também das bases de teses e dissertações de universidades que possuem linhas de pesquisa que se vinculem a esse campo do conhecimento. Num segundo momento, a análise documental (legislação, relatórios de estágio, PDIs e Projetos Pedagógicos dos Cursos) forneceu as bases que alimentaram os questionamentos para entrevistas com professores formadores, estagiários, professores (co-orientadores) que recebem os estágios. Em um terceiro momento, a construção de questões que possibilitassem, ao mesmo tempo, conhecer o posicionamento dos sujeitos dessa pesquisa desde seu entendimento como formadores de professores para a Educação Básica, como também seu conhecimento sobre a legislação que orienta os cursos e sua participação / envolvimento no processo de elaboração das reformas curriculares e projetos político-pedagógicos realizados no curso. O tema da formação inicial de professores é, como amplamente estudado e difundido, complexo e repleto de preconceitos nos cursos que oferecem dupla habilitação (Bacharelado e Licenciatura) e por esse motivo a metodologia foi pensada considerando as reações iniciais, de alguns dos professores que seriam entrevistados, observadas quando iniciei os primeiros contatos, revelando interesse em entrevistá-los. Em decorrência das muitas alegações de falta de tempo, dificuldade para agendamentos, optei pela metodologia mista, de pesquisa estruturada e semi-estruturada. Essa definição foi sendo construída ao longo do processo de elaboração da pesquisa. Segundo Haguette (1997), a pesquisa é um processo de interação social e tem por objetivo obter informações do entrevistado. Essa sistemática, bastante conhecida e praticada pelos professores pesquisadores, não teve a recepção desejada, reação previamente presente considerando o *status* que o tema *formação de professores de Geografia* assume no interior dos cursos, no país. O planejamento da pesquisa implicou na definição de categorias de análise definindo as questões que seriam o eixo das entrevistas. Essas foram elaboradas levando-se em conta as categorias de pesquisa para que o pesquisado fosse desenvolvendo suas reflexões (LAKATOS, 1996) e, ao mesmo tempo, buscando informações que levassem a uma sequência relativamente coerente, suscitando a memória formativa do pesquisado

(BOURDIEU, 1999), sua ação formativa / formadora e seu conhecimento sobre temas relativos à formação docente para a Educação Básica: legislação, Projeto Político-Pedagógico, conhecimento sobre a produção acadêmica sobre a Educação Geográfica, entre outros.

Em um primeiro momento utilizei a entrevista aberta com alguns professores que participaram ativamente, coordenando (anexo A) o processo de reformulação curricular e elaboração do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Geografia, também com professores de Metodologia e Prática de Ensino e com professores da Educação Básica com larga experiência na co-orientação de estagiários. A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias e é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulações mais precisas dos conceitos relacionados (ANDRÉ, 2001). Nessa metodologia o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido, expondo sua visão sobre o processo em estudo, permitindo aprofundar a entrevista sobre os assuntos desejados. Esse levantamento de informações preliminares contribuiu de forma fundamental para refletir acerca da aproximação com os demais professores dos cursos e as questões que orientaram suas entrevistas

Parte dos entrevistados (cinco) respondeu às questões semi-estruturadas (anexo B), organizadas com o roteiro elaborado a partir do Google.docs, instrumento que vem sendo utilizado quando há certa dificuldade de agendar um encontro com os sujeitos da pesquisa. Foram enviadas para 100% dos professores dos departamentos de Geografia das universidades públicas estudadas, tendo poucos retornos de início. A escolha desse recurso teve a intenção de facilitar o acesso aos professores universitários que acumulam inúmeras tarefas e mostraram, na sua maioria, impedimentos para agendar um encontro e alguns o desinteresse em participar¹³. O resultado dessa coleta, mesmo sendo esperado, não atingiu um número significativo que pudesse representar os sujeitos da pesquisa. Retornei o documento para todos por quatro vezes e, não conseguindo aumentar o número de respostas, procurei insistir, novamente, com a possibilidade da entrevista presencial, dessa vez com um número mais reduzido de docentes universitários, dos Departamentos de Geografia da UFSC e UDESC. Dessa feita, consegui

¹³ Ao ser convidado a participar um professor manifestou que “não tenho tempo nem de refletir sobre o dia a dia.... ainda mais sobre esse tema....não, não dá” ou em outro depoimento quando convidado a participar da pesquisa outro professor justifica porque não participaria: “você quer avaliar meu trabalho...”

agendar com os professores que disponibilizaram parte de seu tempo para um encontro, possibilitando uma maior interação e favorecendo alguma espontaneidade nas respostas.

Inicialmente a metodologia pensada foi, a partir das respostas da enquete, sugerir um grupo temático/focal que pudesse aprofundar as discussões e reflexões sobre o processo formativo no curso de Geografia. Isso poderia favorecer a investigação dos temas que constituem a pesquisa, contrastando o olhar dos professores universitários sobre os temas abordados. As perguntas seriam respondidas dentro de uma conversação informal. Nessa metodologia a interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, assumindo uma postura de ouvinte e/ ou animador do debate, quando necessário, evitando, assim, o término precoce da discussão” (MINAYO, 1993). Mas a dinâmica dos entrevistados inviabilizou essa etapa pensada inicialmente e a reorientação da metodologia possibilitou nova aproximação de mais participantes, chegando a um total de aproximadamente 35% em um Departamento e 37,1% em outro, do total dos professores dos cursos das duas universidades públicas.

Segundo Bourdieu (1999), a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um só método, mas o método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Esse autor considera que a entrevista é um exercício espiritual, em que o pesquisador acolhe os problemas do pesquisado como se fossem seus. “É olhar o outro e se colocar no lugar do outro, procurando ser rigoroso quanto ao seu ponto de vista, que não deixa de ser um ponto de vista de um outro ponto de vista, o do entrevistado” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 11).

Esse percurso contou com a colaboração de professores dos cursos de Geografia da UFSC e da UDESC, professores da Educação Básica que receberam estagiários, professores de Prática de Ensino e Metodologia de Ensino e estudantes formandos das duas universidades (anexo C). Tanto os professores de Educação Básica quanto os ligados à Prática e Metodologia de Ensino foram bastante receptivos ao trabalho, reconhecendo a importância do tema. Os docentes universitários, apesar dos retornos muito demorados, demonstraram algumas inquietações diante de algumas perguntas e também pelo número de questões apresentadas. O ritmo a que são submetidos (e se submetem) os profissionais do Ensino Superior é parte da agenda pautada a partir da década de 1990 e discutida no capítulo 3 dessa tese. Bazzo (2007, p. 85-86), ao citar Apple, refere que:

A profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências externas mais gerais poderosas (políticas, econômicas e culturais) e à desprofissionalização do professorado, bem visível na imagem social de que gozam; na descuidada formação que recebem; e na regulação externa de seu trabalho, o que, no caso dos professores universitários traduz-se no desprestígio do ensino face às atividades de pesquisa e produção do conhecimento científico; na extrema valorização de títulos acadêmicos e publicações; e, agora, nas exigências de produtividade e de eficiência medidas por processos exteriores e centralizados na avaliação e controle que pouco levam em conta a complexidade e importância do ato educativo aninhado às tarefas docentes.

O olhar dos professores universitários formadores de professores é muito pouco pesquisado na Geografia. Considera-se um tema delicado e, ao mesmo tempo, difícil de ser realizado. Talvez por essa razão a maior parte das pesquisas é direcionada aos estágios, práticas nas escolas e outros temas que permeiam o campo da Geografia e Educação.

Mesmo levando-se em consideração o contexto que envolve a atuação do docente universitário, suas práticas formativas constituem parte importante na formação dos futuros professores da Educação Básica. E por essa razão devem considerar as reflexões que fazem os professores envolvidos no processo de formação docente e a produção acadêmica existente sobre o tema Geografia da Educação Básica.

Os dois cursos de Geografia passam, atualmente, por uma transição entre um currículo antigo e o novo (após as DCN's), o que possibilita uma análise sobre possíveis mudanças no processo formativo dos futuros professores de Geografia para a Educação Básica, a partir das modificações refletidas e implementadas nas reformas curriculares dos cursos e nos seus Projetos Político-Pedagógico.

A análise de documentos (PPPs, PDIs e ementas disponíveis) foi um importante procedimento, na primeira fase desse caminho e possibilitou aprofundar alguns aspectos/temas nas entrevistas, colocando os sujeitos da pesquisa em contato com a legislação e diretrizes que orientam a formação de professores de Geografia nas Universidades. Dos vinte professores entrevistados, onze conhecem as diretrizes

curriculares para o curso de Geografia. Entre os que disseram conhecer somente três professores conseguiram desenvolver o conteúdo das orientações para a Geografia. Os documentos constituem uma fonte valiosa sobre a natureza do contexto a ser estudado, complementando e / ou ratificando aspectos a serem discutidos no decorrer do estudo (GUBA, 1982; ANDRÉ; LUDKE, 1986). Assim, a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos Político-Pedagógicos e o PDI das universidades foram documentos consultados, subsidiando a preparação das entrevistas.

CAPITULO 2

2A PESQUISA SOBRE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A investigação sobre a formação docente para a Educação Básica tem sido crescente e, mesmo realizada desde a fundação dos cursos de Licenciatura, no Brasil, pode ser considerada um tema atual. Em se tratando de Educação e Geografia, temos visto a recorrência das temáticas, mas também uma crescente produção sobre a relação Universidade e Escola, Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, Educação Geográfica e também a Formação Inicial. Em sua maioria, essas investigações findam refletindo de alguma forma a Formação Inicial (CUNHA, 2006, 2009; BREZINSKY, 2001; CALLAI, 2011).

Nesse capítulo realizo uma breve reconstituição sobre o Ensino de Geografia, a importância do movimento de renovação nos anos 1970 e as contribuições de estudos que colaboraram para melhor análise do tema dessa pesquisa.

2.1 A HISTÓRIA ENTRELACADA COM A FORMAÇÃO

Os problemas basilares do ensino de Geografia já estavam presentes desde o século passado, em sua forma escolar e universitária. No século XIX, após a Revolução Industrial, travou-se uma disputa contínua para estabelecer o ponto de vista nacional. A escola era essencial para consolidar o projeto nacionalista e, por essa razão, a Igreja e os Estados disputaram durante longo tempo para que prevalecessem seus ideais. É o Estado burguês que sai vitorioso e a instrução do povo passou a ser essencial em sua estratégia: uma educação pública para desenvolver o espírito nacionalista. Se a monarquia constituía no Velho Regime a referência unificadora de todos os cidadãos, independentemente da sua classe social, a nova classe dominante, a burguesia, elege três novas referências unificadoras: a língua comum, ensinada no novo sistema de ensino público, através da disciplina de língua materna, com forte repressão dos dialetos locais; um passado de heróis que se bateram pela pátria, publicitada na disciplina de História; e, por último, o território comum, dado a conhecer e a amar pela disciplina de Geografia.

A Revolução Industrial, iniciada em fins do século XVIII, acelera a produção e a concentração de grandes massas de população, começa a ser educada nos novos princípios patrióticos. Assim, as diferenças nacionais vão se consolidando e as rivalidades aguçadas pela concorrência de mercado. Como consequência dessas disputas desencadeiam-se vários conflitos armados, ainda presentes no nosso século (HOBSBAWN, 2003; SADER, 2001; VESENTINI, 2008).

Na história da humanidade, os conhecimentos geográficos serviram para diversas finalidades: navegações, planejamento das batalhas, conquistar novos lugares, comparar a vida dos povos. Estiveram sempre a serviço do poder (PEREIRA, 1999; SOUTO, 1998). A Geografia alcançou seu *status* científico na Alemanha, no século XIX, vinculada aos interesses em jogo quando a burguesia tornou-se hegemônica, sob influência do positivismo. Inúmeras ciências orientaram seu trabalho no positivismo, incluindo a Geografia. Segundo Pereira (1999), até o século XVIII a ciência ainda não se fragmentara e o conhecimento tinha uma dimensão abrangente, de totalidade social. Os pensadores-cientistas viviam e desenvolviam suas reflexões de forma integrada. Pereira (1999, p. 37) aponta que:

A divisão do trabalho científico na sociedade ocidental acompanha a divisão do trabalho social, pois o processo de desenvolvimento da sociedade acarreta a divisão extrema do trabalho e essa fragmentação exige ao mesmo tempo uma divisão também no plano teórico.

Se a Geografia, “(...) antes serviu aos interesses militares, do Estado, com uma função estratégica, no final do século XIX, na Alemanha, assume importante função ideológica para formar os futuros cidadãos” (PEREIRA, 1999, p.40). No século XIX, ocorrem dois fenômenos de sentido aparentemente contrário, mas que convergem na promoção do espírito nacionalista. Por um lado, as independências latino-americanas, iniciadas pelo México e em que o Brasil também teve um papel importante. Era preciso identificar os jovens cidadãos com o seu país, identificação esta feita em grande medida pelo território, até porque a língua era a das antigas potências coloniais. Por outro lado, na Europa, assiste-se à unificação de dois importantes países, a Alemanha e a Itália. Não por acaso, alguém afirma: “Nós fizemos a Itália: agora temos de fazer os italianos”. O objetivo era contribuir para afirmar o sentimento de unidade, em um período em que a escola determinista

ganha dimensão e inspira o Estado alemão para seus objetivos expansionistas. Os primeiros professores universitários passam a tratar o conhecimento geográfico como neutro, desvinculado das questões políticas, buscando caracterizá-lo como uma ciência. Nos bancos Escolares e universitários a Geografia passa a ser trabalhada sem refletir sobre a relevância dos conhecimentos geográficos para melhor conhecer o espaço como forma de organização política, econômica e social. Tradição que perpassou o século XX, apesar de algumas rupturas provocada pelo movimento da Geografia Crítica e Radical ou baseada no materialismo histórico-dialético.

A Geografia chamada tradicional foi marcada por traços que demonstram, sobretudo, uma realidade fragmentada, privilegiando a natureza em detrimento do humano (PEREIRA, 1999). Ainda assim, no mesmo período, os geógrafos Elisée Reclus (1830 a 1905) e Piotr Kropotkin¹⁴ (1842 e 1921) contestavam a ordem político-social vigente e apresentavam suas ideias anarquistas, contrapondo-se à produção hegemônica da época. Kropotkin não separava a ação política da atividade científica, procurando demonstrar a contribuição que a Geografia poderia dar à solução dos problemas sociais e, também, ajudar a explicar sua gênese. Reclus, em sua obra “L’Homme et la terre”, procura demonstrar que há uma correlação entre a existência de um povo no tempo e a modificação do meio ambiente. Essa correlação é explicada como sendo o resultado da determinação das desigualdades do mundo, que geram a diversidade da história humana; e mais, que o solo, o clima, a forma de trabalho, a alimentação, a raça, o parentesco, os sistemas de agrupamento social influenciam a história dos indivíduos (SILVA, 1986). Suas ideias não conseguiram influenciar os estudiosos da época, prevalecendo a visão amplamente aceita no período que considerava a sociedade, a exemplo dos fenômenos físicos, passível de ser controlada por leis sociais, que naturalmente encaminhavam para o equilíbrio e para o progresso (MARTINELLI, 2009). Assim, naturaliza-se a sociedade, como um objeto a mais a ser classificado e descrito. Há, então, uma despolitização do discurso geográfico predominante, porque

¹⁴ Muitas das proposições desses geógrafos são universais e ainda contribuem para melhor compreender a dinâmica da realidade atual. Kropotkin recebeu uma medalha de ouro na Sociedade Geográfica Russa por suas investigações sobre aspectos da Geografia Física da Sibéria e até o fim de sua vida escreveu sobre o ensino da Geografia, preocupando-se com as relações sociedade/natureza, e ainda hoje é pouco referenciado e estudado pela Geografia acadêmica em todas as suas vertentes (VESENTINI, 1986).

retirava a capacidade de reflexão dos sujeitos, sobretudo sobre a expansão do Estado capitalista e as relações sociais que o amparam.

Pereira (1999, p. 33), relacionando as concepções dessa época com a Geografia, identifica que:

Apesar das profundas alterações históricas determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais ao longo desses dois últimos séculos, consagrou-se um determinado modelo de Geografia Escolar que vem sendo reproduzido desde suas origens até os dias atuais.

No Brasil, a Geografia passa a fazer parte do currículo Escolar no século XIX, constituindo o currículo, do Colégio Pedro II (RJ), ganhando autonomia em relação à História, porque era nessa disciplina que os temas geográficos eram contemplados. Nasce a Geografia nos moldes Escolares em um contexto de afirmação nacional, contribuindo para a formação dos cidadãos nos princípios patrióticos.

No século XX, essa Geografia continuou com a perspectiva de construir a imagem de território nacional (“Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”) e integração nacional (CHAUI, 2000). Outro exemplo comumente citado é a expressão “Ordem e Progresso”, impressa na bandeira nacional, e retrata bem essa herança: “a organização do presente em função da constante promessa do progresso e da conquista do futuro” (LEITE, 2003, p. 32), apontando uma linearidade do processo histórico. Souza Neto (2000, p. 10), citando Lúcia Lippi Oliveira (1998), destaca:

O Novo Mundo e o Brasil tiveram no domínio do espaço geográfico o processo básico que acompanhou a formação da sociedade e do Estado. A ausência de um passado histórico remoto, exemplificada na ausência de catedrais góticas, produziu a busca de raízes em passados mitológicos ou em traços culturais primeiros do português, do índio e do negro. Entretanto, essas construções simbólicas têm produzido mais a consciência das distinções do que a da integração. A consciência do espaço, da territorialidade, em contrapartida, forneceu as bases da integração necessária à formulação de um projeto de nação.” (1998, p. 196). Isso se refletiu no ensino da Geografia, no estudo descritivo das paisagens

naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas.

Assim, a Geografia Escolar vai contribuir com esse projeto nacional, que segundo Chauí (2000, p. 18) elaborado a partir do surgimento do Estado moderno, na “era das revoluções”. “De *pátria a pátria brasileira*, reinventadas a cada contexto, chegando a ideia de *nação* como princípio unificador indivisível e solução para os problemas sócio políticos e econômicos” (CHAUI, 2000, p. 23)¹⁵. Em artigo sobre a história do pensamento geográfico, Gomes reflete que:

A evolução de uma disciplina Escolar acompanha o contexto histórico em que ela está inserida. O Brasil do início do século XIX precisava forjar sua identidade nacional, (VLACH, 1988). Em uma nação recém formada, dona de um vasto território, sem comunicação entre as diferentes localidades eram propícias crises separatistas. Era necessária a unificação de uma língua nacional, a construção dos heróis civis, os fundadores da nação, assim como o conhecimento do seu território (GOMES, 2009, p.10).

Nas escolas, as atividades descritivas conduziam os alunos a memorizar e não a relacionar ou refletir sobre os conteúdos disciplinares. De fato, um conhecimento pouco atrativo para crianças e adolescentes, que não viam suas vidas relacionadas com aquela *coleção* de temas e sem uma *interação* daqueles conhecimentos (BERNSTEIN, 1996 *apud* MORAES, 2003), desconhecendo sua relação real com a realidade em que vivem.

Na filosofia da ciência, Kuhn e Foucault, entre outros, apontam que as rupturas epistemológicas no desenvolvimento da ciência são construções humanas e não se dão naturalmente. São ideias que não consistem em aperfeiçoar modelos anteriores. “Assim, cada época trabalha com o saber de acordo com suas particularidades históricas” (PEREIRA, 1999, p. 61). A ruptura em relação à Geografia tradicional,

¹⁵ A autora, ao tratar do Mito fundador da sociedade brasileira, refere-se ao conceito de *semiófaros*, como um conjunto de coisas repleta de força simbólica, signos de poder e prestígio, repletos de significação. Isso caracteriza a singularidade. Assim, identifica-se como produto de efeitos de significação e propriedade dos que detêm o poder, produzindo e conservando os sistemas de controle do Estado capitalista, entre eles a cultura. Uma sociedade autoritária que não se reconhece desta forma. (CHAUI, 2000)

detentora dessa visão dicotômica, passou a ser exigida, ampliando as possibilidades de mudanças de paradigmas.

A Geografia tradicional entra em crise e, na segunda metade do século XX, os geógrafos passaram a formular críticas aos estudos até então elaborados. O mundo após a Segunda Guerra Mundial, bipolar, controlado através de ditaduras militares nos países subdesenvolvidos, impelia o modelo de desenvolvimento capitalista, aperfeiçoando e garantindo seus mecanismos de expansão: predomínio da industrialização, criação de infra-estruturas para controlar e interligar as regiões, revolução nas comunicações e, no Brasil, aprofundamento da ideologia do nacionalismo patriótico, até o final dos anos 1970 (VLACH, 1988).

No Brasil, o contexto político no final daquela década e início de 1980 propiciou vários debates em torno da reformulação do ensino em todos os níveis, envolvendo escolas, universidades, associações de categorias profissionais e, entre elas, a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. Esse período de crise do pensamento geográfico e busca de uma renovação desse campo está diretamente ligada à consciência que os seus intelectuais têm das questões exigidas no contexto histórico, colocando-o em crise.

À medida que os movimentos sociais se reorganizaram, passaram a pressionar o governo militar, conquistando uma abertura política que reivindicava a participação democrática na vida nacional. Essas inquietações, vinculadas aos movimentos sociais da época, promoveram mudanças significativas, destacando aqui as disciplinas Geografia e História, que viviam os anos de fragmentação dos cursos, transformados em Estudos Sociais. A Geografia praticada trazia no seu ensino questões que não estimulavam a crítica, o conhecimento aprofundado das relações sociais e territoriais, mas sim conteúdos dissociados que não interessavam aos estudantes e também aos professores que, por sua vez, não conseguiam despertar interesse na disciplina Escolar. Questões como ensinar para quê? Para quem? Por quê? O que ensinar? eram suscitadas entre os professores da Educação Básica e das Universidades. Era um período de reorganização de trabalhadores e estudantes, no Brasil. Em 1976, na França, os textos da Revista Hérodote - *Revue de géographie et de géopolitique*¹⁶ (figura 1) dirigida por Yves Lacoste ,

¹⁶ O primeiro número da revista sai com o tema *Géographie de la crise, crise de la géographie (épuisé)*, em 1976. A revista lança o debate sobre se há crise da Geografia ou uma Geografia da crise, chamando os geógrafos para o debate: *Hérodote, Attention, géographe ! Pourquoi Hérodote? Crise de la géographie, géographie de la crise (texte mis en discussion)*.

lança o artigo *A Geografia e*, em seguida a publicação do livro *A Geografia serve para fazer a guerra* do mesmo autor, levantava a importância do conhecimento do território -imprescindível para os governantes (Estados-maiores) e, por outro lado, os conhecimentos maçantes, fragmentados e sem interesse, veiculados na Geografia, levado às salas de aula (VESENTINI, 2001). Analisava em seus estudos a importância desses conhecimentos para o Estado, mas não refletido na Geografia praticada nos bancos Escolares e universitários. Com uma tradução pirata (período de ditadura militar), estudantes e alguns professores divulgaram o livro¹⁷, fomentando ainda mais os debates que pediam mudanças na condução da Geografia nas escolas e na formação universitária. Moreira (1992, p. 45) refere que:

(...) o bombardeio de Lacoste não vem sozinho. Concomitantemente a ele vêm os textos de Henri Lefebvre. Se com Lacoste somos levados ao problema ideológico- político da questão do espaço, com Lefebvre somos transportados ao do seu estatuto teórico. Com um tom distinto do estilo irônico e solto de Lacoste, Lefebvre esmiúça os fundamentos da compreensão marxista do espaço, tomando como ponto de partida a cidade.

¹⁷ A União Paulista dos Estudantes de Geografia – UPEGE – com a participação de professores universitários engajados naquele processo de mudança, no Brasil, lançaram uma edição pirata que foi amplamente divulgada pelos estudantes por todo território nacional.

Figura 1 - Capa da Primeira Revista Hérodote



Fonte: Vesentini, J.W. In: www.geocritica.com.br

As ciências humanas haviam sofrido um baque significativo, durante o regime militar, com a lei 5692/71, que retirou dos currículos a Sociologia e a Filosofia e, ainda, Geografia e História passaram a constituir o curso de Estudos Sociais. Esse curso configurava uma formação aligeirada (curso de três anos que possibilitava aos formados assumirem aulas de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – OSPB -, na Educação Básica). Reivindicava-se a reestruturação dos cursos para uma formação específica de cada campo.

A partir dessas rupturas, a produção de artigos, livros, textos, livros didáticos passaram a divulgar e analisar, criticamente, a produção do pensamento geográfico e seu comprometimento ideológico com as estruturas do Estado, ao longo da história. E mais, refletiam como esse campo de conhecimento poderia contribuir para uma transformação social (VESENTINI, 2001).

Nessa renovação, a Geografia brasileira manifestava sua função social, dando significado aos conteúdos Escolares, influenciando as universidades e instituições de pesquisas e assumindo um papel transformador, comprometido com a melhoria das condições de vida da maioria da população. Esse movimento, chamado de Geografia Crítica ou Radical (expressão utilizada nos EUA, pela revista *Antípode*¹⁸),

¹⁸ A Revista *Antípode* (1969) explicitou, em seu primeiro número: “Nuestro objetivo es un cambio radical la sustitución de las instituciones y el ajuste institucional de nuestra sociedad, instituciones que no pueden ya responder a las cambiantes necesidades sociales, que ahogan los intentos para darnos unos patrones de vida más viables, que

envolveu estudantes e professores, de escolas e universidades e buscou inspiração, no materialismo histórico dialético. A despeito desse movimento de renovação não ser homogêneo¹⁹, manteve uma unidade em relação à rejeição à ciência positivista e ao compromisso com a transformação da sociedade (CAMPOS, 2001; OLIVEIRA, 1991; MORAES, 1984; RESENDE, 1986, 1989). Sendo assim,

Os autores dessa vertente compartilhavam um discurso científico “crítico”, pois colocavam o questionamento da sociedade e dos parâmetros tradicionais de validação das teorias científicas como condição essencial para a elaboração de propostas teórico-metodológicas capazes de ir além da mera aparência dos fenômenos e, assim, revelar os verdadeiros determinantes sociais que os explicam (CAMPOS, 2010, p. 24).

As licenciaturas, inseridas nos moldes tecnicistas ligados ao projeto do regime militar, passaram a se estruturar para essa nova concepção de formação de professores para a Educação Básica: qualificados e críticos (BREZEZINSK, 2007). O contexto exigia novos rumos e as pressões vinham da organização dos pesquisadores na educação, destacando o trabalho de pesquisa realizado por Lüdke, apresentado na 2ª Reunião Anual do GT-Licenciaturas / ANPED, em 1985. O grupo de trabalho (GT) para esse eixo indicava os seguintes temas: a) discutir, analisar e avaliar as propostas de reformulação das Licenciaturas em andamento nas universidades; b) estimular os programas de pós-graduação a promoverem estudos sobre as Licenciaturas. Na Geografia, professores e o movimento estudantil pressionavam para que a Associação dos Geógrafos Brasileiros se democratizasse e avançasse junto, no sentido de gerar mudanças profundas nos rumos da formação dos profissionais desse campo de

frecuentemente no sirven más que para el propósito de perpetuarse a sí mismos. No tratamos de sustituir las instituciones existentes por otras que adoptarán inevitablemente la misma forma; mas bien tratamos de encontrar una nueva ordenación de medios de acuerdo con un nuevo conjunto de objetivos" (STEA, 1969, p.1)

¹⁹ Rui R. Campos (2003) aponta que a expressão Geografia Crítica consolidou-se na reforma educacional promovida pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de São Paulo), para não dificultar sua aprovação. A ideia original era Geografia Dialética, que na gestão Franco Montoro (1983-87) possivelmente não passaria (CAMPOS, 2001, p.12 apud DINIZ FILHO, 2003).

conhecimento. Diniz Filho (2002, p. 61), ao analisar a expressão Geografia Crítica em seu contexto, afirma que:

Todos os nomes associados à Geografia Crítica tais como Yves Lacoste, David Harvey e Milton Santos, destacaram-se pela forma como procederam a uma severa crítica epistemológica e ideológica das vertentes Tradicional e Quantitativa, de modo a propor que somente a partir de uma ruptura com o paradigma teórico-metodológico da disciplina seria possível torná-la capaz de desvelar as determinações sociais por detrás da aparência dos fenômenos, para assim elaborar teorias científicas de fato e informar a construção de projetos políticos voltados para uma transformação radical da sociedade.

As inquietações em relação à forma como estava sendo utilizado o conhecimento geográfico (estratégico para o Estado e sem interesse social)²⁰ havia surgido inicialmente na França, em meados da década de 1970 e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países (VESENTINI, 1986, p. XII).

Essa Geografia se comprometia com a realidade e a justiça social, buscando a correção das desigualdades econômico-sociais, desmascarando as relações sociais e as desigualdades regionais. Rompeu com a neutralidade, contribuindo para compreender a espacialidade das relações de poder e dominação. Uma travessia que segundo Figueiredo Monteiro (1988) trazia como base,

²⁰ Há alguns anos se discute a expressão Geografia Crítica, pois não havendo homogeneidade de pensamento, a expressão não representava a pluralidade presente na época (MOREIRA, 2002; VESENTINI, 1986). Várias expressões foram utilizadas, tais como: Geografia Radical, Libertária, Renovação Geográfica. Essa indefinição possibilitou que *Geografia Crítica* identificasse o movimento, abrigando aquele conjunto diferenciado de métodos, que tinha em comum o desejo de romper com o modelo positivista. Sobre esse assunto ler Moraes (1983), Vesentini (1986).

Á discussão as transformações científicas e filosóficas que deram sustentação à construção do mundo no século XX, sugerindo a construção de um fazer científico que fosse também compreendido pela emoção e pela incorporação das novas concepções da ciência moderna, a exemplo da teoria do Caos, da teoria Quântica, dos princípios da incerteza e da complexidade” (MONTEIRO, 1988 *apud* SUERTEGARAY, 2005, s/p).

A partir desse período, esse é o rumo que seguem as discussões e pesquisas, sem necessariamente fazer sucumbir a Geografia tradicional. Esta ainda muito presente nas instituições de ensino universitário e Escolar, muitas vezes, travestida de um discurso crítico.

Em 1993, considerando os objetivos propostos na Conferência Mundial de Educação para Todos²¹, o Estado brasileiro passou por profundas transformações promovendo uma série de reformas para se adequar às diretrizes internacionais. Nessa conferência o Banco Mundial, com a UNESCO e UNICEF, profere a defesa da educação para todos os segmentos sociais, propondo o desenvolvimento social com *equidade*. Como estratégia aponta os seguintes pontos:

- § Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens, adultos por meio de estratégias diferentes de aprendizagem para que adquiram conhecimentos elementares que permitam enfrentar problemas práticos vinculados à sobrevivência;
- § Dar prioridade às meninas e mulheres;
- § Prestar atenção aos grupos desamparados;
- § Concentrar a atenção na aprendizagem em detrimento aos aspectos formais (número de anos

²¹ A Conferência Mundial de Jomtien, preparou o Documento de Referência "Satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem uma visão para os anos 90", definia que "A Educação Básica refere-se à educação que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução primária ou fundamental, em que a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, cultura geral e habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio". As necessidades básicas de aprendizagem, segundo a mesma fonte, referem-se "ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem a qualidade de suas vidas e continuarem aprendendo (GADOTTI, 1991).

de Escolaridade ou certificados), utilizando-se de sistemas de avaliação;

§ Valorizar o ambiente para a aprendizagem;

§ Reconhecer a obrigação do Estado e da sociedade quanto à Educação Básica para todos;

§ Ampliar o alcance e os meios da Educação Básica, adotando uma "visão ampliada" da Educação Básica, ou seja, educação permanente, não restrita à escola, currículo (família, comunidade, local de trabalho, meios de comunicação, etc.). (TORRES, 1999).

O mercado é o marco central e os organismos internacionais empenham-se em propagar programas sociais para minimizar as desigualdades. Essas políticas têm o objetivo de conter as *pressões sociais*, desenvolvendo e disseminando a cultura liberal nas diversas classes sociais. Assim, o Plano Decenal de Educação foi elaborado no Brasil repetindo propostas de outros planos, mas Lüdke e Moreira (2002) consideram que houve avanços no conteúdo no sentido da expansão e da democratização da educação.

Por outro lado, foi um marco para definir e encaminhar as reformas definidas pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (LEHER, 1998; LIMA, 2004). No Brasil, o governo Fernando Henrique implantou a Reforma do Estado através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, na segunda metade de 1995. Nesse documento estava definido o papel do Estado com sua tendência à descentralização, à desregulamentação e desobrigação em favor do livre mercado, instituindo uma mudança na administração pública: de burocrática para gerencial (DIAS-DA-SILVA, 2005; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000; CHAUI, 1999). A função do Estado Neoliberal é minimizada tanto para regulamentação como na ação em vários setores, fundamentalmente nas políticas sociais (PERONI, 2003).

Na esfera nacional, passamos por um período em que as forças políticas conservadoras prevaleceram. Para o BM, segundo Peroni (2003, p. 101), "o objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda

imposta pela acumulação flexível”²², mudança necessária na transição do modelo fordista para o toyotista. Dessa forma, “as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade” (FALLEIROS, 2005, p. 210).

No Brasil, a década de 1990 marcou as mudanças na Educação introduzida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que substitui a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. A LDB 9394/96 estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 art.1º).

A qualidade da educação passou a fazer parte de discussões em todos os setores da sociedade e das ações e políticas do MEC. Freitas (2002, p. 144), refere que:

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de "Década da Educação", que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a

²² Essa flexibilização consiste em uma crescente simplificação do trabalho nos setores produtivos da economia: o trabalho concreto, que exigia competências e habilidades específicas, desenvolvidas ao longo do tempo pela experiência, passa a exigir apenas a observação ou manuseio simplificado de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados (KUNZER, 1999). As competências passam a ser banalizadas, as tarefas não exigem mais habilidades / conhecimentos específicos, sendo que a partir de uma boa base comum de educação geral, todos podem fazer quase tudo. A acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo. Ela se apoia segundo Harvey (1994; 2012), na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), particularmente a partir de 1995[...].

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) colocou em marcha uma reestruturação no Sistema de Ensino, na formação de professores e na distribuição dos recursos destinados à Educação. (MARTINS, s/d; SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000).

É nesse contexto que a especialização das áreas, dentro do conhecimento geográfico, colocou em segundo plano nas universidades, as discussões referentes ao ensino de Geografia e a formação dos professores para a Educação Básica. Também nessa mesma década (1990) foram retomadas as pesquisas sobre os temas ligados à Educação Geográfica, Didática da Geografia, Práticas de Ensino de Geografia e formação inicial e continuada dos professores. Essa crescente produção de pesquisas nesse eixo temático contribuiu para que surgissem linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras concorrendo para o aprofundamento das discussões e estudos referentes à Educação Geográfica, Geografia Escolar, Ensino de Geografia e/ou Didática da Geografia (assim chamada nos países ibéricos) e muitos outros temas pertinentes a esse eixo de reflexão. Esses estudos alargam o significado de Educação Geográfica e sua importância para a formação de uma cidadania ativa. Para Callai (2010, p. 413), o conceito *educação geográfica* ultrapassa a questão de “ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive para compreender sua dinâmica, buscando compreender sua espacialidade” (p.413). Essa autora considera que:

A Geografia é uma a ciência social’ [...] que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) ‘o espaço produzido pelo homem’. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entender essas, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si (CALLAI, 1998a, p. 55).

Sob essa perspectiva podemos aliar o método proposto por M. Santos (1996), da Formação Econômica Social e Espacial (FES), que dá suporte para conhecermos um determinado espaço.

É nessa perspectiva que os cursos de Geografia com habilitação em Licenciatura, ao formarem seus professores, têm um compromisso inadiável de efetivamente contribuir, tanto na formação inicial e contínua, para a formação dos profissionais que preparam as gerações futuras, aproximando Universidade e Escola.

2.2A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O OLHAR AUSENTE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Para conhecer o que vem sendo produzido em relação à formação de professores de Geografia, realizei levantamentos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa –CAPES –, das Universidades que vêm trabalhando mais sistematicamente temas relativos à problemática proposta nessa tese. Também foram consultados os bancos de dados da Scielo, banco de teses da Universidade de Lisboa e das universidades que possuem produção significativa ao Ensino de Geografia e temas afins, de 2001 a 2011, principalmente. Utilizei as palavras-chave *formação em Geografia*, *professores de Geografia*, *ensino de Geografia*, *Licenciatura em Geografia*, *história da Geografia Escolar*, *formação inicial de professores*, *Geografia Escolar* e *Geografia acadêmica*. Realizei, também, consultas aos trabalhos apresentados em eventos²³, pois se constituem como balizadores e referências na Geografia. Esse levantamento possibilitou verificar os estudos que vêm sendo realizados, percebendo aproximações e diferenças em relação ao tema aqui proposto. Nos últimos dez anos, a temática relacionada à formação docente cresceu de forma significativa, conforme afirmei anteriormente e vi confirmada pelos estudos nesse campo. Mesmo com o crescente interesse pelos temas relacionados com Geografia e Educação, são poucos os estudos, no período em foco, que destacam o papel da formação inicial na perspectiva do professor formador, apesar de o assunto estar presente, perpassando as discussões e a produção a partir de outras abordagens (BREZINSKY, 2007; PONTUSCHKA, 2007, 2010; LOPES, 2011; CAVALCANTI, 2011). Muitos ainda consideram que a abordagem do ponto de vista do professor que atua nos cursos de Licenciatura em Geografia é assunto delicado. O tema passa, não

²³Encontro Nacional dos Geógrafos, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros e Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia – ENPEG e Encontro Nacional de Pós Graduação em Geografia.

raramente, a ser evitado considerando a dificuldade de se trabalhar com professores dos departamentos de Geografia, quando o assunto é relacionado à formação docente. Assim, a maioria dos estudos centram suas pesquisas nos estudantes em final de curso, abordando aspectos referentes ao período do estágio (durante e/ou final), bem como sobre as práticas dos professores de Geografia na Educação Básica e as relações destes com a Geografia Acadêmica, entre outros.

No final da década de 1970, já havia estudos que indicavam uma renovação profunda do pensamento geográfico (VESENTINI, 1986; MOREIRA, 1978, 1982), que superasse a tradição positivista e lançasse um método mais comprometido com as mudanças sociais necessárias para ultrapassar as estruturas vigentes no país. A Geografia Crítica, em sua diversidade analítica, contribuiu para aprofundar os debates e incentivar pesquisas sob essa nova abordagem, problematizando a Geografia Escolar e os temas relacionados a ela (PONTUSCHKA, 2007, 2010; VESENTINI, 1986, 1992, 2001; OLIVEIRA, 1998; RESENDE, 1986 entre outros). No final dos anos 90 e mais proficuamente nos anos 2000 somam-se estudos de Vlach, Callai, Kaercher, Tonini, Castrogiovanni, Castellar Cavalcanti, no Brasil e Claudino, Cachinho, Gonzalez, entre outros, na Península Ibérica, que têm refletido, em seus estudos, nessa linha de pesquisa acadêmica. Crescem as reflexões nesse campo, nas dissertações e teses, em artigos, livros e congressos, qualificando as análises. Na Europa esse conceito já aparecia nos anos de 1970, levado inicialmente por Norman Graves, com a publicação de *Geography in Education* (1975) e Mérenne Shoumaker, já com artigo na revista *La Informacion Géographique* (1975) e em seu livro *Didactique de la géographie: Organiser les apprentissages* (1984).

No Brasil, nos anos 1970 e principalmente a partir dos anos 1980, houve uma intensa produção teórico-crítica que foi se expandindo, exercendo, gradualmente, grande influência nos livros didáticos.²⁴ Vesentini (2001), considera que a Geografia Crítica no Brasil foi se desenvolvendo, nas escolas de nível fundamental (5^a à 8^a séries) e sobretudo no antigo colegial ou 2^o grau, sendo levada para as discussões que se seguiram na universidade e na Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. O autor considera, em sua análise, que:

²⁴ Os primeiros livros didáticos com essa perspectiva foram elaborados por Mellhem Adas e J.W. Vesentini.

Foi a partir dessa confluência – entre uma meia dúzia de docentes universitários com doutorado e um punhado de (ex-) professores do ensino médio que já estavam revolucionando há anos esse saber nas salas de aula – que surgiu oficialmente, enquanto legitimação pela academia, a(s) Geografia(s) crítica(s) no Brasil (2001, p. 3).

Essa consideração lembra que a Geografia Escolar está presente nos bancos Escolares, no Brasil, desde o século XIX e é a partir dela que o conhecimento científico, na formação universitária se inspira: no formato existente nos bancos Escolares. Filizola e Kozel (2011) lembram que:

De fato, a divisão da Geografia em grandes temas ou recortes espaciais Geografia Geral, Geografia Regional, Geografia Física e Geografia Humana, destinada a organizar o currículo Escolar, repercutiu na definição das cátedras ou disciplinas universitárias geográficas. Ocorre que, na atualidade, a estrutura curricular dos cursos superiores de Geografia parece ter-se descolado da estrutura curricular da Geografia Escolar (FILIZOLA; KOZEL, 2011, p. 9).

A criação de linhas de pesquisa dentro dos programas de Pós Graduação possibilitou uma crescente aproximação com os países ibero-americanos, na discussão teórica e em projetos conjuntos que propiciaram intercâmbio de experiências. As influências comuns das políticas educativas, determinadas por políticas globais, aproximam aspectos da realidade entre estes países que, embora não sejam contemporâneas, possuem muito em comum.

A formação de redes e a prática dos intercâmbios têm aproximado grupos de estudos e possibilitado atividades conjuntas, como publicações, eventos internacionais, que reforçam a tendência de ampliar a compreensão do movimento da Geografia Escolar, nesses países.²⁵

Mesmo com esse avanço na produção nesse campo de pesquisa, nos últimos anos, ainda permanecem latentes questões em torno da

²⁵ A Redladgeo - Red Latinoamericana de Investigadores de Didáctica de La Geografía - e o Geoforo (esse último coordenado por Souto Gonzalez – Espanha), constituem os dois exemplos de redes que têm se configurado como articuladores desses debates.

formação docente nesse campo de conhecimento buscando aprofundar, aprimorar e chamar a atenção das instituições formadoras, seus cursos e professores, para a necessidade de uma ação reflexiva e ativa que, de fato, promova as mudanças necessárias nos processos formativos dos estudantes, futuros professores. A forma como tem sido pensada a formação do geógrafo professor está enraizadas na cultura universitária e Escolar e tem orientado a formação. Lopes (2010, p. 48) considera que as problematizações sobre a formação “estão entranhadas nas questões estruturais de ordem socioeconômica de nosso país que, de maneira geral, condiciona a educação Escolar”, discussão aprofundada no capítulo 3 dessa tese.

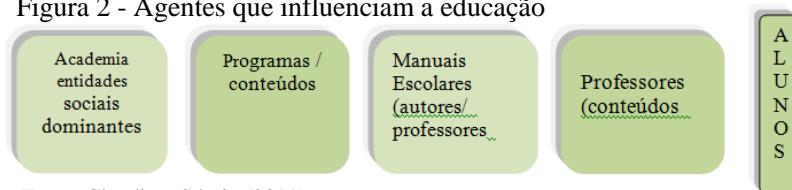
As pesquisas e os temas, com diferentes perspectivas, abrangem os processos de formação, construção e delimitação dos saberes ou conhecimentos necessários ao exercício da profissionalidade e identidade do professor (PONTUSCHKA, 1996; 2001; VESENTINI, 2004; CALLAI, 1999, 2001; CARVALHO, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2007; entre outros).

Helena Callai (2011, p. 413) pondera que “é necessário se considerar uma perspectiva teórica que faça distinção entre a Geografia científica / acadêmica e a Geografia Escolar. Mesmo que a base da Geografia Escolar seja a Geografia científica, não se trata meramente de uma transposição didática, mas “níveis diferenciados de um mesmo objeto”. A proposição de *transposição didática*, iniciada com Chevillard (1985) definiu que a relação entre as disciplinas escolares e a ciência a que estão vinculadas, são mediadas pelo docente através das práticas escolares, planejando as atividades e as estratégias para ensinar os conhecimentos científicos. Cavalcanti (2008) considera que a Geografia Escolar não se identifica com a Geografia Acadêmica, mas é nesta que ela referencia seu conhecimento e sua identidade. García Perez (2011) concorda que a Geografia Escolar se distingue da Geografia Acadêmica e que isso já se apresenta em sua origem. Considero que a Geografia em cada nível de ensino vai se diferenciando por ter objetivos distintos (um profissionaliza e outro socializa o conhecimento científico) mas há uma passagem do conteúdo do saber científico à uma versão didática desse saber, da qual fazem parte todos os componentes do contexto escolar (CLAUDINO, 2000). Não existe uma relação linear entre a formação inicial e o desempenho docente “mas aquela possui, seguramente, uma assinalável influência na postura dos futuros docente” (CLAUDINO, 2011, p. 16). Além disso, esse autor lembra que os conteúdos disciplinares,

São alvo de uma mediação ativa, efetuada pelos programas, da responsabilidade das autoridades educativas; dos manuais, produzidos geralmente por professores mais dinâmicos e cujo papel é decisivo nas práticas Escolares (PINGEL, 2010) e, por último, mas não menos importante, dos professores, que com a sua formação, representações e interesses são decisivos para a definição dos conteúdos ensinados. (CLAUDINO, 2011, p. 17)

O docente recebe influência de vários agentes interessados em orientar a educação dos meninos (as), representado no modelo esquemático da Figura 2.

Figura 2 - Agentes que influenciam a educação



Fonte: Claudino, Sérgio (2011).

A especificidade de um conhecimento Escolar característico já estava posta desde que Comenius pensou a didática como arte de ensinar todas as coisas a todos, pois essa ideia é mesmo uma das razões do *saber-fazer* pedagógico (GIMENO SACRISTAN, 1996, p. 42).

A ideia de transmissão pode remeter a uma autonomia relativa da possibilidade de criação de conhecimentos nos contextos Escolares. Alcançar uma autonomia criativa depende do contexto em que se encontra o professor. Mas isso também não pode ser considerado determinante.

O curso universitário, ao preparar os estudantes-professores, propicia a base das reflexões sobre a importância e o papel da educação geográfica que estará sendo pensada nas escolas. A base é a mesma. Então, Geografia Acadêmica é basilar nos fundamentos teóricos que irão legitimar a Geografia Escolar. Uma e outra se interligam, mesmo com objetivos finais diferenciados: o primeiro direcionado para os conhecimentos científicos e o segundo para uma compreensão do mundo, tendo o entendimento de que o espaço é produzido a partir das relações estabelecidas em / na sociedade. “O desinteresse dos geógrafos

universitários pelo mundo do ensino da Geografia é evidente, refletindo um divórcio mais generalizado entre os dois mundos” (CLAUDINO, 2011, p. 20). Esse reconhecimento pode estabelecer um diálogo entre os Cursos de Geografia e os professores que atuam na Educação Básica, para não cair na armadilha de não formar para esse campo profissional (SUERTEGARAY, 2005). Por outro lado, a caracterização que vêm identificando a Geografia em campos diferenciados pode colaborar para ratificar a concepção que fragmenta a formação (bacharéis e professores) dentro dos próprios cursos, e no MEC, ao tratar do agrupamento das áreas de conhecimento, sob o pretexto da interdisciplinaridade.

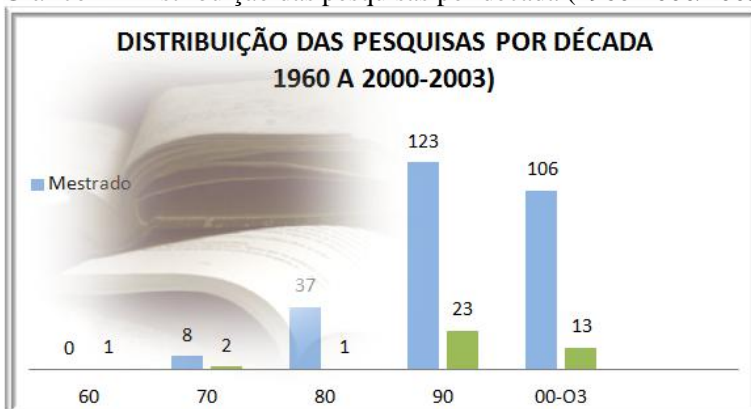
Cavalcanti (2008, p. 27) refere que a pesquisa no campo da formação de professores e da didática tem orientado a perspectiva de que a Geografia é a fonte básica do conhecimento Escolar, e lhe dá legitimidade; e acrescenta que “a Geografia Escolar não é somente a transposição dos conhecimentos teóricos desenvolvidos na Geografia Acadêmica”. Para essa autora, o que define a Geografia Escolar “é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula (...)” (idem, p. 28) que faz a Geografia Escolar um saber próprio. Lopes (2011, p. 28) concorda com essa afirmação ao considerar que a Geografia Escolar sofre modificações na prática cotidiana, no interior da cultura escolar. Essa articulação é uma produção dos professores, com base em sua formação geográfica, mediando o conhecimento às temáticas, “tendo papel relevante o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação universitária, as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instituída na própria escola” (idem). Os saberes docentes vão sendo construídos no processo de reflexão do fazer pedagógico, próprio da profissão. Essas são as mediações necessárias nas relações professor aluno, mediante uma articulação intencional do conhecimento teórico e do pedagógico, próprios da docência, em qualquer nível de ensino (CLAUDINO, 2011; GARCIA PEREZ, 2010).

Em trabalho de pesquisa bibliográfica, Pinheiro (2005)²⁶ demonstrou avanços importantes no debate sobre o ensino e a formação do professor de Geografia, ocorridos nas últimas décadas, destacando a produção de teses e dissertações a partir dos anos 1990. Das 317 teses e dissertações realizadas no período de 1967 a 2003 (Gráfico 1), em linhas

²⁶ Pinheiro, em seu livro *O ensino de Geografia no Brasil*, faz um levantamento bibliográfico sobre o tema, no período de 1967 – 2003) nos programas de pós Graduação, tema de sua tese de doutoramento.

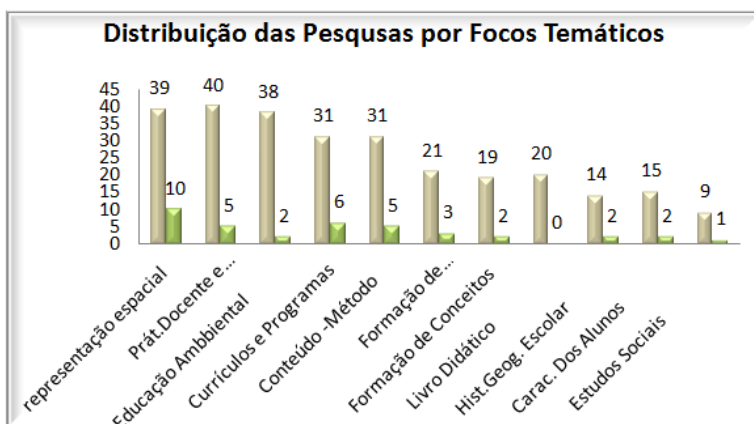
de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e temas afins, 24 delas (21 dissertações e 3 teses) tratavam da formação de professores (Gráfico 2). Pinheiro relata que os temas abarcam a formação inicial, as Licenciaturas e a formação continuada de professores de Geografia, com estudos de avaliação ou propostas de reformulação. Os estudos em doutorado, nesse período, não chegam a 1% do total apresentado por Pinheiro (2005).

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por década (1960-2000/2003)



Fonte: Pinheiro, A.C. O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967 - 2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2003.

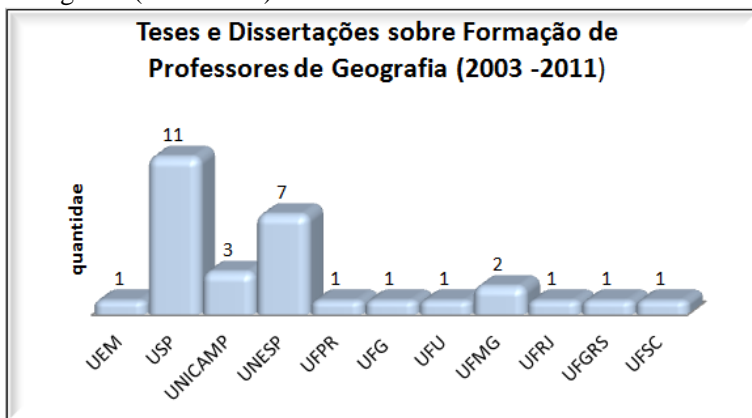
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por focos temáticos



Fonte: Pinheiro, A.C. O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967 - 2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2003.

Em levantamento mais recente, considerando o período de 2001 a 2011, obteve-se um resultado que indica 34 trabalhos, 14 dissertações e 20 teses, (anexo D), em um total de 11 universidades públicas (Gráfico 3).²⁷ Isso demonstra a crescente produção e, também, como essa reflexão tem sido considerada importante para a categoria.

Gráfico 3 - Teses e Dissertações sobre Formação de Professores de Geografia (2003-2011)



Fonte: Mendonça, S.

Desse total, 7 tratam, direta ou indiretamente, da formação inicial ou continuada. As que mais se aproximam do estudo aqui proposto perfazem um total de 4 teses e 1 dissertação. Ainda, seguindo com a apresentação de dados sobre a pesquisa em Geografia, Suertegaray (2005), em levantamento das tendências de estudo nesse campo de conhecimento, nos anos de 2000 a 2003, apresentou o resultado mostrado na Tabela 1:

²⁷ A investigação foi realizada nas universidades públicas, onde há uma expressão na pesquisa em Geografia e Ensino: FE-USP, FFCH-USP, UFU, UNESP-RC, UNESP-PP, Unicamp, UFMG, UFPR, UFRJ, UFSCAR, UEM, UFG, UFRGS.

Tabela 1- Teses e dissertações em Geografia de 2000 a 2003, por tema

Programa	Geog. Física		Geog. Humana		Ambiente	Teoria e Método		Ensino		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	Qtd	%	Qtd	%	
UFRJ	42	19,5	60	8,1	18	5,8	7	9,2	2	3,0
USP-GF	39	18,1	0	0,0	48	15,5	6	7,9	9	13,4
UFU	32	14,9	46	6,2	11	3,5	1	1,3	14	20,9
UFSC	24	11,2	47	6,4	25	8,1	0	0,0	1	1,5
UNESP-RC	21	9,8	32	4,3	19	6,1	5	6,6	3	4,5
UFMG	13	6,0	34	4,6	21	6,8	8	10,5	9	13,4
UEM	12	5,6	14	1,9	19	6,1	2	2,6	5	7,5
PUC-MINAS	8	3,7	23	3,1	6	1,9	0	0,0	1	1,5
UFPE	6	2,8	27	3,6	4	1,3	1	1,3	1	1,5
UNESP-PP	3	1,4	90	12,2	22	7,1	2	2,6	6	9,0
UFGO	3	1,4	34	4,6	14	4,5	4	5,3	4	6,0
UFPR	3	1,4	15	2,0	19	6,1	1	1,3	1	1,5
UFBA	2	0,9	39	5,3	3	1,0	0	0,0	0	0,0
UNB	2	0,9	24	3,2	11	3,5	0	0,0	0	0,0
UFRGS	2	0,9	10	1,4	9	2,9	1	1,3	5	7,5
FUFMS	2	0,9	3	0,4	1	0,3	0	0,0	0	0,0
UEL	1	0,5	5	0,7	3	1,0	1	1,3	0	0,0
USP-GH	0	0,0	173	23,4	38	12,3	31	40,8	6	9,0
UFF	0	0,0	32	4,3	5	1,6	6	7,9	0	0,0
UFSE	0	0,0	26	3,5	3	1,0	0	0,0	0	0,0
UFRN	0	0,0	3	0,4	3	1,0	0	0,0	0	0,0
FUNECE	0	0,0	3	0,4	8	2,6	0	0,0	0	0,0
UFPA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFPB/JP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UNICAMP	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UERJ	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFSM	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFMT	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL		215		740				76		
		100,0		100,0	310	100,0		100,0	67	100,0

Fonte: CAPES (2005).

Os dados demonstram que, nos Programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa sobre o Ensino de Geografia, o interesse é crescente na investigação sobre ensino de Geografia, além de evidenciar que essa linha de pesquisa é inerente / faz parte desse campo do conhecimento e deve ser pesquisada a partir da ciência base. Os programas de Geografia da UFU, USP/GF, UFMG, UNESP/PP, USP/GH, UEM e UFRGS apresentam resultado mais regular: um total

de 67 trabalhos acadêmicos, em 4 anos, em 14 dos 23 cursos com registro de produção, na CAPES.

Após a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e suas regulamentações, o estudo de CACETE (2006) considerou que a escola pública tem se mantido imutável nos aspectos organizacionais desde o século XIX, e a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas se realizou sem mudanças efetivas na lógica que preside sua organização institucional²⁸. A expansão do setor privado passou a caracterizar um *lócus* institucional para a formação de professores, num contexto em que:

O Ensino Superior público organizado basicamente sob a forma de universidade pulverizou a formação de professores pelos institutos, departamentos e faculdades de educação, dando maior ênfase à formação como capacitação profissional (bacharel / técnico) e para a pesquisa em detrimento da formação de docentes em seus diversos níveis (CACETE, 2006, p. 246).

Em sua tese, considerando especificamente a desvalorização da formação na Licenciatura em Geografia analisa o processo histórico da constituição das instituições voltadas para a formação dos professores dessa área de conhecimento. Enfatiza a importância da criação dos Institutos Superiores de Educação como lugar específico para a formação docente. Analisa as políticas públicas para a formação e suas implicações para a constituição dos cursos de formação de professores da Educação Básica, desde a instituição da Escola Normal até a criação, em 1996, dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). A autora esclarece que sua investigação evidencia a

Análise dos mecanismos de rupturas e continuidades que foram, historicamente, caracterizando não só as políticas públicas na área como também as implicações desses mecanismos no processo de constituição, ou não, de um *lócus* institucional especificamente voltado para o preparo profissional dos professores das séries

²⁸ Sobre esse tema é possível encontrar um aprofundamento mais detalhado no livro SAVIANI, Dermeval: *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

iniciais da Escolarização. Nesse sentido, procuramos situar a constituição dos Institutos Superiores de Educação no interior das políticas de formação docente, destacando nesse percurso dois elementos básicos: a) os limites e as possibilidades oferecidas por essa instância diante do desafio de se constituir como um modelo institucional especificamente voltado para a formação profissional, em nível superior, dos quadros do Magistério; b) a forma como esses novos ambientes têm se estruturado frente às disputas travadas no interior do campo educacional brasileiro, especialmente no âmbito das políticas de formação de professores (CACETE, 2006, p. 18.)

A defesa de que a formação dos professores de Geografia poderia ser mais próxima e estar melhor fundamentada na realidade através de Institutos Superiores de Educação parece não ter apoio dentro do campo de conhecimento. Há um entendimento predominante de que os professores tenham seu processo formativo em universidades públicas.

A pesquisa de Kaerscher (2004) se preocupa em discutir o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio e a formação de professores de Geografia. Avalia neste estudo as influências que o movimento de renovação da Geografia e as mudanças promovidas pós-1978²⁹; sua influência sobre o ensino de Geografia da Educação Básica. Busca entender a contribuição da Geografia Crítica na renovação do ensino dessa disciplina e “quais as concepções de Educação e de Geografia os docentes da Educação Básica constroem em sala de aula” (KAERCHER, 2004, s/p). Através de observações e entrevistas em escolas, Kaerscher constatou a dificuldade de se renovar as práticas pedagógicas, “bem como de se construir um bom embasamento teórico que promova um ensino de Geografia atual, dinâmico, plural, instigante, reflexivo e radicalmente democrático” (idem, p.20). Ao se perguntar sobre os referenciais da Geografia Crítica para a formação docente, o trabalho sugere que os professores questionem os seus referenciais

De ciência, de Educação e de Geografia. Para fomentar a busca de um ensino que auxilie o

²⁹ Essas mudanças referem-se a uma nova perspectiva do conhecimento geográfico. O movimento que desencadeia essas discussões e propostas de mudanças ficou conhecido como Geografia Crítica, já discutido de forma sucinta, nas páginas anteriores desse texto.

fortalecimento da autonomia intelectual do educando e a construção de uma noção de cidadania que priorize a luta coletiva pela democracia, pela liberdade e pela justiça social através da apropriação e da reflexão sobre o espaço geográfico e suas categorias de análise. Enfim, uma Geografia que pense a ontologia do ser humano a partir do espaço vivido (KAERSCHER, 2004, p. 259).

Em 2010, Pimentel apresentou a análise das aprendizagens profissionais durante o estágio curricular. Destacou em sua investigação a importância dos saberes da docência que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, adquiriram, acompanhando o trabalho de professores do Ensino Fundamental II. Nesse estudo, a autora também dialoga com os professores que recebem os estagiários, parceiros na formação, com sua vivência, experiência e os saberes profissionais da atividade docente.

Importante salientar que a maioria das pesquisas sobre formação de professores, em Geografia se dá pela prática de ensino de Geografia (DOIN, 2009; PONTUSCHKA, 1994, 2006; MARTINS, 2010; PINHEIRO, 2008). A pesquisa realizada por Pimentel (2010) analisa “os elementos e dimensões da profissionalidade que permeiam as ações e as aprendizagens que os alunos da Licenciatura desenvolvem durante o estágio e, com base nesses elementos, reconhecer o papel do professor de Geografia da Educação Básica na formação inicial desses alunos” (PIMENTEL, 2010, p. 27). Em sua tese o professor da Educação Básica é um formador de professores, atua como supervisor de estágio e, através de seus *saberes profissionais* constituídos em experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional, proporcionam aos estagiários um enorme cabedal de conhecimentos. “Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas Escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional” (p.25).

As informações obtidas na pesquisa de Pimentel (2010) suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Considera os professores da Educação Básica como orientadores de alunos-estagiários, transmitindo seus saberes docentes advindos da prática profissional, além do conteúdo da formação

específica. “Porém, apontam a falta de integração com os professores supervisores de estágio da universidade como um dos obstáculos ao bom desempenho dessa tarefa” (p. 4). O estudo baseia-se nas ideias de Tardif sobre saberes docentes, que leva em conta o conhecimento dos professores e os saberes construídos no percurso formativo. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Tardif e Pimentel (2010), entre outros estudos, convocam os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária deixe de ver os professores, colegas de profissão, como objetos de estudo passando a considerá-los como sujeitos do conhecimento, colaboradores e co-pesquisadores. Ou seja, romper com a hierarquia estabelecida pelas instituições e avançar para qualificar a educação em outro patamar.

Nessa mesma linha de pesquisa, Lopes (2010) trata do processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia. Considera a especificidade desse campo disciplinar no currículo Escolar, procura identificar e apreender aqueles conhecimentos/saberes que professores de Geografia, ao atuarem na Educação Básica, devem dominar para desenvolver um trabalho pedagógico-geográfico que promova aprendizagens significativas ao mesmo tempo em que constrói sua profissionalidade. A pesquisa de Lopes pretende contribuir para o reconhecimento, maior valorização social do trabalho docente e melhoria dos processos de formação do professor de Geografia. Para esse estudo o autor fez observações de aulas e entrevistas “com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo Escolar, que atuam no município de Maringá, PR” (LOPES, 2011, p. 7). Aponta que o olhar global dos professores de Geografia sobre seu trabalho e profissão carrega as marcas do campo disciplinar. Assim,

Os professores percebem que a afirmação do discurso geográfico, seus temas, conceitos e procedimentos no currículo Escolar são importantes para o fortalecimento não somente da identidade da disciplina, como da própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, mas buscam-se reconhecer e serem reconhecidos como professores de Geografia. Nesse movimento, apropriam-se de uma determinada *tradição geográfica Escolar* que, alimentada pelo

desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente. (LOPES, 2010, p. 6).

A pesquisa de Lopes (2010, p. 61) indica o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem sobre os conteúdos de Geografia, no sentido de torná-lo acessível, atraente e útil aos alunos. Um exercício complexo, em que “os professores produzem saberes profissionais específicos, categorizados na literatura educacional como *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*³⁰” e que Lopes chama de *conhecimento pedagógico geográfico*, conforme a citação a seguir:

No ato docente, o conhecimento geográfico e de ciências afins, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos do contexto da ação educativa – notadamente da vivência dos alunos – se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. Esse tipo de conhecimento é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige, e revela, também, o desenvolvimento da profissionalidade docente (LOPES, 2010).

No estudo acima referido, o autor evidencia a necessidade de conceber, na formação inicial, uma organização curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos “e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de disposições que os levem a conceber e desenvolver uma *docência sensível* aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional do professor” (LOPES, 2010, p.6, grifos do autor). Neste sentido, aponta algumas pistas para a

³⁰ O uso das narrativas como objeto de pesquisa do saber docente é o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo proposto por Shulman (1986). O conhecimento pedagógico de conteúdo “é aquela amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é seara exclusiva do professor, sua maneira especial de entendimento profissional” (SHULMAN, 1987). Segundo Gudmundsdottir (1995), o conhecimento pedagógico de conteúdo é um modo de conhecimento prático que o professor possui de saber um assunto da disciplina que ensina e por ser prático o conhecimento pedagógico de conteúdo apresenta uma natureza narrativa.

formação inicial, através das reflexões da profissionalidade docente, apresentando pontos em comum com a pesquisa de Pimentel (2010) e acrescentando, para desenvolver seus argumentos, os estudos de Shulman (1986).

Em 2011, Martins apresenta o resultado de sua tese *Os desafios do processo formativo dos professores de Geografia*, na Universidade de Passo Fundo, RS. Entrevistou oito acadêmicos e cinco professores egressos, com o objetivo “de avaliar as condições básicas de aprendizagem da docência para atuar na escola e na área de conhecimento”. Evidencia, na perspectiva desses sujeitos, a “formação inicial e seus fundamentos para constituir o exercício profissional e (...) os saberes docentes que estão sendo desenvolvidos por eles, no cotidiano Escolar” (p. 47). Seu estudo é o que mais se aproxima das preocupações levantadas nessa tese, pois trata efetivamente da formação inicial nos cursos de Geografia. Nesta pesquisa, procurei dar voz aos formadores de professores do Departamento de Geografia, para aprofundar as questões relativas à Licenciatura através desses atores sociais.

As pesquisas referentes à formação inicial dos professores de Geografia, em sua maioria, discutem a prática de ensino, estagiários e os professores nas escolas. Os saberes dos professores, nas escolas, têm sido tema de investigação nas pesquisas acadêmicas. Os cursos de Graduação são tema de discussão e foco permanente de artigos e debates em eventos da área, mas no levantamento realizado até o momento, não foram encontradas teses e/ou dissertações que aprofundem a formação pelo olhar dos professores dos cursos de Graduação, nas universidades, e suas concepções sobre seu trabalho formativo.

Pesquisadores mais experientes nessa temática admitem o desconhecimento de trabalhos a respeito, na Geografia. O que nos leva a acreditar na possibilidade de estar contribuindo para refletir e avançar nos estudos sobre a formação do professor de Geografia, pelo olhar dos professores que formam os docentes para a Educação Básica.

2.3A FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES CONSTITUTIVAS DO PROCESSO FORMATIVO

Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente passou a ser objeto permanente de estudos. Tem sido crescente a investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Mesmo assim, as

Licenciaturas nas áreas específicas, originadas na década de 1930, permaneceram sem alterações significativas em seu modelo (PEREIRA, 1999). Na Geografia, o interesse nesse debate tem sido progressivo desde sua institucionalização como disciplina científica. Uma preocupação constante na formação dos docentes, principalmente pelo fato de que os que exerciam essa função eram profissionais liberais reconhecidos socialmente por seu notório saber (PEREIRA, 1993; SILVEIRA, 2004).

Para analisar o trabalho do professor formador busquei a contribuição de três autores que refletem sobre as questões relativas à formação pedagógica e que se complementam ao debater o tema: Saviani, Júlio Emílio Diniz Pereira e José Contreras. As reflexões desses autores, somadas às mudanças que vêm sendo implementadas nas universidades, impulsionadas pelas reformas educativas, buscam compreender as opções dentre as quais os professores caminham para conceber seu trabalho formativo.

Saviani (1999, 2008), em seus estudos, aponta que o fenômeno da formação de professores se reporta ao século XI, mas foi a partir do século XIX que se consolidou a ideia de universalizar a instrução elementar, o que gerou a organização dos sistemas nacionais de ensino, em um contexto já discutido nesse capítulo. Para formar professores primários criaram-se as Escolas Normais e o secundário foi atribuído às universidades. Já nesse contexto dois modelos se apresentam e historicamente permanecem em disputa: um considera que a formação didática decorre do domínio do conhecimento no transcorrer da vida profissional, através da prática docente ou de treinamentos em serviço. O segundo aponta para uma formação integrada, ou seja, além da cultura geral e formação específica na área de conhecimento a instituição deveria assegurar a preparação didática, “sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores”. (SAVIANI, 2000, p. 124).

Esses modelos se contrapõem e se estruturam da seguinte forma: a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para esse modelo, a formação do professor esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, esse modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. Neste, há uma complementação pedagógica realizada nas práticas de ensino e disciplinas da área da educação, que validam a formação docente (SAVIANI, 2009).

Por um lado há um entendimento de que o núcleo fundamental da formação de professores se constitui pelo *domínio do conteúdo teórico*, que será objeto de ensino- aprendizagem e por outro, pelo *domínio das formas* através das quais se efetiva esse processo. Dessa base, derivam as ideias sobre a formação de professores nas quais as instituições delinham e caracterizam sua ação formadora. A esse modelo denomina-se “3+1”³¹, mantendo o contato dos futuros professores da Educação Básica com a realidade escolar apenas nos momentos finais dos cursos e de forma pouco integrada com a formação teórica. É indiscutível que os dois aspectos são constitutivos da formação e sua articulação é o desafio a ser enfrentado, pois por trás dessa discussão há uma herança do modelo de universidade que escolhemos. Saviani (2009) explica:

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência (SAVIANI, 2009, p. 153).

³¹ Com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais e as regulamentações do CNE/CP 1e 2/2002, já houve mudanças nessa organização, não necessariamente na concepção da formação, porém na prática o modelo permanece inalterado.

Estes modelos foram definidos a partir de cinco grandes tendências das principais concepções de educação, cada uma analisada em três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, com importâncias e combinações diferenciadas conforme o esquema a seguir:

Concepções de Educação	
Tradicional	Constituída por um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, com base em uma visão <u>essencialista</u> do ser humano, tendo a tarefa de conformar cada indivíduo à <u>essência ideal e universal</u> que caracteriza o homem.
Humanista moderna (pedagogia nova / escolanovismo),	Entende os homens em sua existência real, como indivíduos que se diferenciam entre si, considerados nas suas situações de vida e nas relações que estabelecem entre si. Essa irá valorizar a atividade, a experiência, a vida e os interesses dos estudantes.
Analítica	Definida pela análise da linguagem educacional, <u>está restrita à filosofia da educação</u> . Aproxima essa concepção à educação tecnicista que tem seus pressupostos definidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento.
<u>Crítico-reprodutivista,</u>	Analisa os mecanismos sociais que levam a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, sem considerar a prática pedagógica envolvida.
Histórico-critica (pedagogia dialética),	Que se diferencia das demais por entender a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, cuja coerência é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Fonte: Saviani, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

Os atuais modelos de formação docente no Brasil, nos cursos de Licenciatura, não apresentaram mudanças ao longo das décadas (82 anos) conforme dito anteriormente. Já na década de 1930, os cursos organizaram-se com a duração de 4 anos, sendo 3 deles destinados aos conteúdos específicos e 1 para os de natureza educacional. Essa estrutura de formação é conhecida como de *modelo da racionalidade técnica*. Nele, o professor é visto como um especialista que aplica com rigor os conhecimentos adquiridos tanto na área de conhecimento científico de sua área específica quanto na área do conhecimento educacional.

Parece consenso que os cursos que se baseiam no modelo da racionalidade técnica tem se mostrado ineficientes para dar conta da

realidade do professor. Porém, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais e as legislações que a regulamentam, um modelo alternativo de formação vem conquistando espaço: é o chamado *modelo da racionalidade prática*. Segundo Pereira (1999):

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. Conhecido na literatura como professor reflexivo ou o professor autônomo, assumindo seu papel de intelectual e produtor de conhecimento”. (PEREIRA, p. 109).

Com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se outras maneiras de conceber a formação docente, todas com suas limitações. As atuais políticas de formação dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com a segunda concepção, de racionalidade prática. Assim, propostas curriculares delas decorrentes revelam uma organização em que a prática é entendida como eixo da formação³². Dessa forma, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação e as questões observadas na realidade devem ser levadas para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados, como no modelo anterior, mas concomitantes e relacionados. No entanto, a visão fragmentada da formação parece permanecer. Mesmo com as reformulações, não se pôde observar um comprometimento em

³² Contra esses posicionamentos se coloca Duarte (2003). Considera que tanto Tardif(2000) como Shön (1997, 2000), Perrenoud (2002), Lelis (2001) Nóvoa (1997), Perez Gomes (1997) entre outros, se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores. Para Duarte, há uma desvalorização do saber teórico porque relegam a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos. Ele conclui que esse movimento pretende o abandono desse tipo de conhecimento e o “reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática.”(DUARTE, 2003 p. 606).

viabilizar mudanças na Graduação. Por outro lado, as recentes políticas educacionais para a formação docente podem favorecer a improvisação no preparo dos profissionais da educação: o espaço da *prática*, nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura pode não ter um planejamento e uma intencionalidade formativa (PEREIRA, 1999). Esse autor considera que:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta domínio de conteúdos específico ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar então apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que esses, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade Escolar (PEREIRA, 1999b, 110).

Pereira (1999b) propõe que o novo projeto pedagógico deve estar em consonância com as modificações pretendidas na Educação Básica, para que a formação e a profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de Ensino Superior não corram o risco da improvisação, aligeiramento e/ou desregulamentação, conforme indica a legislação.

Acrescentando à compreensão sobre como se pensa a formação dos professores, Contreras (2002) traz contribuição importante a esse estudo, ao discutir as tendências na formação e constituição da profissionalidade docente. Para esse autor, a dimensão da profissionalidade e da autonomia docente passa, também, pela concepção de formação. Analisa três dessas concepções, considerando-as “insuficientes, quando não claramente equivocadas para formular o problema da autonomia de professores” (CONTRERAS, 2002, p. 90). São elas: i) o de docente como *especialista técnico*, ii) como *profissional reflexivo* e iii) como *intelectual crítico*. E para cada uma delas demonstra os limites e as possibilidades que a questão da autonomia pode significar.

A *racionalidade técnica* é o modelo dominante, que tradicionalmente existiu entre os profissionais e sua relação com a pesquisa, o conhecimento e prática profissional. Essa concepção se

sustenta na visão positivista do conhecimento científico, e sua prática estabelece uma hierarquia, um *status* entre “o conhecimento especializado e as habilidades necessárias para o uso concreto e prático do conhecimento básico e aplicado” (SHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 92). Cria, “pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se preparam as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial” (PEREZ GOMES apud CONTRERAS, 2002, p. 92).

O professor que se identifica como um profissional técnico entende suas ações como aplicações de técnicas baseadas em problemas e resultados pré-definidos num leque de situações já testadas. Dessa forma, o que se evidencia é que o conhecimento dirige a prática, independente dos fatores internos e externos ao ambiente Escolar (CONTRERAS, 2002). O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos e metas, e sua profissionalidade é medida pela eficiência dessa aplicação, ficando excluída a discussão das políticas mais amplas, suas diretrizes e suas consequências.

Na concepção que considera o docente como *profissional reflexivo*, o autor analisa vários aspectos que contribuem para elucidar comportamentos dos docentes que, apesar de manterem discursos críticos e reflexivos, vivem em ambiguidade dentro da instituição, não exercitando, de fato, a autonomia.

Contreras (2002, p. 149) chama a atenção para o seguinte problema:

(...) define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Porém esses valores não representam apenas emancipação, mas também dominação. A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça

[ou] poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

A crítica em relação a essa concepção reflexiva de Schön é que sua proposta fica limitada à ação reflexiva do professor sobre sua prática em sala de aula, desconsiderando o contexto social mais amplo. Por essa razão a citação acima pergunta para qual motivação essa reflexão conduz. O uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo* acabou tendo vários usos e interpretações, distantes da proposta inicial do autor, cumprindo uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais: uma nova roupagem para reconstruir os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas (ROSS; HANNAY, 1986 apud CONTRERAS, 2002, p. 137).

A prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva deveria ser considerada dentro do contexto social e de suas contradições. Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, o professor reflexivo estende suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para promover uma mudança social (CONTRERAS, 1997) e ampliar a compreensão da importância crítica de sua atuação.

A terceira concepção a ser analisada por Contreras é a do professor como intelectual crítico. Ao considerar os modelos reflexivos como limitadores da atuação docente, afirma que uma prática que expresse um compromisso social emancipador é própria do intelectual crítico, com posições engajadas, envolvido e comprometido com os movimentos sociais, com intenção transformadora (CONTRERAS, 2002, p. 177).

Nessa perspectiva, a autonomia, como emancipação, pressupõe uma transformação de nossas práticas cotidianas em busca de nossas aspirações sociais e educativas, refletidas em um ensino orientado pelos valores da igualdade, justiça e democracia.

O intelectual crítico passa a ser orgânico, e seu ideal não se restringe aos muros dentro dos quais trabalha pois,

A própria aspiração à emancipação não é interpretada como a conquista de um direito profissional individual, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformado. O compromisso com a comunidade, para o intelectual crítico, não consiste só em um ideal de servir a sociedade. Tem a ver também com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não se podem desligar de uma pretensão semelhante para toda a sociedade. (CONTRERAS, 2002, p. 186)

Nessa concepção de formação, Contreras (2002) aponta caminhos para compreender a questão da autonomia para além do que normalmente se costuma fazer entre os professores, principalmente os do Ensino Superior, comumente mais familiarizados com o termo, ou seja, o autor aproxima o conceito à visão de solidariedade e o distancia do sentido de auto-suficiência. Essa afirmação remete para a realidade da universidade, no cotidiano de trabalho individualizado, seguindo determinações avaliativas ligadas à produtividade / meritocracia, que conduz ao distanciamento do necessário processo coletivo de reflexão sobre as mediações necessárias para promover a formação dos professores.

CAPÍTULO 3

3A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para que seja possível refletir sobre a educação hoje, é necessário, primeiramente, problematizar o neoliberalismo e suas características multifacetárias, sua retórica ideológica, suas estratégias flexíveis, inovadoras e em constantes oscilações, que pregam transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, em nível mundial, mas com profundo impacto local (BALZAN; SILVA, 2007).

3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO

As duas últimas décadas marcaram a educação como centro de interesse nos debates nacionais (e também internacionais), para justificar reformas que tiveram / tem o objetivo de desencadear processos de mudanças profundas e, assim, promover uma formação mais flexível, adaptada às novas feições do mundo. Para alguns autores o advento da chamada globalização neoliberal; para outros nova fase do imperialismo (GALEANO, 2010; MÈSZAROS, 2007; SADER, 2005; LEHER, 2008) ou, ainda, para D. Harvey (2012), hegemonia do capital.

As alterações no mundo do trabalho com a crescente introdução da tecnologia no processo produtivo bem como a financeirização da economia foram delineando um cenário que passa a requerer outro perfil profissional no mercado de trabalho e, assim, as instituições educacionais (universidades e escolas) passam por mudanças / reformas com a finalidade de atender a essa demanda. Exige-se uma formação mais flexível, voltada para as necessidades de um mercado que dificilmente irá garantir vagas para todos os formados, característica do mundo técnico-científico. Tanto a Universidade quanto a Escola, que preparavam para um processo de trabalho baseado na industrialização (o fordismo), passam a ser alvo de críticas pelo insucesso Escolar, pela desvinculação dos conteúdos formativos em relação ao novo contexto

do mundo do trabalho, constituindo um modelo informacional, técnico e financeiro. Os professores passaram a ser responsabilizados por uma preparação desatualizada (teórica e técnica), descontextualizada, devendo responder pelo fracasso escolar. Sua própria formação passou a ser vista como demasiado teórica e desvinculada da realidade da escola e da sociedade (leia-se mercado). Então, todos os níveis de ensino estão diretamente envolvidos nessa crítica, justificando as reformas que passam a ser implementadas inicialmente em alguns países da Europa (Inglaterra, Grécia e Alemanha), seguidos pelos EUA, facilitado pelo governo republicano Reagan. Na sequência, a América Latina, Chile e Argentina (1980) e no Brasil nos anos 1990, com ajustes até os dias de hoje (VESENTINI, www.geocritica.com.br/geocritica02.htm)

A globalização neoliberal constituiu-se como forma hegemônica para a saída da crise do capitalismo, nos anos 80, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar³³ (ANDERSON, 1995). O Banco Mundial (BM), a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – passaram a traçar estratégias³⁴ para sair da crise e, nesse bojo apontar, também, para reformas no sistema educacional, visando que esse entrasse nas novas regras. O conhecimento (e não as classes e a exclusão social) passou a ser visto como decisivo para o futuro do trabalho. Passamos de um período reconhecido como *desenvolvimentista* para outro que se manifesta pela ideologia da *globalização imperialista*³⁵. Leher (1998) mostra que:

O projeto de construção de uma nova era não é fortuito, mas deliberado. O principal arquiteto e artífice desse empreendimento é o Banco Mundial. Combinando medidas de ajuste estrutural à decidida ação ideológica, essa instituição se transformou no ministério da educação dos países periféricos, redesenhando as

³³ A crise do modelo fordista/keynesiano nos anos de 1970, mas que já vinha sendo gerada a partir de 1945.

³⁴ Estratégia de organização da produção e da vida social, na medida em que o keynesianismo deixou de ser interessante para os donos do capital e que era preciso, para sair da crise, que o Estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado.

³⁵ Expressão utilizada por alguns autores para caracterizar essa fase do capitalismo e se contrapondo a ela, apontando outra possibilidade de relações globais. Considera que outra globalização é possível, com base em valores humanos e não de mercado (SANTOS, 2000; SADER, 2005; OLIVEIRA, 2004).

suas instituições e redefinindo o conteúdo educacional das mesmas, em consonância com a polarização da economia (s/p)

Para Leher (1998), não se trata de conceitos (de desenvolvimento e de globalização), mas de ideologias. Nenhuma delas significou uma transformação no modo de produção capitalista nem das formações econômico-sociais concretas. Desse modo,

A proclamada construção de um outro tempo social apaga a memória e, mais amplamente, a história. Assim, na perspectiva apologética, o presente é caracterizado pelas novas tecnologias que configuram a sociedade do conhecimento na qual o futuro das pessoas é determinado por sua “qualificação”: aqueles que fizerem as escolhas educativas corretas, nos moldes das exigências do mercado, poderão se inscrever em relações de trabalho estáveis; os demais terão que continuar a buscar no sistema educacional a qualificação requerida pelo mercado; os que, ainda assim, permanecerem desempregados, apenas estariam comprovando a sua incapacidade de fazer escolhas racionais (LEHER, 1998, p. 188).

O contexto para a implementação das reformas implicava no rompimento com os valores que tradicionalmente estruturavam a vida do indivíduo, impondo uma mudança nas relações sociais. Isso requeria uma nova cultura que se adaptasse às possibilidades *dadas* diante da reconfiguração proposta pelo Banco Mundial. A proposta de equidade, para alívio da pobreza, a qualidade, a flexibilidade e a autonomia das instituições passaram a ser centrais na agenda do Banco e, portanto, pauta das reformas instituídas nos anos 1990. “Sem construir o consenso social, as estratégias econômicas irão falhar (...) sem equidade não haverá estabilidade global; o combate contra a pobreza é o combate pela paz, pela segurança e pelo crescimento para todos (WOFENSOHN, 1997 *apud* LEHER, 1998, p. 217), são as mensagens contidas nos discursos anuais do BM, apontando que, para consolidar as novas regras de acumulação financeira, seriam necessárias medidas para o controle social. Assim, medidas como “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Magistério no Brasil”, a privatização do Ensino Superior, reforma da formação tecnológica e

outras passam a fazer parte da estratégia de controle social e manutenção da estabilidade do modelo econômico.

Por um lado, estabelece-se uma aparente preocupação com a formação, amplamente apoiada pelos meios de comunicação, e por outro a desvalorização dos profissionais da educação (salarial, carreira, desprestígio social, desarticulação dos sindicatos). Leher (1998) mostra que o modelo educativo proposto pelos organismos internacionais é basicamente Escolar, com duas ausências significativas: os professores e a pedagogia. Analisando os relatórios do Banco Mundial, esse autor aponta:

Em grande parte dos documentos do Banco os professores aparecem como obstáculos a serem transpostos para viabilizar as reformas “requeridas” pelo país, em consonância com as recomendações do Banco. Ao longo dos seus textos, é possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição, etc. (LEHER, 1998, p.217).

Com capacidade técnica e recursos financeiros, a concepção ideológica presente nos documentos do BM vai sendo absorvida pelas reformas na educação dos países subdesenvolvidos com melhores índices de desenvolvimento, somando-se a outras medidas necessárias para o desempenho desejável dos planos internacionais. Competitividade, qualidade, flexibilidade e eficiência tornaram-se valores estratégicos na economia volátil e reorientaram as concepções e estratégias de produção de bens e serviços. O Brasil incorporou esses fundamentos, com mais rigor, nos dois governos de FHC (1995-2002), no comando de Paulo Renato de Souza (Ministro da Educação no período e ex- consultor do Banco Mundial). Foi obra dessa gestão a criação do sistema de avaliação atualmente conhecidos como ENADE (Exame Nacional de Desempenho) e ENEN (Exame Nacional do Ensino), bem como aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Situar historicamente as medidas instituídas na educação (avaliação, financiamento, privatização, ressignificado de autonomia, estímulos à meritocracia quantitativa / produtivismo) permite compreender a totalidade das mudanças, sendo necessário ultrapassar os

limites dessa lógica como também os norteadores do trabalho e da formação. Ao mesmo tempo, impulsiona movimentos de resistência, que procuraram ocupar espaços, apresentando propostas que tinham como objetivo construir um caminho desejável para uma sociedade fundada nos princípios de solidariedade, igualdade e justiça social³⁶. Ou seja, desmistificar o discurso com um contra-discurso.

A globalização, cujos impactos afetaram as instituições e tradições sociais locais, é mostrada como um fenômeno que anula as fronteiras, onde o exercício da cidadania é global, e ainda universaliza a ideia de que o acesso aos avanços tecnológicos e de informação está acessível a todos. Essa lógica busca equiparar o que é desigual, colocando a realidade sob perspectiva ilusória. Milton Santos (2005) denuncia esse processo como *“um fenômeno totalitário, perverso, sustentado por dois pilares: a informação e seu império e o dinheiro, fundado na monetarização da vida social e na vida dos indivíduos”* (SANTOS, 2000, p.18). Assim, os lugares tornam-se manifestações particulares da totalidade-mundo. Local e global se confundem e o cidadão do lugar é levado a se identificar com a nova ideologia veiculada: a do cidadão do mundo.

A influência crescente da série de mudanças infligidas pelos organismos internacionais passou a acelerar a exclusão das áreas de menor interesse e, ao mesmo tempo, criou novas fontes para a alocação de recursos sob controle dos Estados nacionais. No mundo dos negócios globalitários³⁷, temos um campo amplo por onde se expandiram os parâmetros do mercado, incluindo a Educação: a compressão do tempo (ritmos de trabalho e produção intelectual), a institucionalização da vida acadêmica, que se opõe à produção intelectual, a meritocracia são alguns exemplos. Santos (2005) salienta a forma como se aprofunda a ideologia globalitária, através dos sistemas técnicos e políticos, afirmando:

O sistema político utiliza os sistemas técnicos contemporâneos para produzir a atual globalização, conduzindo-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão, que exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem dependentes, como se fossem

³⁶ Entre esses movimentos destacam-se os da ANPED, ANFOP, ANDES-SN, AGB, ANPUH, entre outros.

³⁷ M. Santos (2000) utilizou esse neologismo para dar ênfase à sua compreensão sobre como a *globalização* é totalitária e perversa.

escravos de novo. Escravos de uma lógica sem a qual o sistema econômico não funciona. Que outra vez, por isso mesmo, acaba sendo um sistema político (SANTOS, 2005, p. 45).

Esse autor indica que, se queremos escapar das tramas construídas nesse período “devemos considerar a existência da globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade para criarmos uma nova história fundamentada em uma ordem mais humana” (idem, p. 46).

Há, portanto, uma ordem. É preciso transgredir a rotina já instituída na cultura, na educação, nos ritmos de trabalho e aceleração do tempo e compressão do espaço. Toda forma de poder tem seus intelectuais para justificá-la. Mas há também os intelectuais críticos a esse modelo da acumulação capitalista. Francisco de Oliveira (1995) tem, sistematicamente, apontado uma necessária subversão da lógica capitalista, que resumidamente apresenta duas facetas claras: “enquanto a economia se recupera, os índices de produtividade crescem e, por outro lado o social piora” (OLIVEIRA, 1998, p. 27). E, à medida que o capitalismo foi se enraizando, o tempo foi revelando uma enorme onda conservadora submetida aos ritmos impostos, sem uma verdadeira resistência. Para Oliveira (1998, p. 28),

A aura de progressistas com que uma parte dos intelectuais se vestia no Brasil, que já os incomodava, pode, agora, ser jogada fora. Aqui, para explicar a dessolidarização desses intelectuais para com as causas populares não se necessita mais que o materialismo vulgar (...) A candidatura do senador Fernando Henrique Cardoso legitimou a direitização dessa intelectualidade. Essa perda não é sem importância para os movimentos populares, num país com as desigualdades que o Brasil tem. Pois não há verdadeira mudança social sem pensamento progressista.

A ausência de uma contraposição, a acomodação, o isolamento e a incapacidade de organização da maioria dos intelectuais facilitou a implementação das novas regras, legitimando o processo e criando uma cultura institucional, formativa para as novas gerações. “E falando de escuridões fecundas, deve ter uma explicação científica para dar conta

de como uma nuvem escura pode dar passagem ao poderoso faiscar de um relâmpago” (MARCOS, 2001).

3.2A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformulações político econômicas foram sendo implementadas nos anos 1990, no Brasil, acompanhadas por ajustes das políticas sociais, destacando aí a Reforma da Educação Básica como forma de implementar o perfil de um *novo* trabalhador, um cidadão adequado às transformações das relações de trabalho (flexíveis), da mundialização do mercado (flexível) (SANTOS, 2000; SADER, 2005), e, por conseguinte, de atribuir novos significados aos conceitos de Educação Superior, Universidade e Autonomia Universitária nas propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Para a viabilização dessas mudanças a formação dos professores passou a ser estratégica para a constituição dos aspectos requeridos nas duas últimas décadas (KUENZER, 1999; PIZZATO, 2001; SAVIANI, 2007; SCHNEIDER, 2007). Era preciso uma escolarização adequada, justificando a necessidade de elevar o nível de Escolaridade dos trabalhadores e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude diante das mudanças do seu desempenho profissional (SHIROMA e CAMPOS, 1997). Assim, a reforma de ensino para a formação dos professores introduziu uma nova compreensão sobre *ser professor*:

A educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da Educação Básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de

profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 2000).

A reforma atinge todos os níveis da educação e, no Ensino Superior, novas exigências começam a ser definidas para que os cursos passem a qualificar a formação docente, apontando para a introdução e/ou aperfeiçoamento da prática profissional. A reconfiguração no sistema educacional muda a condição da Universidade, despojando-a de sua razão de ser, que Chauí (1999, p. 4-5) analisa na longa citação que mantenho para melhor reflexão:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa.

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e

curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual

O texto remete aos padrões a que a universidade foi submetida / se submeteu, primeiro nas áreas das ciências exatas com uma produção mais palpável, em seguida, em todas as demais áreas pressionadas a entrar no ritmo de produção intelectual, dimensionada pelo sistema de avaliação (CAPES, ENADE, SINAES)³⁸, seguindo padrões internacionais de um conhecimento distanciado das questões nacionais e universais. Milton Santos (2000, p. 14) pergunta se este seria um projeto “inelutável e irreversível?”. Para criar um projeto social e nacional a Universidade teria que recuperar sua condição de criação, do saber universal e desinteressado não erudito ou utilitário. Reconquistar o trabalho universitário na crença no homem como valor e do conhecimento como processo de criação.

3.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SÃO CHAMADAS A REPENSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS DCNS.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ministério da Educação e Cultura para os cursos de Licenciatura, a partir da publicação das Resoluções CNE/CP 1 e 2, de fevereiro de 2002. Essas resoluções têm por objetivo regulamentar a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (cursos de Licenciatura) de Graduação plena e instituir nova carga horária. Essas diretrizes encontram-se fundamentadas no Parecer CNE/CP 9/2001, de acordo com o qual as Licenciaturas passariam a ter integralidade, definições e terminalidade próprias, diferenciando-se da formação do bacharel. Considerando que a formação de professores das disciplinas específicas é ofuscada em um currículo destinado basicamente à formação de bacharéis, e tendo a educação se tornado tema reluzente nas duas últimas décadas, essas regulamentações buscaram estabelecer uma diferenciação nas duas formações, tendo como foco as Licenciaturas.

³⁸ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos.

Nos cursos de Licenciatura em Geografia as DCNs não foram capazes de, na prática, promover as alterações esperadas, constituindo-se ainda numa discussão em aberto sobre a forma mais adequada de se fazer essa formação: i) se nos moldes dos três anos de currículo comum e mais um de disciplinas pedagógicas ou ii) em cursos iniciados já com as formações definidas, isto é, Licenciatura e Bacharelado separadas. Entre os diversos fatores que impedem que os cursos de Licenciatura vivenciem na prática as propostas do Parecer CNE/CP 9/2001 e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC, encontra-se o predomínio da lógica da formação do bacharel e, também, a do mercado na organização dos cursos de Graduação e pós-graduação. A dificuldade se expressa tanto na definição da estrutura curricular quanto no perfil do egresso dos cursos de Licenciatura.

A influência do mercado na formação dos professores de Geografia revela que as instituições de Ensino Superior e os respectivos graduandos orientam-se segundo os critérios estabelecidos por interesses econômicos, os quais competem com os interesses formativos necessários para o bom desempenho docente, afetando a qualidade do ensino no interior dos cursos de Geografia (CACETE, 2003). Assim, para a formação dos professores de Geografia, a mediação pedagógica e a formação, que deveriam orientar o trabalho do professor e o ensino da Geografia para a Educação Básica, ficam pouco referenciadas e muitas vezes marginalizadas / desprestigiada - ainda que a maioria dos professores formadores considerem contemplar em suas aulas as bases necessárias de ambas as habilidades.

O objetivo que fundamenta a proposta das DCNs é qualificar a Educação Básica a partir do aperfeiçoamento profissional de seus docentes, conforme expressa o Parecer CNE 9/2001:

Esse documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos ora em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na

organização pedagógica e curricular da Educação Básica;

- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.(CNE/CP/9/2001).

Aperfeiçoar a formação sempre foi uma exigência presente para os professores da Educação Básica, através da formação continuada e/ou autoformação. Essa é condição inerente à profissão do educador. Acredita-se, em princípio que na formação inicial os estímulos e orientações para o desenvolvimento da profissionalidade docente podem ser fundamentais para despertar e impulsionar uma carreira (GARCIA PEREZ, 2006).

As normativas, juntamente com outras regulamentações legais, passaram a reorientar a formação, no contexto das novas exigências da vida produtiva, social e política, que remetem à década de 1970³⁹, estando mais evidenciada em nosso país na década de 1990 - uma mudança no sistema produtivo (do fordismo para o toyotismo) que passa a demandar outro tipo de trabalhador, com formação mais flexível e preparado para enfrentar as mudanças nas relações e no mundo do trabalho. Um novo vocabulário vai sendo introduzido, a partir dos anos 1970: trabalho flexível, reestruturação e descentralização produtiva, terceirização, competências, empregabilidade. Dessa forma, vai se instalando um novo princípio educativo que emerge da prática social e produtiva com suas novas determinações e não dos educadores (KUENZER, 1998; LEHER, 1998).

Mesmo considerando esse contexto, os especialistas na área ponderam que a nova legislação pode ser considerada um avanço na trajetória histórica da formação de professores no país, pois passou a dar uma nova perspectiva conceitual e política, com maior evidência à

³⁹ Nesse período a produção estava calcada em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores, num estrutura hierarquizada, cuja finalidade era “produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores”. (KUENZER, 1998)

melhoria da qualidade da Educação Básica a partir da formação inicial nas Instituições de Ensino Superior – IES (BORDAS, 2009).

A Resolução CNE/CP 1/2002 destaca, em seu Artigo 1º, que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de Licenciatura plena, constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002, p. 1).

Como se vê, o texto legal evidencia uma delimitação curricular por meio de uma flexibilização capaz de permitir e engendrar espaços para a construção de projetos próprios de cada instituição, assim como mantém a sua autonomia para definições a respeito de disciplinas e conteúdos (SCHNEIDER, 2007).

As Diretrizes Curriculares das áreas de conteúdos específicos de conhecimento, envolvidas com a formação de professores, foram pensadas e elaboradas por grupos de especialistas reconhecidos em suas áreas; não houve participação de profissionais da área da educação para refletir especificamente e de forma mais abrangente a questão da formação de professores. Para Bordas (2007, p. 5), um indicador dessa ausência, atribuível à escassa valorização dos cursos de Licenciatura, é a constatação de que, na maioria das diretrizes curriculares específicas, não há distinção significativa entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Há um consenso sobre o expressivo sombreamento da identidade da Licenciatura, percebida como um apêndice à formação dos bacharéis. A posição que reforça o lugar da Licenciatura na formação é assumida pelos especialistas das áreas e mencionada claramente nos argumentos apresentados no Parecer CNE/CP 09/2001 quando critica tal concepção:

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. Nesse sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha

importância, sendo que a atuação desses 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 autoformulação do “jeito de dar aula” (MEC/CNE/CP 9/2001).

Também encontramos no mesmo Parecer a preocupação com a concepção dominante que segmenta os cursos em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula (disciplinas específicas) e o outro caracteriza as atividades de estágio.

Nesse sentido, destacamos que no modelo de formação tradicional, anterior à legislação atual, o processo de formação das Licenciaturas caracterizava-se pela fragmentação entre disciplinas de conteúdos e as práticas metodológicas, como efeito não apenas de posicionamentos pessoais ou de grupos, mas também das decisões assumidas em nível institucional quanto aos projetos pedagógicos e à organização curricular dos cursos. Essa realidade foi igualmente objeto de análise no Parecer CNE/CP 9/2001 (p.18), indicando que:

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 (grifos nosso).

As DCNs apontam a possibilidade de se pensar a formação de maneira articulada e integral, considerando que a reflexão sobre a profissão perpassa todo o currículo. Como acompanhar o processo formativo sem um planejamento coletivo? Na proposta contida nessas

diretrizes, fica estabelecido, no Parecer 9/2001, a incorporação das Práticas como Componentes Curriculares – PCCs, indicando que:

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. *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” (grifos nossos).

Entre os professores formadores entrevistados há essa compreensão da responsabilidade coletiva, mas predomina o entendimento de que cabe ao professor do estágio a tarefa de orientação e acompanhamento do estágio curricular e as reflexões específicas sobre a docência – o que também pode significar retirar a responsabilidade dos docentes universitários, no projeto de formação inicial.

Cavalcanti (2003, p. 201) considera que, “para a atuação do professor de Geografia, é importante que sua formação dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”. Braga (1996) refere que a dificuldade de objetivação do discurso crítico se explica pela fragilidade teórica de seus mensageiros em relação a um conteúdo científico que possibilite decodificar a realidade.

Essas ponderações se confirmam na categoria profissional quando reunida nos eventos e são refletidas na produção acadêmica (PONTUSCHKA et al., 2007; CALLAI, 1999, 2012; VLACH, 1999, 2002). De acordo com Doin (2002, p. 267):

O curso de Bacharelado está dando ênfase a estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, apresentando um currículo fragmentado. Assim, as disciplinas pedagógicas precisam dar conta da formação do

professor e estão restritas aos dois últimos anos da Licenciatura, sob a responsabilidade do Departamento de Educação ou das Faculdades de Educação, quando essas existem.

É também essa realidade que permite entender que o parecer citado pode ser interpretado em favor das buscas de aprimoramento das formas como tem sido pensada a Licenciatura e traçar um possível caminho de articulação curricular, concebendo uma mediação em que teoria e prática se apresentem como indissociáveis e praticadas ao longo do curso, até sua finalização.

Os estudos sobre o tema indicam as resistências das áreas específicas em dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às práticas pedagógicas como componentes curriculares – PCCs - desenvolvidos seja sob responsabilidade própria ou compartilhados. dos Cursos específicos. Mostram que não há interesse, atenção e o tempo às práticas pedagógicas como componentes curriculares – PCCs - desenvolvidos seja sob responsabilidade própria ou compartilhados. Esta resistência também se verifica em relação ao cumprimento da carga horária que deveria estar destinada a tais atividades e ao Estágio Supervisionado (BORDAS, 2009). Algumas vezes, as resistências são meramente marcadas por uma despreocupação e/ou inércia em relação ao tema, somente constando na grade curricular, atribuindo-se carga horária para cumprir uma determinação legal. Embora as DCNs indiquem o que é o PCC, nos anos de sua implantação os professores que têm a preocupação com a formação mais integrada realizaram algumas experiências,

Para situar melhor o problema, ressaltamos que o documento legal distingue, de forma clara, as duas situações curriculares, destacando sempre a preocupação com a formação docente:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de Graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, *vivenciadas ao longo do curso*;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado *a partir do início da segunda metade do curso*;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002, grifos nossos).

Entre os princípios orientadores (anexo E) da nova legislação, fica evidente a necessidade de um *trabalho interdisciplinar* nos currículos, como uma orientação formativa que contribua para minimizar a excessiva fragmentação que caracteriza a formação Escolar, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica⁴⁰. Assim,

A perspectiva interdisciplinar tem sido anunciada como fundamental para pensar-se a organização do ensino dos anos iniciais da Educação Básica, e tem sido perseguida pelos cursos que se ocupam de formar seus professores. A posição não pode ficar limitada, contudo, a esse nível de ensino; uma vez que o próprio desenvolvimento da ciência caminha na direção da inter-complementaridade dos conhecimentos, os currículos de formação de professores incumbidos de dar continuidade à educação de crianças e jovens não podem ficar alheios dessa necessidade. (BORDAS, 2007, p. 8)

O processo de implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais encontra-se ainda em andamento, a despeito de já ter mais de 10 anos. A questão é desvelar o quanto os cursos de Geografia se dedicaram a avaliar as propostas construídas em suas universidades e quais as contribuições que os departamentos têm oferecido, para refletir sobre formação inicial dos professores de Geografia.

Essa realidade conduz a um questionamento importante: os currículos atuais das Licenciaturas incluem a prática da pesquisa como elemento essencial ao desenvolvimento da atitude investigativa que

⁴⁰ Tanto o modelo de professor quanto suas práticas são referências levadas para os demais níveis de ensino. O trabalho interdisciplinar vivenciado no curso de Graduação pode influenciar positivamente as práticas na Educação Básica.

promovem uma boa formação docente? É reconhecido que a pesquisa desenvolvida nas universidades, que se ocupa da formação acadêmica, está basicamente voltada à ampliação do conhecimento científico da própria área. Tal disposição tende a deslegitimar a pesquisa voltada às questões do ensinar e do aprender, enfraquecendo conseqüentemente o processo de formação do profissional professor. Esse é mais um dos aspectos salientados no Parecer 09/2001, ao apontar uma das falhas do atual sistema de Educação Superior do país:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriidade das certezas científicas.

A Resolução nº 1/2002 e os Pareceres que a fundamentam assumem o princípio da *flexibilidade curricular*, sinalizando o exercício da autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso sem, contudo, abdicarem da obrigatoriedade de um núcleo básico comum às Licenciaturas. Desse modo,

O núcleo comum envolve os princípios orientadores da formação, expressos nos projetos pedagógicos dos cursos, as competências a serem alcançadas pelos futuros docentes assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências. A questão que se coloca aos formadores de professores e aos pesquisadores da área é a de reconhecer até onde

a aceitação dos princípios da autonomia e da flexibilidade curricular está sendo conduzida; ou seja, estarão eles sendo assumidos no sentido de uma total liberdade para pensar e organizar os currículos das diferentes Licenciaturas a ponto de falsear o espírito da lei, ou seja, o fio condutor representado pela obrigatoriedade do núcleo comum e dos demais princípios orientadores? (BORDAS, 2009, p. 10).

Se por um lado há uma série de medidas para regulamentar a Educação no país, tendo nas DCNs uma clara indicação para repensar e reestruturar os cursos de Licenciatura Plena, (mais flexíveis, com uma autonomia organizativa) paralelamente convive-se com uma política de produtividade também concebidas no contexto de todas as reformas do Estado. A autonomia, assim, passa a ser relativa. As políticas públicas são contraditórias: acenam para incorporar medidas que apontam a necessidade de mudanças profundas nesse sistema (desde a formação inicial aos aspectos da carreira docente, condições de trabalho, infraestrutura adequada a uma formação humanista e emancipadora) unilateralmente aplica medidas que dificultam a execução das reformas dos cursos de Graduação e seus Projetos Político- Pedagógicos.

A Educação sempre esteve vinculada às necessidades políticas e econômicas, de um contexto determinado. Com a regulamentação das DCNs novamente passa a ocupar papel central para justificar as regulamentações e promover uma formação mais flexível, adaptada às novas feições do mundo (MESZAROS, 2007; SADER, 2005; LEHER, 2008). Mas há uma constante disputa entre o instituído e a busca da autonomia comprometida com uma produção do conhecimento em favor da sociedade, que requer transformações. Leher e Lopes (2008) analisam a força das mudanças originadas nas universidades que basicamente imprimem um Ethos acadêmico que tem prevalecido nessas instituições. Para esses autores,

As contra-reformas originadas nos acordos de Bolonha, nas fórmulas bancomundialistas e nas proposições dos Tratados de Livre Comércio (e em nível nacional, nas Parcerias Público-Privadas - PPP) tornam a gestão das universidades cada vez mais parecidas com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para

a produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais. A docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por uma outra lógica. Como os professores são os principais agentes construtores da universidade, é possível supor que muitos docentes operam essas transformações e são por elas afetados (p. 28).

Na contramão dessas amarras políticas, a ideia de uma base comum para todas as Licenciaturas, definida em princípios, havia sido proposta pelo movimento dos educadores, bem como os princípios para a sua formulação: “Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (ANFOPE, 1992, p. 9). Na compreensão desse movimento os cursos deveriam contemplar:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola.
- *Unidade entre teoria e prática*, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades.
- *Gestão democrática da escola* - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre esses e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária.
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar*- processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que

possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo Escolar.

- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras (ANFOPE, 2000 *apud* SCHEIBE, s/d).

Essa proposição indica uma visão integrada do processo de formação e as condições para implantá-lo visando garantir um comprometimento com os professores e, assim, com a sociedade. Há aqui uma clara demonstração de diferentes visões sobre o tema: 1. A visão do Estado e suas necessidades conjunturais (estruturais) e 2. O olhar da categoria que indica um posicionamento firme que extrapola aquela visão e aponta para uma perspectiva abrangente e comprometida com uma sociedade menos desigual, mais humana e solidária.

O Ministério de Educação – MEC - e o Conselho Nacional de Educação – CNE - no entanto, autores das diretrizes curriculares, procuraram vincular as orientações ao modelo econômico vigente e suas proposições atendem aos valores da educação para o desenvolvimento. As orientações têm caráter de regulamentação educacional, alinhadas nas recomendações dos organismos internacionais, consonantes com os novos modelos de organização e gestão do trabalho. A centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades presente em todos os documentos das Diretrizes é um lineamento que se harmoniza com a formação desse novo trabalhador, adequado à produção flexível (CAMPOS, 2002; KUENZER, 1999; SCHEIBE, s/d).

Mesmo considerando essa reorientação na Educação, o momento histórico remete a outros, já que o sentido é de readequação às necessidades de acumulação do capital. Esse se refaz, se reinventa para obter novas formas de se manter. É hegemônico mas não deve ser determinante. E dentro das contradições inerentes a esse Estado pode-se apresentar organização, propostas e projetos que visem, não somente a uma formação do homem para os interesses do mercado (com postura unilateral, individualista e competitiva), mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade - o que Marx denomina como omnilateral⁴¹.

⁴¹ “A omnilateralidade é a que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade e a produção unilateral é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado. Na atualidade a educação Escolar abrange grande diversidade de

3.4 DE COMO SE ORGANIZA UM COLETIVO PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – RUPTURAS COM O PRESENTE, PROJETANDO O FUTURO OU CUMPRIMENTO BUROCRÁTICO?

A publicação das DCNs, em 1996, e das Diretrizes para o Curso de Geografia passaram a orientar os cursos de Graduação para a Reforma Curricular e elaboração do Projeto Político- Pedagógico dos Cursos, conforme as novas decisões legais.

Impulsionados por essa exigência da legislação, os programas dos cursos de Graduação tiveram um período determinado para se organizar, iniciar a reforma curricular e refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico de seus cursos subsidiados nas resoluções e pareceres que se complementam. Foram necessárias ações coletivas e individuais, para atender os objetivos traçados para as Licenciaturas, conforme Pareceres CNE 9/ 2001, 1/2002 e 2/2002. A Universidade Pública foi chamada a refletir profundamente sobre sua proposta de formação inicial nas áreas específicas, uma demanda da sociedade organizada, para além da legislação, considerando a Educação como uma questão de direito social fundamental. E os professores universitários formadores de professores, já pressionados pelo tempo, viram adicionar-se ao seu trabalho a tarefa de refletir e propor seu projeto de formação.

Nesse período, os PPPs foram elaborados por diversas instituições de ensino, em vários níveis. O processo de discussão de um projeto político-pedagógico, como se sabe, implica em avaliar o que se faz para projetar, pensar adiante o que se propõe planejar e fazer, dando uma ideia de movimento e, fundamentalmente, mudança a partir do reconhecimento e análise da realidade social e de trabalho. Um projeto que pode ser reavaliado para as adequações e reformulações necessárias, considerando o contexto e o profissional que se deseja colocar a disposição da sociedade. Portanto não se trata de uma camisa de força, mas uma proposição provisória a ser acompanhada, analisada no processo de sua implementação para possibilitar novas reformulações. Como explica Veiga (2001, p.12), a origem etimológica do termo projeto “vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar adiante”. O projeto representa um laço entre presente e as intenções futuras, definindo a passagem para o que se

aspectos que fortalecem essa dicotomia porque são, na maioria das vezes, contraditórios entre a formação humana para a vida e para o trabalho” (NEVES, 2009).

objetiva alcançar. Uma ruptura entre o que se tem e o que se busca alcançar, com base na análise da realidade a que se está vinculado. Mas também podemos entender o processo de discussão e construção de um PPP como a forma de se realizar a docência e, no caso específico, compreender nesse processo a contribuição do professor universitário, como elemento constituinte e instituinte da Universidade - seu envolvimento e compromisso, sua discussão teórica e opção da concepção de formação, cuidados reflexivos ao pensar, discutir e propor coletivamente a proposta consensuada, entendendo esse movimento como coletivo, envolvendo o Curso, o Centro ao qual pertence e a própria Universidade como Instituição de Ensino. É um momento de reflexão que não está propriamente determinado somente por lei, mas na sua possibilidade de criação e rupturas. Assim,

Se construído por meio de um processo participativo e colegiado de decisões, sua finalidade não se associa apenas à reprodução das relações sociais e valores estabelecidos por lei, ele será concebido não apenas como documento regulador do funcionamento de um curso ou instituição; nesse caso, pode tornar-se importante instrumento de força política. Sua função não será meramente técnica ou regulatória, mas emancipatória. Onde constituir-se em instrumento que dá identidade ao curso ofertado. (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

Sem desconsiderar a forma como as propostas do MEC são elaboradas e as determinações internacionais presentes, mas privilegiando o processo de elaboração no curso, como um campo de possibilidades.

A proposta metodológica de um PPP não pressupõe ser apenas uma carta de intenções, nem somente uma tarefa a cumprir administrativamente, mas pode ser entendida como uma oportunidade, em tempos de tantas dificuldades e isolamentos profissionais, e uma possibilidade aglutinadora, de pensar e planejar buscando refletir a formação, comprometendo seus formadores num trabalho articulado, em que se enfrentem as contradições e os conflitos (esses não excluem colaborações e consensos), com um objetivo comum, que é a formação dos estudantes do curso de Geografia (LESSARD; TARDIF, 2009). Nesse processo os estudantes têm uma contribuição não dispensável, pois, como sujeitos envolvidos, participantes e centro das reflexões e

ações dos professores, através do processo de formação, podem apresentar contrapontos com base nas práticas formativas existentes no curso. Esses são os que percebem articulação, continuidades, resistências, comprometimento, planejamento, avaliação - o processo em seu conjunto (BAFFI, 2002).

Um projeto dessa natureza apresenta duas dimensões indissociáveis: “ele é político porque trabalha no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque demonstra a intencionalidade da instituição com a formação dos seus estudantes, suas habilidades acompanhadas de uma dimensão política que se realiza enquanto prática pedagógica. (VEIGA, 2001; ANDRÉ, 2001; SAVIANI, 1983). As ações político pedagógicas influenciam expressivamente as características formativas, em qualquer idade. O aspecto político tem a ver com a intencionalidade da instituição educativa e a dimensão pedagógica refere-se às formas ou metodologias a serem empreendidas para alcançar as ações previstas. Um vínculo que não se perde em se tratando de educação.

Veiga (1998, p. 18) considera que a concepção de um projeto pedagógico deve ter as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Ainda segundo Veiga (1998, p. 18), a execução de um projeto de qualidade deve ter os seguintes aspectos:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;

- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade do curso, entendido como processo;
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

Dessa forma, a elaboração do PPP necessita de um planejamento comprometido com o processo formativo integral, não só disciplinar. De onde partimos, como estamos, aonde queremos chegar, o que precisamos fazer para alcançar os objetivos? Etapas basilares de um complexo processo coletivo, mas que podem levar a pontos acordados em comum já que o objetivo final é o mesmo: a educação dos estudantes/futuros profissionais.

Importante ressaltar que o PPP é uma das instâncias institucionais que representa a forma como a Formação Docente tem sido planejada e instituída nas Universidades Públicas. Porém, considerando que justamente por ter um caráter, por princípio instaurador, democrático e coletivo, o processo de debate que um PPP pode proporcionar possibilidades de instituir um projeto de curso com criatividade, crítica e compromisso público e, assim, contribuir para formar profissionais que pensem e construam uma profissionalidade emancipatória no âmbito das práticas institucionalizadas para atuarem na construção de uma sociedade com esses mesmos princípios. Castoriadis (1982, p. 417) ao refletir sobre a estrutura da sociedade e de suas instituições analisa que:

Levado quase sempre pela fantasia da dominação como determinação exaustiva do ser na e pela teoria, o pensamento herdado só a abandona para mergulhar na melancolia da impotência ou para colocar-se como ele próprio determinado a partir de outro lugar e consolar-se dizendo que é o ser que se diz nele e por ele.

Com essa reflexão que remete à acomodação e/ou adaptação podemos, ao contrário, reavivar a ideia de que o instituído não necessariamente determina os rumos da história social. Para este autor, “A instauração de uma história onde a sociedade não somente se sabe, mas se faz como auto instituinte, pode criar e também promover uma destruição radical da representação original, instituindo-se de uma nova relação de alteridade (idem, p.418)”. Assim, está sempre presente a possibilidade de reação: a criatividade na perspectiva de instituir novas perspectivas, para a Universidade, os cursos e os profissionais que se

pretende formar. Assim, para além das imposições legais, poderá estar sendo pensada, também, para *qual sociedade* estaremos preparando esses estudantes-professores e com que disposição para disputar os rumos da sociedade.

CAPÍTULO 4

4UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Para análise deste tema foram apresentadas aos professores do Departamento de Geografia UFSC e UDESC questões para que pudessem refletir sobre o curso de Geografia e seu envolvimento nos processos formativos para a Licenciatura. Busquei algumas informações para compreender como, individualmente ou coletivamente, isso se manifesta ao longo do curso. No capítulo três apresento as medidas legais e o contexto em que foram elaboradas, articulando os interesses desde a Conferência de Jomtien, da Educação para Todos e as metas que os países precisaram cumprir para seguirem inseridos no sistema global. Os anos 1990 marcaram, no Brasil, a redemocratização e, ao mesmo tempo a inserção ao modelo neoliberal que reconfigura vários setores da vida nacional, com uma orientação regradada nos mecanismos de mercado. As mudanças foram promovidas através de reformas baseadas nos princípios dos organismos internacionais, conforme discutido nos capítulos anteriores (SHIROMA et al., 2000; LEHER, 2008, 2010; RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008). O sistema educativo passa por reformas integrais, adaptados às novas condições sociais inseridas na globalização, tecnologias de comunicação e informação e a chamada sociedade do conhecimento. Essas mudanças se ligam a um modelo universal de educação (Processo de Bolonha, reformas na América Latina). Nessas reorientações a formação docente é reestruturada para atender as novas competências profissionais requeridas, tanto em conteúdos quanto nas novas práticas nas instituições (BEACH, 2008). Assim as IES são chamadas a repensar os cursos de Licenciatura, conforme discutido no capítulo 3, dessa investigação.

A contextualização é necessária para compreender a rede complexa que compõem o Estado, sob pressões globais e o papel da Educação institucionalizada. Por outro lado podemos compreender o contexto, mas não necessariamente absorvê-lo como determinante (SANTOS, 2000; CHAÚÍ, 2005). Penso ser esse um compromisso possível da Universidade Pública, recuperando sua autonomia intelectual e oferecendo alternativas para a sociedade. E a Geografia abrange um campo de conhecimento estratégico para compreender a

organização sócio espacial seja do sistema mundo (WALLERSTEIN, 2012), seja do Estado Nacional e o local, e suas articulações, pois se esteve a serviço dos reinos, nobres e Estados (SOUTO GONZALEZ, 1999; PEREIRA, 1993; MORAES, 1995) desde sempre, no século XX, história recente, é tomado como um conhecimento estratégico também para a sociedade. A educação geográfica passa a ser cada vez mais significativa para a formação dos meninos (as), na escola básica. Assim, a formação dos professores de Geografia vai assumindo importância como contribuição para uma educação mais significativa.

A proposta dessa investigação não busca comparar nem tampouco ser um estudo de caso pois, ao considerar as duas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, podemos aprofundar algumas análises que representam um universo mais amplo, tanto nacional como internacional, o que demonstra a importância das reflexões sobre o tema.

O Projeto Político- Pedagógico realizado nas duas Universidades Públicas refletem a configuração do curso de Geografia, possibilitando uma análise parcial do processo educativo, se considerado isoladamente. Assim, procurei estabelecer o contexto histórico em que foi implementado e a forma como os professores universitários encaminharam o que resultou na Reforma Curricular e o PPP dos cursos.

Pode-se dizer que há uma unanimidade nas pesquisas acadêmicas em reconhecer que a Universidade é o espaço formativo da docência, por excelência, que conjuga a complexidade de uma formação acadêmica consistente e a pesquisa como metodologia para essa formação (GARRIDO, 2002; CONTRERAS, 2002; CLAUDINO, 2011, 2012). A essa complexa formação deve ser acrescentado um olhar para a Escola, lugar onde os que se formam em Geografia vão encontrar seu maior campo de trabalho.

As atividades individuais e coletivas promovem a formação do professor, nos departamentos, centros de ensino e no conjunto do ambiente universitário. Assim, as ações formativas requerem uma reflexão coletiva do corpo docente, sobre a educação do professor de Geografia.

No atual contexto, os espaços de discussão coletiva referentes às questões cotidianas, são pouco privilegiados, considerando o processo de mercantilização por que passa a educação, e a falta de espaço, no tempo, que distancia os professores das reflexões sobre as práticas. Assim, as DCNs apresentadas em 1996, passam a orientar mudanças nas estruturas dos cursos que exigem organização para, ao mesmo tempo em

que cumprem a legislação, abrem a possibilidade de discussão, proposição e contraposição numa postura dialética perante a realidade.

Conforme já referido, as reformas curriculares do curso de Geografia e a elaboração da proposta do seu PPP se realizam nessa conjuntura de disputas de projetos, “ocupando espaços de forma crítica e reflexiva comprometida com a luta em defesa da educação ao mesmo tempo em que responde as demandas legais em face às mudanças rápidas e complexas por que passa uma economia capitalista globalizada” (BAZZO, 2007, 22).

Este conjunto de inquietações se transformaram em questionamentos, procurando verificar de forma mais próxima, o processo de construção dos Projetos Político - Pedagógicos dos cursos de Geografia. Assim, a partir do ponto de vista do professor formador, verificar seu envolvimento e compreensão sobre o documento elaborado, a Reforma impelida pelo MEC, a concepção sobre suas práticas formativas. Estes pontos que orientam as reflexões desse capítulo: Os PPPs apresentam elementos constitutivos da formação dos professores da Educação Básica? Ou reproduzem a visão tradicionalmente presente de que as disciplinas, eventos, métodos podem ser indiscriminadamente trabalhados para formar nas duas habilitações? Quais as concepções do professor de Ensino Superior do curso de Geografia sobre seu trabalho com a Licenciatura e como professor formador de professores para a Educação Básica? E o grau de envolvimento / comprometimento dos professores universitários com a formação inicial e continuada do professor da Educação da Básica? Como isso aparece nas entrevistas, planos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, bem como a relação que estabelecem com a Educação Básica, durante o processo formativo na Graduação e, também, na formação continuada? Essas são algumas das perguntas realizadas nas entrevistas que seguem para análise, nesse capítulo, iniciando com uma apresentação e considerações sobre o PPP das duas universidades. Os dados foram tratados de forma conjunta somente destacando cada um dos Departamentos quando necessário, considerando que o objetivo não é a comparação, mesmo que as informações nos remetam a essas ponderações conclusivas, em algum momento.

4.1A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Os Projetos Político- Pedagógicos dos cursos de Geografia foram obtidos através de contato direto com as duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na UFSC, o documento foi disponibilizado na página da internet do Departamento, mas em uma versão que não contempla todas as modificações finalizadas, e foi a partir desse documento que as primeiras impressões e entrevistas foram realizadas. Somente na finalização do projeto de tese, durante entrevista com a Chefia de Departamento, confirmando algumas informações, percebi que o documento publicado na rede não correspondia ao que fora aprovado pelas instâncias superiores. Assim, busquei na Pró Reitoria de Ensino de Graduação, o acesso ao projeto aprovado e em execução, que me possibilitou uma leitura mais cabal do trâmite Institucional.

Na UDESC, alguns meses após solicitação de acesso ao documento, o PPP foi liberado na página on line do curso, sintetizada. O documento na íntegra foi conseguido por contato pessoal, com um membro da comissão que coordenou a proposta de Reforma Curricular e, posteriormente, o Projeto Pedagógico. Dessa forma, foi possível iniciar a leitura e realizar os primeiros contatos com professores daquela instituição, com o propósito de compreender o processo de discussão, elaboração e concepções que fundamentam o curso. Também no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI⁴² procurei identificar qual o destaque que as IES em estudo dão às Licenciaturas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional preconiza que a instituição se compromete com os projetos aprovados nos cursos, em termos de pessoal e infraestrutura e com a formação, através desse planejamento estratégico. Nas instituições pesquisadas, os documentos orientam o processo a ser realizado nos cursos de forma integrada e coletiva; ressaltam a necessidade de agregar valores humanistas ao

⁴² O PDI é uma exigência legal e “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de Graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (art.1º). Com base no Art.16 o Ministério da Educação (MEC) define o PDI como: “o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.” (BRASIL, MEC, Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, p. 1)

conhecimento e às práticas técnico-científicas, adotando-se como base um referencial teórico-metodológico dirigido a uma relação docente democrática, atualizada, cooperativa e construtiva; devem observar a flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de conteúdos, de modo a possibilitar aos estudantes uma maior mobilidade interna e externa; definem as atividades complementares e de extensão, entre outros indicadores.⁴³ Não há especificidades relativas à Licenciatura, a não ser elencadas nos temas gerais. Mas, em uma delas há referências em relação à *praxis* de seus profissionais no ensino e na pesquisa, como segue:

O professor da UDESC desenvolve uma “práxis” educativa onde ocorre o entrelaçamento teoria e prática, o que é viabilizado pelo entendimento comum aliado ao esforço institucional. Através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, o professor tem melhores condições para gerar e transmitir o conhecimento científico, entendido como uma atividade social, mediatizado pelo contexto histórico onde se realiza. (PDI/UDESC, p. 61).

Acredita-se ser possível uma práxis educativa onde ocorra o entrelaçamento entre (teoria e prática) ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, essa prática só será viabilizada se houver um entendimento comum aliado a um esforço institucional. (PDI/UDESC, p. 130).

A pesquisa será um instrumento privilegiado para garantir a sólida formação teórica e interdisciplinar, sendo que essa (a pesquisa) é entendida como reflexão e teorização sobre uma prática educativa concreta. Nessa concepção, a pesquisa será também o eixo articulador da teoria/prática, entendida aqui como práxis. (PDI/UDESC, p. 225).

A referência à práxis educativa, no PDI/UDESC, remete à articulação teoria-prática-teoria, o que aponta para uma orientação de

⁴³ Maiores detalhes sobre o documento institucional pode ser visto em <http://www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/dcn.pdf>.

método aos seus profissionais. O documento informa que esse compromisso é com o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina de forma indutiva, propositiva “e não movido por demandas localizadas” (PPP/UDESC, 2008, p. 109). Vazquez (2007, p. 219), afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nessa concepção, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Para esse autor, não se trata de atividade social transformadora, que se limita à transformação da natureza, da criação de objetos, de tecnologias; mas, também, em relação ao próprio homem que, na mesma medida em que atua sobre a natureza, produz e transforma a si mesmo. Nesse sentido, o documento orienta que:

O professor da UDESC deve concretizar a presença da pesquisa no ensino, substituindo a mera reprodução, gerando e transformando conhecimentos a serviço da sociedade e, da mesma forma, efetivar a presença da extensão no ensino, articulando-o com a pesquisa, inserindo-o na realidade e respondendo aos problemas concretos. (PDI/UDESC, 2008, p. 61).

Esse é indiscutivelmente um posicionamento a favor da indissociabilidade do trabalho docente remetendo à perspectiva esperada dessa orientação e, também, ênfase na presença da pesquisa no processo de educação de seus estudantes. A referência à Licenciatura, de todos os cursos, aparece nas Metas do item *Ensino, Pesquisa e Extensão*, abaixo citados na Tabela 2, às vezes de forma generalizada.

Tabela 2 - Política de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – 2006 -2010 / PDI/UDESC

Objetivos	Metas
Oferecer, em caráter emergencial, curso de Graduação na modalidade a distância	Oferecimento de cursos de Graduação na modalidade a distância, especialmente Licenciaturas e/ou especializações, visando suprir carências de formação, atendendo às necessidades regionais
Apoiar iniciativas de atividades de ensino-aprendizagem formais, com vistas à aquisição ou aprimoramento de habilidades inter-subjetivas necessárias ao bom desempenho profissional, visando promover a educação continuada	Estabelecimento de uma base de relacionamento inter-institucional e inter-pessoal entre profissionais que atuam no mercado e na academia
Manter a promoção de cursos de pós-Graduação <i>lato-sensu</i>	Continuidade da promoção de cursos de pós-Graduação <i>lato-sensu</i> , em nível de especialização, aperfeiçoamento e atualização
Promover a integração das áreas Temáticas indicadas pelo Plano Nacional de extensão	Interação universidade/comunidade; Integração das formas de produção de conhecimento com a transferência dos resultados à comunidade interna e externa; Articulação das ações da extensão com o ensino e a pesquisa

Fonte: Resumo das informações apresentadas no PDI/UDESC, 2007.

As trinta primeiras páginas e as trinta últimas se referem aos aspectos de sua origem, seus objetivos e inserção nas questões regionais e estaduais, relatam a forma integrada de atuação junto aos órgãos de Planejamento e Desenvolvimento Regional, bem como o plano de ação para alcançar suas metas. Aponta como missão,

No seu papel de universidade, deverá cumprir uma missão cultural (conservação e transmissão do conhecimento), uma missão investigadora (organização e desenvolvimento do conhecimento) e uma missão social (a serviço da comunidade). (PDI/UDESC, 2008, p. 109 -110)

A Instituição não identifica, em seu plano de desenvolvimento institucional, o conhecimento como motor das transformações político

econômicas e sociais, inerente ao trabalho intelectual⁴⁴ crítico e que também é uma demanda social. Isso vai aparecer, com maior ou menor ênfase, nos PPPs dos cursos.

Esse documento mais geral apresenta as áreas prioritárias para capacitação docente estabelecidas pelos Departamentos; Geografia e História aparecem unificadas nessa intenção e definem os seguintes temas: Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais; Sociedade, Memória e Educação; Multiculturalismo: História, Educação e Populações de origem Africana; Formação do Educador: Teoria e Prática Pedagógica; Educação à Distância (PDI/UEDESC, 2008, p. 64).

Em várias partes do documento os aspectos relacionados à Licenciatura são explicitados quanto a sua inserção como extensão, como formalização institucional quanto à participação dos estudantes em outros órgãos públicos, referidos como:

(...) inclusas a cooperação acadêmica, científica e técnica com universidades estrangeiras, as parcerias com empresas privadas, no ramo da indústria e comércio com o objetivo voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão, destacando-se que, no ensino, a finalidade maior é a introdução dos alunos formandos nas atividades produtivas em tempos de estágio curricular. As parcerias também são estabelecidas com o setor público, quando os concluintes das Licenciaturas ou Bacharelados são insertos nas escolas, nas instituições culturais e demais órgãos públicos, sejam pertencentes às autarquias estaduais ou ao domínio municipal (PDI/UEDESC, 2006, p. 60).

Como orientação institucional, quando se reporta ao ensino, refere que a pesquisa e a extensão devem estar presentes, na formação. Na Geografia o ingresso é único e a habilitação requerida pelos estudantes é realizada durante o curso, tendo possibilidade de se graduar como bacharel e licenciado. Um formato também presente na UFSC e na maioria dos cursos de Geografia do país.

⁴⁴ Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, tenta mostrar que as pessoas que desempenham papel intelectual na sociedade podem ser divididas em dois tipos: 1. os intelectuais tradicionais, como professores, clérigos e administradores que, por gerações continuam fazendo a mesma coisa; 2. os intelectuais orgânicos, diretamente ligados a classes ou empresas, cujo papel era organizar interesses, adquirir mais poder e obter maior controle.

A Geografia é um dos dois cursos que participa do Programa de Educação Tutorial⁴⁵ – PET - com bolsas concedidas pelo MEC/SESU – Ministério de Educação e Cultura e Secretaria de Educação Superior. Esse programa objetiva:

- I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de Graduação;
- III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país; e
- V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior (Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010).

O programa oferece doze bolsas sob tutoria, com diversificadas atividades acadêmicas e apresenta-se como estratégia para suplantar a relação entre teoria e prática. Permite aos estudantes, em contato com a realidade profissional, refletir sobre os modelos que se apresentam durante toda sua escolaridade, superando a reprodução acrítica de atuação pedagógica propondo uma articulação dialética entre teoria e prática. Esse programa teve início em 1979, sob coordenação da CAPES e passou para o MEC/SESU em 1999. No curso de Geografia da UDESC o PET iniciou nos primeiros anos do século XXI e vem favorecendo uma maior presença da profissão, estreitando laços com a Rede Pública de Ensino.

Na UFSC, a partir de 2012, teve início o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com alunos da Prática de

⁴⁵ O Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. A Portaria 976/2010 inova a proposta de estrutura do PET acrescentando, por ex., a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos, a união do PET com o Conexões de Saberes, a definição de tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

Ensino II. A iniciativa está vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino – MEN – e não ao curso de Geografia.

Nessa universidade, foi criado, em 1994, um núcleo de estudos e pesquisas com o objetivo de reunir professores e estudantes interessado no ensino da Geografia, nos vários níveis de ensino. Assim foi constituído o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia - NEPEGeo. Buscava-se, naquele momento, um diálogo na Universidade que possibilitasse uma contínua reflexão sobre as práticas da educação geográfica, profundamente referenciada nos discursos teóricos que se manifestavam desde a virada de 1978, em Fortaleza (Ceará), no Encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Uma educação para a construção de uma cidadania ativa e crítica.

A Universidade Federal contempla em seu campus mais antigo (Florianópolis), os três níveis de ensino, desde 1961, quando foi criado o Ginásio de Aplicação (atual Colégio de Aplicação - CA), somando-se, em 1979, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI. A possibilidade de aproximar esses níveis de educação estava posta para as experiências, as reflexões pedagógicas e seus desdobramentos na sala de aula. O modelo de educação nos cursos de Geografia, desde sua implantação, perdura ainda hoje com poucas alterações - a racionalidade técnica nos moldes “3+1”⁴⁶: três anos de conteúdos específicos e um de disciplinas pedagógicas⁴⁶ que, regra geral, não se relacionam com aqueles, tornando dissociados os conhecimentos dos dois campos. Ao longo das décadas, o CA/UFSC tem sido referência e, apesar de carreiras diferentes, contempla a trilogia ensino, pesquisa e extensão. Essa presença de uma escola básica, no campus, tem proporcionado, permanentemente, uma aproximação entre os educadores envolvidos com a educação de professores.

No PDI / UFSC, os cursos de Graduação, o Colégio de Aplicação e o NDI estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação. Para as Licenciaturas essa universidade tem expandido seu campo de atuação, criando novos campi, e investindo na Educação à Distância (EaD) desde 2004 e integrando a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso de Geografia não está envolvido nesse programa, resistindo às pressões e incentivos financeiros que acompanham a política para a EaD.

Não é apresentado nesse PDI, o Fórum das Licenciaturas criado em 1993, com o objetivo de “tratar mais organicamente as questões

⁴⁶ A didática é uma das características da profissão docente e deveria perpassar todas as salas de aulas, o que diminuiria os estranhamentos apontados pelos estagiários ao frequentarem as disciplinas do Centro de Educação.

relacionadas à formação de professores para a Educação Básica” (BAZZO, 2008, p. 25). Há mais de dez anos desarticulado, mas fundamental como articulador institucional, de discussão e debate entre os cursos. A presença de uma coordenação, fórum, enfim, uma instância que agregue os cursos de Licenciatura está prevista desde 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP N° 1/1999), quando foi criada a figura dos Institutos Superiores de Educação.

Esta ausência no planejamento institucional denota a falta de perspectiva de resgatar o Fórum, apesar da existência de uma política institucional que regulamenta as Licenciaturas. Nesse documento (PDI) as questões relativas às Licenciaturas aparecem com ênfase na EaD, no PROLICEN⁴⁷ e em dois itens destacados abaixo,

- Além do desenvolvimento de tecnologias e inovações e capacitação para ocupação de postos de trabalhos no mercado industrial, é importante o papel que a UFSC assume para a região na formação de professores para atuação no ensino fundamental, médio e superior.
- Fortalecer os cursos de formação de professores na UFSC, incluindo professores especializados no ensino à distância. (PDI/UFSC, 2009, p. 30).

O acompanhamento dos PPPs para o atendimento às DCNs é uma das metas estabelecidas no PDI, com vistas à reestruturação dos cursos com duas habilitações – Bacharelado e Licenciatura.

Não há um plano específico para as Licenciaturas, nas duas IES, dentro dos PDIs que se apresentam de forma mais administrativa, organizacional. Uma delas apresenta uma contextualização e orienta para uma perspectiva de método e a outra é basicamente objetiva e técnica. Seguem um padrão estipulado na sua origem, artigo 16 do Decreto n. 5.773 / 2006 que *“Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de Graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”*, documento que, entre outras orientações, pede *objetividade e factibilidade*. É nos PPPs que se espera um aprofundamento nas

⁴⁷ O PROLICEN vem sendo desenvolvido, como um Programa SESu-MEC, visando a valorização de Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. Esse trabalho recebeu um novo impulso com a aprovação do Programa de Bolsas para os cursos de Licenciatura. Na UFSC esse programa teve início em 2008 e atende aos cursos de Física e Matemática.

discussões das áreas específicas, resultando no documento basilar que orienta os cursos.

4.2A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO, ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. OU COMO A FORMAÇÃO DOCENTE É TRABALHADA INSTITUCIONALMENTE

Os PPPs dos cursos de Geografia das Universidades Públicas de Santa Catarina não permitem perceber seu processo de construção, uma vez que os textos são elaborados de forma objetiva. A apresentação final não oferece uma visão sobre a dinâmica proposta para sua elaboração, os principais debates estabelecidos e o envolvimento dos docentes e discentes do curso. Através da memória dos professores e estudantes pudemos recuperar o processo de elaboração e discussões realizadas, para definir os rumos do curso. Essa observação foi sendo reforçada nas entrevistas e conversas informais durante o levantamento de informações nas instituições. Mesmo assim, procurei identificar em que medida o documento final apresentado pelos Cursos de Geografia dessas duas universidades contemplam em suas propostas, projetos e currículos, as mudanças elaboradas para atender a uma formação docente que se aproxime tanto das regulamentações legais como também das discussões acumuladas no campo da Geografia. Qual o envolvimento / empenho dos docentes formadores no processo coletivo que o momento de construção de um PPP proporciona? Foram traduzidos para a nova proposta em debate os elementos formativos e as estratégias de planejamento de curso com o objetivo de alcançar a formação dos professores da Educação Básica? Segundo o parecer CNE/CP 02/2002,

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.

Essa inversão pode ser verificada na organização curricular - os cursos de Licenciatura têm formato de Bacharelado, aproveitando uma

estrutura comum de disciplinas e professores. Isso dificulta uma formação com identidade própria, incentivando uma profissionalidade docente planejada desde o início do curso, articulando uma formação sólida. Os documentos oficiais refletem sobre este cenário, mas os problemas que têm que ser paralelamente resolvidos não têm tido a mesma atenção (carreira, salários, infraestrutura, tempo de preparação de aulas, incentivos à pesquisa, formação, entre outros), o que dificulta a realização do projeto de formação proposto nas Diretrizes Nacionais para a Formação Docente.

As DCNs apresentam basicamente um roteiro:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes do Parecer CNE/CES 492/01, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades Bacharelado, Licenciatura e profissionalizante;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das Licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Partindo de uma análise documental preliminar dos PDIs e PPPs, procurei estabelecer os primeiros contatos com o objetivo de entender e aprofundar a metodologia proposta no processo de elaboração, a dinâmica, o nível de envolvimento e o compromisso dos professores dos cursos com o resultado final das decisões, conhecendo melhor o campo de investigação. Após esse primeiro momento, elaborei uma entrevista semi-estruturada para ser aplicada junto aos professores formadores de professores para a Educação Básica, no curso de Geografia.

Sabemos da forte influência dos documentos oficiais na delimitação e elaboração de PPPs de cursos para a formação dos

estudantes em seus diferentes níveis de escolarização, entretanto a relação não é linear, é contraditória e mediada pelas ações dos professores e ainda mais levando-se em conta que o currículo não se reduz ao que está manifestado nos documentos ou mesmo no plano discursivo. Tomando as reflexões de Bernstein (1996), as indicações da legislação são passíveis de transformações provenientes tanto das experiências de cada grupo quanto das interpretações que oferecem em função da autonomia possibilitada. Acrescenta-se a isso o contradiscurso e a vontade de romper com aquilo que não considera adequado ao que se pretende. É no processo instituinte que essas questões se manifestam,

Considerando-se que as decisões curriculares compreendem aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e legais; ainda, que elas não se restringem à prática nem, tampouco, representam tão somente a transcrição da norma e, por fim, que são processo, mas também produto, acreditamos na possibilidade de movimentos diferenciados daqueles previstos quando da definição de certos ordenamentos legais. Esses movimentos não são demarcados por posições dicotômicas, mas por processos resultantes de construções históricas dos grupos envolvidos e das possibilidades de ressignificação das determinações legais oficiais no âmbito da prática educacional. (SCHNEIDER, 2007, p. 44).

Sendo assim, em sua definição, a construção de uma orientação curricular será sempre “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças” (LOPES, 1999, p.86), nos próprios departamentos.

Os projetos político-pedagógicos, assim como as políticas públicas, estão relacionados, direta ou indiretamente, à construção de cidadania e aos imperativos da produção e reprodução de um tempo histórico determinado (BRAGA, 2006). Esse parece ser um desafio a mais para a Universidade e, assim, para seus intelectuais, em meio as demandas em busca de soluções para os problemas sociais. Citando Wilfred Owen (apud SAID, 2005, p. 15), “Os escribas impõem suas vozes ao povo / E apregoam obediência ao Estado. Por isso, ao meu ver, o principal dever do intelectual é a busca de uma relativa independência em face de tais pressões”.

4.3O CURSO DE GEOGRAFIA, NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

Os cursos de História e a Geografia foram criados, inicialmente como um único curso, na Faculdade Catarinense de Filosofia, em 1954 e foram separados em 1957, tornando-se dois cursos com especificidades próprias embora mantendo uma coordenação comum para ambos.⁴⁸ Nesse período, o curso desmembrado em ciclos anuais oferecia duas habilitações: nos três primeiros anos, os alunos completavam o Bacharelado e com mais um ano de curso, poderiam concluir a Licenciatura. Nos estudos de Silveira (2004) a primeira turma formada em 1958 só pôde seguir a complementação na Licenciatura em 1960, quando se estruturou o curso de Didática. A partir daí as aulas práticas passam a fazer parte da formação. Assim,

A criação dos cursos de Didática e de Pedagogia possibilitou a discussão sobre o local de realização das aulas práticas que seriam ministradas pelos acadêmicos. Desde 1957, essa preocupação já se fazia sentir por parte da Direção da Faculdade, tanto que foi autorizada pelo governo do Estado, através do Decreto 515-A, de 2 de dezembro do referido ano, a utilização pelos alunos, dos respectivos cursos, das instalações do Grupo Escolar Dias Velho (SILVEIRA, 2004, p.135).

Já na sua origem, o sistema adotado atendia ao esquema (3+ 1), uma herança que segue persistindo até os dias de hoje⁴⁹.

No ano de 1946, por determinação legal, através do Decreto-Lei nº 9.053, as Faculdades de Filosofia, em que os cursos de Ciências Humanas se inseriam, deveriam ter um local específico para a realização

⁴⁸ Em 1959, através do Parecer da Presidência da República número 46.266 de 26/06/1959, o curso de Geografia é oficialmente reconhecido.

⁴⁹ Silveira (2004) relata que o objetivo inicial de *formar para a docência*, passou a ser secundário, considerando a organização do curso. Para estar apto à docência era necessário mais um ano complementar de disciplinas pedagógicas, havendo discordâncias sobre sua real necessidade. Em 1960, depois de instalado o curso de Didática, foi estabelecido que essa preparação formaria professores para a educação secundária e superior. Sobre a história da instalação do curso de Geografia, ver, José Carlos da Silveira, em sua dissertação sobre Gênese do Ensino Superior de Geografia e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras: ensino e pesquisa na dinâmica da modernização estadual, Programa de Pós Graduação em Educação, UFSC, 2004.

das aulas práticas (estágios). Na UFSC, somente em 1960 após a criação do Curso de Didática e de Pedagogia, teve início o cumprimento desse dispositivo. Em 1961, criou-se o Ginásio de Aplicação, escola que tinha por objetivo inicial a prática docente dos estudantes daqueles cursos e, como o nome indica, *aplicação e experimentação* de novas práticas e metodologias.

A partir do Golpe Militar (1964 – 1985) em um período cada vez mais repressor, foi instituída a Reforma Universitária (Lei 5540/68), fundamentada no acordo MEC/USAID, que extingue as faculdades em 1969 e cria os centros de ensino. Os cursos de Geografia, História e Licenciatura Curta em Estudos Sociais passam a funcionar no Centro de Estudos Básicos, no campus da UFSC. O mesmo processo ocorre em todo o país, em meio aos protestos dos movimentos de professores e estudantes, que contestavam e denunciavam o prejuízo dessa reforma para a educação, já que tais mudanças implicavam uma formação docente em tempo reduzido, desvalorizando as Ciências Humanas, comprometendo a formação inicial e, conseqüentemente, refletindo sérios prejuízos à Escolaridade das gerações futuras para o exercício de uma cidadania crítica e ativa, fato não tolerado nos anos mais duros da ditadura (Governos Arthur da Costa e Silva e Garrastazu Médici). Nesse período Filosofia e Sociologia foram excluídas dos currículos da Educação Básica, sendo substituídas por Educação Moral e Cívica. Essa orientação se dá no contexto pós Segunda Guerra Mundial, mundo bipolar, de disputas ideológicas e territoriais, em busca de aliados para reafirmar o sistema econômico, sob a liderança dos Estados Unidos e União Soviética. No Brasil isso significava dar continuidade ao projeto desenvolvimentista iniciado nos anos 1930, acelerado nos anos de Juscelino Kubitschek (1956 - 1961) e nos longos anos de ditadura militar, aprofundando a internacionalização da economia, vinculada ao projeto de desenvolvimento industrial. Pizzato (2001, p. 11) aponta que, para a efetivação desse projeto,

(...) a organização de uma política educacional nacional era ponto de honra para possíveis acordos com o capital internacional. As articulações nesse sentido sempre esbarraram na polêmica centralização e descentralização do sistema educacional que é retomada a cada reforma desse sistema e devido a seu caráter político, acaba dominando a discussão em detrimento do pedagógico. A centralização era associada a regimes autoritários e a

descentralização aos democráticos. Na verdade não foi a centralização do poder e das decisões que resultaram no caráter elitista e discriminador do sistema educacional brasileiro, mas o rompimento entre o poder e os interesses da população.

A intenção era desenvolver o espírito nacionalista patriótico, obediência às leis, o culto aos heróis e símbolos nacionais, inserindo no currículo Escolar o ensino de Organização Social e Política do Brasil, vinculando-o à área de Educação Moral e Cívica. História e Geografia passaram a ser *Estudos Sociais* e seu ensino só poderia ser praticado no ensino fundamental, por docentes formados nas Licenciaturas Curtas. Os graduados especificamente em História e Geografia vieram assumir as aulas de Estudos Sociais, somente no Ensino Médio, até que em 1979, através da Resolução n. 07, o Conselho Federal de Educação (atual CNE) permitiu que esses docentes pudessem lecionar, também, no Ensino Fundamental. Rocha (2000, p. 135) afirma que:

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos(as) professores(as) brasileiros(as), em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução nº1, a duração das Licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A "toque de caixa", os(as) professores(as) obtinham sua "qualificação para o exercício da docência" no tempo recorde de três meses. Se, de um lado, legiões de futuros(as) "professores(as)" e principalmente "empresários(as) da educação" aprovaram o aligeiramento da formação, muitos(as) outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais esse golpe contra a educação brasileira. Alunos(as), professores(as), entidades de classe etc., se manifestaram contrários(as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

Considerando a pressão contra essa formação, denominada por Manoel Seabra (1981) de *colcha de retalhos*, Paulo Nathanael Pereira de Souza, membro do Conselho Nacional de Educação, apresenta um projeto propondo a mudança da Licenciatura em Estudos Sociais em Licenciatura Plena, mantendo a formação específica nos três primeiros

anos da Graduação e com dois anos a mais poderia ser obtida a Licenciatura plena. Mas essas alterações foram maquiagens que segundo Rocha (2000.) citando Seabra (1981):

[...] porque a “colcha de retalhos” continua a permear toda a estrutura proposta. (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas do E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um flagrante empobrecimento curricular). E o simples fato de, suprimindo-se formalmente a “Licenciatura Curta” estender, “especificamente” o tempo de formação do docente não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação-deformação do professor dito “polivalente”. (SEABRA *apud* ROCHA, 1995, s/p).

A pressão organizada da SBPC, AGB e ANPUH consegue fazer com que o projeto reformulado dos Estudos Sociais fosse retirado.

No final da década de 1970 os cursos de Geografia e História passaram a ter coordenadorias próprias (BELTRAME, s/d). Somente nos anos 80, esses cursos, passaram a funcionar em um centro específico, o Centro de Ciências Humanas, atualmente denominado Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH - fruto da pressão do corpo discente apoiado por parte do corpo docente, que reivindicavam a construção de um espaço físico que congregasse os cursos de Ciências Humanas.

Na Universidade Estadual, o Curso de Estudos Sociais nasceu em 1973, contexto em que já estava em vigor a reforma 5692/71. O curso foi implantado na Faculdade de Educação - FAED⁵⁰, na Universidade do

⁵⁰ A Faculdade de Educação – FAED -, à qual está ligada a Geografia, foi criada pela Lei 3191 - Art. 176 de 08 de Maio de 1963, período em que o Governador Celso Ramos imprimia um projeto desenvolvimentista/ modernizador para o estado. A FAED passou a ter inicialmente cursos para a formação de professores nas matérias específicas do curso Normal (1º e 2º ciclos) com o objetivo de: preparar orientadores educacionais para o ensino primário, pesquisadores educacionais e administradores Escolares; aperfeiçoar o magistério, principalmente, administradores Escolares do ensino primário por meio de cursos intensivos; organizar e dirigir pesquisas educacionais, bem como, analisar a problemática educacional do Estado e apontar soluções, fornecendo aos órgãos governamentais os elementos técnicos necessários ao planejamento educacional. O planejamento, tônica daquele momento histórico, era ferramenta importante, capaz de

Estado de Santa Catarina – UDESC, que já estava em funcionamento desde 1963. Diversas universidades brasileiras apresentavam projetos idênticos, em resposta às diretrizes educacionais impostas pela ditadura militar que, como citado anteriormente, aboliu os cursos específicos (PPP/UDESC, 2008). O Curso de Estudos Sociais iniciou seu funcionamento no 1º semestre de 1974, implantando a Licenciatura Curta, aligeirada, que formava um professor em três anos para atuar no 1º grau do Sistema de Ensino. Inicialmente a Licenciatura Curta oferecida habilitava para lecionar História, Geografia e EMC, de 5ª a 8ª série do 1º grau (normalmente constituídas por crianças de 11 a 14 anos). Essa Licenciatura aligeirada oferecia 40 vagas e tinha a duração de três semestres letivos.

Em uma nova alteração curricular, em 1985, o Curso de Estudos Sociais passou a ter duração total de oito semestres letivos: quatro semestres para a Licenciatura Curta, e mais quatro semestres para a Licenciatura Plena, habilitando lecionar História, Geografia, OSPB no 2º grau, que poderiam ser cursadas simultaneamente.

Em um contexto de reorganização dos movimentos sociais no país (final dos anos 1980), pelo fim do regime ditatorial, sob pressão dos estudantes e professores, o Curso de Estudos Sociais foi substituído, sendo retomados os cursos de formação específica de Licenciatura: o de Geografia e o de História, considerando as orientações educacionais presentes desde a década anterior. Conforme PPP-UDESC / 2007, essas orientações previam um Núcleo Comum básico, para garantir de modo gradual um “caráter universalista e mesmo humanista”. A intenção era que tal currículo fosse amplo para abarcar uma formação pautada “em conteúdos geográficos abrangentes, como também uma preparação pedagógica para um adequado exercício profissional do ensino de 1º e 2º grau” (PPP, UDESC, 2007, p. 9).

Assim, no contexto das pressões da sociedade organizada inicia-se a abertura política no país, possibilitando o retorno, no curso de Geografia⁵¹, da Licenciatura Plena. Estruturado em nove semestres

romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o desenvolvimento econômico. A educação sempre útil ao Estado e aos interesses econômicos de cada época. Em 1968 o curso de Pedagogia obteve o reconhecimento pelo CFE - Conselho Federal de Educação com validade nacional. A partir de 1973, juntam-se ao curso de Pedagogia da FAED, os cursos de Estudos Sociais, de Biblioteconomia e de Educação Artística - esse último adquirindo autonomia em 1986 e se transformando em um novo centro - o Centro de Artes - CEART.(PPP-UDESC, 2006).

⁵¹ Ato de autorização por meio da Resolução nº 63/1988 – CONSUNI/ UDESC. A Resolução nº 25/1990 – CONSEPE/ UDESC aprova mudança de turno do curso de

letivos e voltado à formação de professores para atuar em escolas de 1º e 2º Graus da rede pública municipal, estadual e da rede particular.⁵²

A organização curricular desse período foi gerada num contexto em que, nas principais universidades brasileiras, iniciava-se um forte movimento para a Renovação da Geografia e crítica às orientações educacionais, conforme discutido no capítulo anterior, influenciando o documento resultante da discussão realizada pelo corpo docente e discente, na UDESC.

No primeiro semestre de 1998 ocorre uma nova reforma curricular, agora oferecendo duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado em Geografia⁵³, tendo um núcleo de disciplinas comuns até a 5ª fase e, a partir daí, o estudante poderia optar pela habilitação Licenciatura ou Bacharelado, podendo ter as duas formações, como já acontecia na Universidade Federal.

Na perspectiva expressa em documento (PPP),

Essa etapa foi bastante significativa, na medida em que incorporou definitivamente a pesquisa geográfica na formação profissional dos discentes. Desde então, com a qualificação constante dos docentes do curso e da incorporação de novos professores, a UDESC passou a viabilizar uma formação cada vez mais qualificada dos profissionais de Geografia (UDESC, PPP, 2007).

Essa citação revela que a pesquisa não era parte da formação da Licenciatura, até os anos 1990, incorporada a partir daí a essa habilitação. O movimento de renovação da ciência geográfica, que já vinha discutindo há uma década as perspectivas emancipadoras e compromisso social na formação profissional e nas escolas, ainda não se fez refletir nessa reforma.

Apesar de já ter sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e também as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1996, a reforma praticada nessa instituição não contemplou a nova orientação

Geografia de matutino para noturno e a Resolução nº 19/95 – CONSEPE/ UDESC aprova alteração de ementas e da grade curricular.

⁵² O curso foi reconhecido pelo Parecer número 71/95, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 875/95, de 21 de julho de 1995 – publicado no Diário Oficial da União, de 24 de julho de 1995.

⁵³ Resolução nº 51/97 – CONSEPE/ UDESC e a Resolução nº 06/98 – CONSUNI/ UDESC aprovam a reforma curricular do Curso de Geografia para oferta das habilitações Licenciatura e Bacharelado, com duração de 8 semestres letivos.

legal. Para cumprir o prazo previsto para as adequações curriculares necessárias, foi elaborada nova Reforma Curricular e, também, seu Projeto Político- Pedagógico, tendo sido concluída em 2007. Assim feito, o curso manteve suas duas habilitações, incluindo disciplinas,

Com o objetivo de ampliar os conteúdos referentes ao aprimoramento de reflexões teóricas, instrumentalização prática e metodológica, assegurando tanto a especificidade da Geografia quanto os aspectos interdisciplinares, necessários à formação do professor e do profissional em Geografia. (PPP-UDESC, 2007).

Até a escrita final dessa tese, o Departamento de Geografia da UDESC estava finalizando uma nova reforma curricular, convivendo com três currículos diferentes durante o ano de 2012. A Geografia / UFSC inicia a primeira avaliação sobre o currículo implantado em 2007, considerando que a primeira turma, na nova proposta curricular, formou-se no ano de 2011. Conviveu com dois currículos ao longo do ano de 2012: o antigo, em extinção gradual, e o novo iniciado em 2008.

Em seu percurso histórico, o curso de Geografia/UFSC passou por três reformas curriculares, sendo a última em 2006, para atender as DCNs /1996 bem como a DCN para o Curso de Geografia (CNE/CES 14, DE 13 DE MARÇO DE 2002, Parecer CNE/CES 1.363/2001). Manteve as duas habilitações, Licenciatura e Bacharelado. Esse formato está presente na maioria dos cursos de Geografia no país, mas tem sido pressionado a mudar, considerando os problemas que persistem, fundamentalmente, na formação dos professores. Primeiro o MEC impôs a presença da prática como componente curricular – PCC - e não havendo o resultado esperado na articulação teoria-prática-teoria, passou a exigir a separação das habilitações já no processo de seleção no vestibular, contrariando a concepção majoritária sobre formação na Geografia, que a entende formação de modo integrado, com opção para as duas habilitações.

4.4 A NOVA PROPOSTA PÓS DCNS/1996: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

O processo de elaboração da Reforma Curricular e do Projeto Político- Pedagógico – PPP - dos cursos seguiu, basicamente, a mesma trajetória de outras universidades do país. Algum ponto de

especificidade ou dinâmica diferenciada, mas com um processo parecido, de acordo com o que tem sido publicado nos últimos anos (PASSOS, 2001; BORDAS, 2009; DIAS-DA-SILVA, 2005) e, também, refletido nos debates em eventos da categoria (ENG, ENPEG e ANPEGE): foram elaborados nos primeiros anos do século XXI, com dificuldades de integrar os professores formadores no processo de discussões e elaboração, esses restringindo-se, na maioria das vezes, a deliberar sobre a grade curricular e as ementas das disciplinas. A dinâmica de trabalho dos professores universitários, inserida no sistema de avaliação produtiva, projetos de pesquisa e compromissos acadêmicos de toda ordem, dificulta, em alguns casos, o engajamento da maioria dos docentes (BORDAS, 2009; DIAS DA SILVA, 2005). Mas, por outro lado, fica sempre a ponderação de que, se esse modelo em vigor no Brasil desde os anos 1990 atinge a todos, por que alguns conseguem participar ativamente da vida acadêmica com suas múltiplas exigências e outros não? De acordo com as entrevistas, os professores dos cursos de Geografia revelam as mais variadas impressões sobre o processo de discussão. Referem-se às polêmicas e disputas presentes na elaboração da proposta, como se espera no ambiente universitário, considerando as diferentes posições, posturas críticas presentes e visão de formação e sociedade, como afirmam a seguir:

Foi super participativo. Entre professores e alunos que participavam das comissões...(P16)

Positivo e criativo. (P4)

Muito bom nível, sem medo de enfrentar questões atuais e polêmicas. (P7)

Em geral são problemáticos... dependendo das relações dos professores da casa...foi muito complicado... Os pontos mais polêmicos foram os ementários e também em relação à ordem das disciplinas. Sou favorável a uma proposta curricular mais aberta, outros preferem amarrar o ementário tornando-o rígido.

Esses foram aspectos mais discutidos, disputados. (P18)

Como geralmente fica dominado por discussão específica de disciplinas, ementas e programas, perde-se a chance de um PPP mais amplo, que proporcione não apenas a formação do aluno, mas a formação do cidadão. (P9)

Foram meses, anos, acho. Foi muita discussão. Sempre depende de quem conduz o processo. A capacidade de aglutinar, mobilizar e trazer as pessoas para a discussão. Houve momentos...senti que a coisa caminhava mais e em outros travado. Foi difícil, mas acho que tem a ver com a condução do processo. Lembro de participar de reuniões motivadas a discutir programa, bibliografia...motivadas a sugerir novas eletivas. Mas não foi sempre assim, depende muito da condução do processo. (P10)

Nos diferentes olhares sobre o processo de constituição do documento que passou a orientar o curso de Geografia, há quem separe o político/teórico do pedagógico, quando “são indissociáveis, considerado um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas (...), na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constantiva, mas é constitutiva” (MARQUES, 1990, p. 23). Essa separação não se apresenta explicitamente na fala da maioria dos professores entrevistados, mas é manifestada pelos estudantes, já em final de curso, pelos egressos no exercício da profissão, quando expressam suas dificuldades durante a Prática de Ensino nas Escolas. Estas estariam relacionadas com a falta de contato com a profissão durante sua educação, dificuldade para integrar os conteúdos, relacionando-os com a realidade dos alunos, revelam desconhecimento dos temas abordados na Geografia e da complexa dinâmica da sala de aula. Essa última poderia ser considerada menos problemática, já que iniciam a docência, e isso implica em um aprendizado permanente. No entanto a reprodução de uma herança escolar os acompanha, tanto na metodologia quanto na avaliação. Entre os professores predomina a ideia de que a associação teoria / prática está ligada a saídas de campo. Há outras proposições, como elaboração de cartilhas temáticas sobre os bairros da cidade, proposta às escolas e elaboradas pelos estudantes de Graduação, com participação da escola; atividades de cartografia relacionada à Geografia Escolar; idas à rua para exercitar a prática de um conhecimento aprendido a sala universitária. Esses são alguns exemplos que também se apresentam como compreensão do PCC nos cursos.

Há os que consideram que, na elaboração do PPP, disputas com interesses mais corporativos (entre os campos da Geografia) “tiram o foco dos compromissos com a formação dos estudantes” (P15), revelam sua contrariedade com o processo, com as concepções e decisões finais. Há professores que em algum momento se afastam por não concordarem com os rumos das discussões (disputas mais acirradas). Podemos verificar as posições que se seguem:

Houve um processo longo de discussão, pouco objetivo... e decisões rápidas sem muita reflexão, baseadas nas conveniências e na estrutura Escolar. (P3)

Não conheço o PPP. Não participei das discussões, porque no final não é a formação do aluno que está sendo pensada... São outros interesses....(P15)

Levaram dois anos para fazer o que está em vigor. O atual⁵⁴, está truncado, sendo feito a toque de caixa, por conta dos prazos. O que está em vigor não faço ideia do processo. (P17)

(...) O atual PPP é um arremedo de intenções, que só veio atender às burocracias institucionais e foi conduzido nessa perspectiva. Vide as críticas dos alunos, ainda hoje. Vide as avaliações⁵⁵ que a coordenação atual do curso distribui para conhecimento de todos (P11).

É possível perceber os olhares diferenciados sobre o mesmo processo. As decisões tomadas coletivamente, por participação ou ausência, se efetivam no dia a dia, onde concretamente ocorrem, ou não, as relações entre os pares, programas, planejamentos conjuntos por área ou entre as disciplinas, eventos e todo conjunto de atividades pensadas para mediar a formação dos futuros profissionais em Geografia.

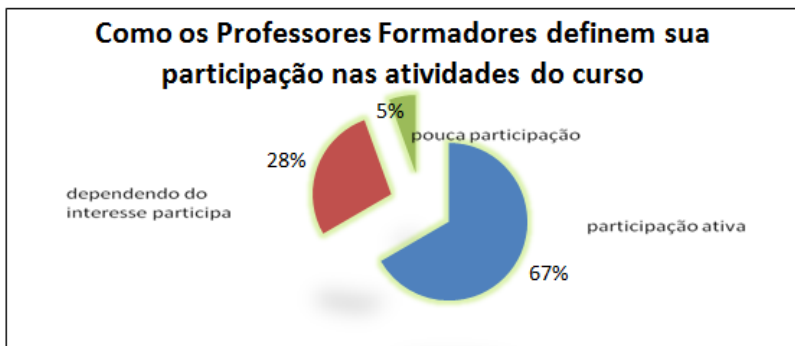
Os professores entrevistados consideram, majoritariamente, que sua participação nas atividades do curso de Geografia é ativa,

⁵⁴ Nesse depoimento, *atual* se refere à elaboração do novo PPP, em 2012.

⁵⁵ Sobre essas avaliações, não tive informação e/ou acesso. Não encontraram as atas dos encontros e não me indicaram a existência dessas avaliações. A única informação sobre, foi dada por um membro do núcleo de acompanhamento do PPP, que indicou a avaliação que ainda será feita, pois agora com a primeira turma formada nesse currículo, será possível alguma avaliação.

manifestando seu interesse e presença nas discussões propostas (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Participação nas atividades do Curso



Fonte: Mendonça, S.

Em relação ao documento final do processo de discussão e preparação do PPP em vigor, 16% dos professores indicam que o documento foi elaborado para cumprir a exigência legal e indicam o argumento de que “Não houve aprofundamento do PPP, mas sim algumas alterações” (P2) e que há “Muitas divisões, interesses corporativos de grupos” (P15).

O mesmo percentual de professores avalia o documento sob uma perspectiva específica, de sua área e/ou disciplina, não tendo uma avaliação da proposta integral, que representa o pensamento, os objetivos e os compromissos formativos do curso. Esse posicionamento aparece quando respondem se sentem contemplados na proposta em vigor (Gráfico 5), comentando que:

(...) pelo menos na minha área, na experiência do que faço sinto-me contemplada. (P10)

Apenas pude “discutir” e apontar informações inerentes às disciplinas que ora leciono. (P11)

Sim... nas ementas que tenho condições de ministrar ...e que estão configurados nas disciplinas oferecidas. (P16)

Assim, a maioria dos professores participantes dessa pesquisa consideram que apesar das diferentes concepções presentes nos cursos, a proposta final, nas duas universidades, teve bom resultado como por exemplo os relatos que seguem:

O PPP parece ser suficientemente plural para abrigar as diferentes perspectivas. Não obstante, falar em pluralidade não significa aceitar uma tranquila sobreposição de teorias (e práticas) díspares. O fundamental é que se busquem sínteses que entendam as teses opostas como momentos dialeticamente subordinados da fração (teórica) hegemônica. (PF8)

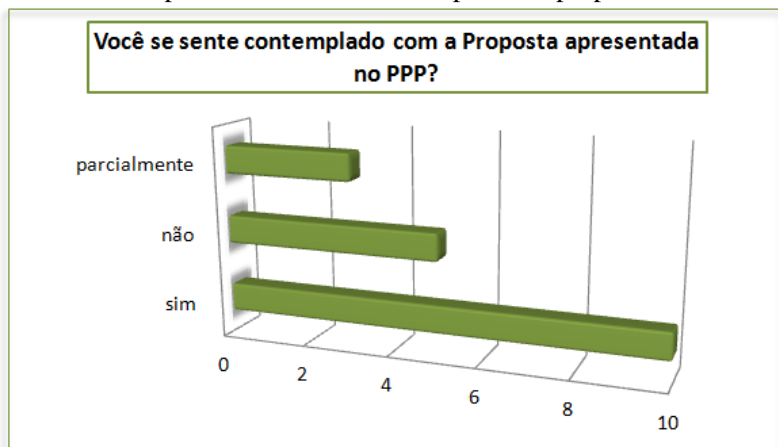
O PPP foi atualizado recentemente, incluindo disciplinas que considero fundamentais para o exercício da profissão do geógrafo. (PF12)

Somente dois professores avaliam o PPP já em execução e experimentado, referindo em suas reflexões que

Algumas coisas mudaria como estou propondo para o novo. Ementa do curso...as demandas do mercado de trabalho...o que efetivamente vão enfrentar no ambiente escolar tanto na estrutura quanto nos conteúdos. (PF17)

Considero que saiu um currículo muito ruim. (PF18)

Gráfico 5 - O professor se sente contemplado na proposta do PPP?



Fonte: Mendonça, S.

A participação no processo de construção do PPP se deu através de envio de propostas ou efetiva participação nos encontros. A coordenadora do curso na UFSC relata que “houve uma participação de mais de 50% dos professores” (P0) e na universidade estadual os relatos também remetem a informação de houve “uma boa participação coletiva” (P16, P18,).

Os que se sentem contemplados na proposta, justificam suas respostas com os argumentos que se seguem:

Foi oportunizado a todos os professores a possibilidade de participar ativamente da construção coletiva do PPP em suas diversas fases. (P4)

Permite que a discussão sobre a formação evolua, sem fechar consigo uma perspectiva pré-formada. Há muitas aberturas no PPP, ainda que esteja longe do ideal. (P7)

O PPP parece ser suficientemente plural para abrigar as diferentes perspectivas. Não obstante, falar em pluralidade não significa aceitar uma tranquila sobreposição de teorias (e práticas) dispares. O fundamental é que se busquem sínteses que entendam as teses opostas como momentos dialeticamente subordinados da fração (teórica) hegemônica. (P8)

Os que responderam que não se sentem e/ou estão parcialmente contemplados argumentam que:

Esperava um avanço no sentido de um ensino de Terceiro Grau, porém prevaleceu a ideia do Escolar. Esperava a identificação de um núcleo básico de Geografia e ofertas de disciplinas eletivas de Geografia e outras (Sociologia, Economia, História, Biologia, etc.) que dessa liberdade do futuro profissional decidir sobre a sua formação. Entretanto manteve-se uma estrutura rígida de disciplinas obrigatórias e optativas. Essas últimas, em função das comodidades, se encaixam nos turnos preferenciais: manhã e noite, fazendo o aluno se acomodar ao que é oferecido. Poderia haver um tempo mínimo e máximo para a formação, porém, seria interessante que os alunos, cumprindo o núcleo básico tivessem a liberdade de estruturar sua formação. (P3)

Conforme pode ser verificado, no documento existem várias limitações que impedem que o PPP seja executado plenamente, com base no quadro atual, e não com possibilidades futuras de crescimento. Partes das limitações descritas⁵⁶ afetam o desenvolvimento das disciplinas que ministro. (P5)

(...) Em geral há mais preocupação em cumprir, no PPP, regras definidas de cima (MEC, etc...), esquecendo-se que ele pode ir muito, além disso. (P9)

Não houve aprofundamento do PPP, mas sim algumas alterações (P2).

Essas ponderações refletem as visões diferenciadas sobre como planejam o curso, o perfil que se quer formar, os objetivos da formação proposta, as articulações possíveis. Em poucos momentos, nas entrevistas presenciais, houve referência à reflexão sobre a Geografia nas escolas básicas e as necessidades formativas do professor, para acrescentar ao PPP mudanças com base na reflexão das práticas na Graduação e o que acontece nos demais níveis para o qual preparam. O argumento de que o professor *se faz na lida do dia a dia*, buscando suas próprias formas de transpor o que aprendeu, apareceu sem que essa pergunta fosse formulada. Mas como as questões remetiam à formação

⁵⁶ O professor não explicitou sobre quais limitações se refere.

para a Educação Básica, naturalmente apareceram depoimentos complementares. Essa visão que predomina sobre *ser professor* também reflete como o professor do Ensino Superior vê sua própria atuação, como professor. Isto representa uma circularidade, não podendo provocar mudanças significativas, porque assim também vê seu próprio fazer/ papel em sala de aula (CALLAI, 1999; BORDAS; 2009; MENDONÇA, 2010).

O processo de constituição de um PPP, e outros espaços criados para reunir o corpo docente, representam situações sensíveis de embates em vários aspectos: as políticas estatais e a autonomia institucional, as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes, as diferentes concepções de educação e de ensino, as distintas visões sobre o papel da formação superior e as “concepções conflituosas sobre quem é esse agente educacional geralmente intitulado professor universitário” (BORDAS, 2008).

4.4.1 O Processo de Elaboração do PPP na UFSC

O PPP da UFSC foi iniciado em 2003 e teve seu processo finalizado em 2006, data de sua aprovação na Câmara de Ensino. A implantação do Projeto Político- Pedagógico, como processo coletivo, apresentou dificuldades para tomar um ritmo de trabalho e, assim, avançar nas discussões necessárias para refletirem sobre o curso (P0; P11). Distinguem-se dois períodos com o objetivo de deslançar o processo de envolvimento e discussão: o primeiro de 2003 a 2005, e o segundo, de 2005 a 2006. No primeiro período, houve pouca participação dos professores e a possibilidade de se instalar um processo coletivo de discussão não se efetivou. De acordo com as entrevistas, os professores consideram que talvez a forma proposta e/ou falta de objetividade nas discussões não resultou em uma participação mais numerosa. Alguns professores participaram das reuniões chamadas para esse fim, mas a pouca participação foi adiando as discussões, inviabilizando o encaminhamento das propostas que se apresentavam. Ou ainda, “a descontinuidade das presenças dificultou avançar nas propostas, porque retornavam as discussões já realizadas em outro momento” (P11). A aproximação do tempo-limite para apresentação do documento final levou a uma nova tentativa de estabelecer os rumos do PPP na Geografia da UFSC, sob nova coordenação em 2005, e em 2006 foi aprovado pela Câmara de Ensino. Dessa vez, o trabalho foi

centralizado na coordenação do curso que relata ter chamado reuniões⁵⁷ com participação significativa do corpo de professores (cerca de 40 a 50% do quadro efetivo)⁵⁸. Para essa professora, coordenadora do PPP da Geografia, “as reuniões pautaram objetivamente o que a legislação solicitava, não havendo muito espaço para se pensar um currículo com possibilidades além das conhecidas e praticadas” considerando, entre outros aspectos, o tempo e as contradições legais. Além disso, comenta que “os estudantes não tiveram participação no processo”. Essa ausência no processo de elaboração e, também, nas proposições, definem o PPP como uma proposta unilateral do curso. Isto pode revelar, de alguma forma, que os aspectos formativos não compreendem os vários espaços de atuação do corpo que constitui o curso. A participação estudantil é também um processo de aprendizado, parte do processo formativo. Essa ausência foi definida como “apatia do corpo discente e também da limitação do tempo para finalização da proposta a ser apresentada” (P0). Os estudantes são os que recebem e percebem, de forma global, a estrutura do curso, podendo contribuir a partir desses (e outros) aspectos. Isso não significa necessariamente uma renovação, mas um processo de comprometimento e análise mais profunda do todo oferecido pelo Departamento. Em entrevista com outro membro da comissão, foi relatado que “o processo se deu de forma aligeirada, por conta do tempo. Houve momentos em que os professores eram consultados nos corredores (...) havia um número mais significativo de pessoas quando era um reunião departamental...”(P19).

O acesso às atas e/ou lista de presença e datas dos encontros para esse levantamento, não foi possível por falta de registro e/ou não ter sido encontrado o material requisitado. Alguma informação sobre o primeiro momento foi disponibilizada (Anexo F), da qual pode-se depreender uma tentativa de discussão pedagógica fundamentada na realidade do curso e com olhos para o campo profissional da Licenciatura.

4.4.1.1 O Curso e seu olhar para a Formação Docente – PPP UFSC

O curso de Geografia, da UFSC apresenta um modelo de ingresso único, com opção ao longo do curso por Licenciatura ou Bacharelado

⁵⁷ Não há atas das reuniões, conforme a secretaria do curso. Essas foram chamadas por convites ou convocações, e as propostas saíam de comum acordo sem necessidade de votação (P0).

⁵⁸ Informação obtida em entrevista com a chefia de Departamento de Geografia / UFSC, em setembro de 2010, e um membro da comissão responsável pela articulação do PPP do curso.

(isso não é necessariamente linear), havendo a possibilidade de se graduar nas duas habilitações o estudante que cumprir os créditos dos respectivos currículos (PPP/UFSC, 2006, p.19). O curso de Bacharelado é oferecido no período matutino e a Licenciatura no noturno. O documento (PPP) aponta a formação em duas habilitações – Bacharelado e Licenciatura - e apresenta um perfil único (PPP-UFSC, 2007, p. 16), tratando-o como *perfil do geógrafo*. A não distinção entre as duas habilitações, por um lado, poderia manifestar e reconhecer que a formação dos profissionais na área de Geografia cumprem os requisitos para prepará-los para o exercício nessas duas vertentes profissionais, prevendo uma formação única, envolvendo a dimensão teórica / técnica e a dimensão pedagógica. Por outro, poderia significar não considerar como sua tarefa a *formação docente*, transferindo para as disciplinas da área da Educação esse papel, remetendo ao modelo existente desde a criação do Curso. Mas, se formam duas habilitações, e a predominante é voltada para o Bacharelado, qual a preparação para que os futuros professores compreendam e se identifiquem com a Geografia nessa habilidade? Qual identidade se constrói na formação? Essa posição vai se esclarecendo ao longo do documento e também na concepção dos professores, de que irei tratar mais adiante.

Há duas fases de formação comuns para turmas de Bacharelado e Licenciatura. É a partir da 3ª fase que se inicia uma diferenciação para cada habilitação. A nova proposta inclui uma carga didática referente à chamada prática como componente curricular – PCC. A inclusão do PCC proposta pelo MEC objetiva dar maior ênfase à preparação docente, aproximando da universidade as questões da Geografia na Escola e também levando os estudantes-professores ao contato com os saberes docentes praticados nesse nível de ensino (TARDIF, 2000; CAVALCANTI e BENTO, 2009). Essa aproximação leva, em última instância, à possibilidade de análise sobre a Geografia dos cursos de Licenciatura e a Geografia na Escola. Qual a trajetória realizada pelos docentes e as abordagens que possibilitam mediar o conhecimento geográfico para a compreensão do lugar e suas interrelações com as macro-políticas para contribuir para uma formação cidadã crítica? Libâneo (2000, p.11), em relação aos saberes na escola, indica que:

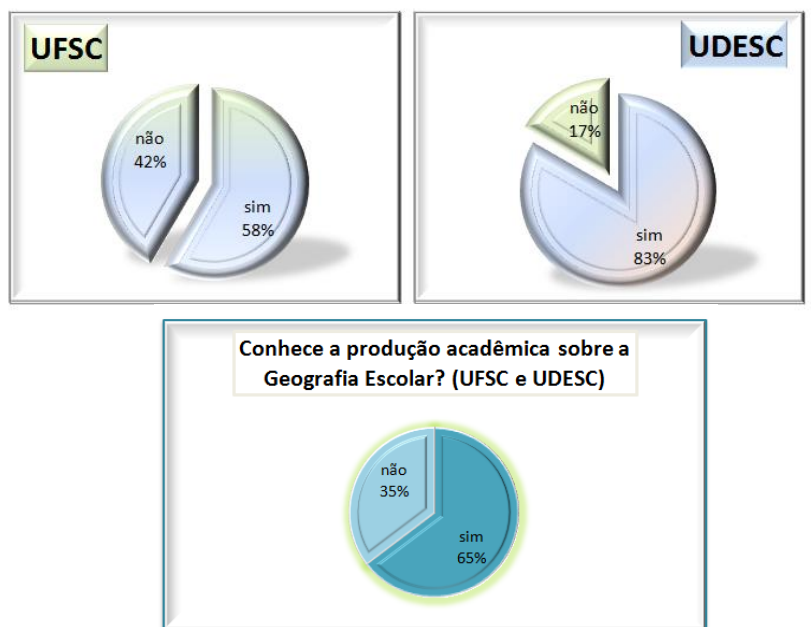
O tema produção de saberes na escola pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de

saberes que intervêm e circulam na vida Escolar. Ou seja, na escola se realiza uma atividade de produção de saberes, científicos ou não, sistematizados ou não, levada a cabo por professores e alunos.

Essa relação não se efetiva, o que torna necessária uma sistemática reflexão sobre como os conhecimentos produzidos e reproduzidos (também na academia) são levados para a formação de gerações. Qual o compromisso com a formação dos professores para a Educação Básica, sem conhecer e articular uma intervenção significativa para melhor prática do campo de conhecimento? A teoria, as análises e reflexões promovidas na Licenciatura, nas bases da ciência, como são levadas às salas de aula da Escola Básica? Em relação à crescente produção sobre a Geografia Escolar / Didática da Geografia, os formadores tomam conhecimento?

Nas entrevistas, 42% dos professores formadores no curso de Geografia / UFSC desconhecem o que está sendo produzido sobre esses temas, conforme demonstram os Gráficos 6.

Gráfico 6 - Conhece a produção acadêmica sobre a relação da Geografia Acadêmica e a Geografia na Educação Básica?



No total, é significativo o número de docentes nos departamentos de Geografia que acompanham a produção sobre questões relativas à Geografia na Educação Básica. Se os professores universitários acompanham os estudos neste campo, podem estar considerando, durante a formação dos estudantes, um bibliografia que os aproxime das discussões sobre a Geografia Escolar. Considero que a indicação de leitura e discussão dessa produção deva ser parte de um contínuo formativo esse ir e vir nos diferentes níveis em que se aplica a Geografia, com a possibilidade de contribuir mais efetivamente para a educação daqueles que têm nessa área de atuação seu maior campo de trabalho. E ao exercerem a docência, vão contribuir para uma determinada educação cidadã. Mas de qual cidadania se fala? Siqueira (2012) reflete que, na escola, a contribuição da Geografia está na capacidade de

Saber aproximar a abstração necessária à sua compreensão (relações espaço-temporais) do imediato concreto (seu lugar) e conduzir para uma compreensão de espaço geográfico que contribua para a transformação pessoal e social do estudante (SIQUEIRA, 2012, p. 28).

Assim, uma preparação para a docência e sua profissionalidade deve colocar em evidência o papel da Geografia nos currículos Escolares, não para um conhecimento corológico, mas sua contribuição para compreender a formação sócio- espacial em toda sua complexidade, em múltiplas escalas (SANTOS, 2000). Uma construção que representa os valores e concepções contidas na política, sociedade, produção e organização do território desvelando as desigualdades consequentes dessas concepções (SANTOS, 1994; CAVALCANTI, 2008; HARVEY, 1998, 2004 ; CASO, 2009). Para Claudino (2012, p.4),

A associação estreita entre Geografia e cidadania reconhece-se, desde logo, na gênese dessa disciplina no sistema de ensino liberal no século XIX, ao promover a identificação das populações com o Estado-nação (LESTEGÁS, 2012) e os projetos europeus de expansão imperial por outros continentes (MADDRELL, 1996) (...) Disciplina do território (CLAUDINO, 2011, b), com um papel decisivo para a compreensão das identidades e interdependências (LAMBERT;

MORGAN, 2010), a sua vocação disciplinar de formação cidadã tem evoluído no apelo a uma participação efectiva na vida pública, guiada pelos valores da equidade e do desenvolvimento sustentável (...).

Qual a concepção que os estudantes apreendem sobre seu papel futuro, ao escolherem suas opções profissionais? Na escola pública, o papel é político-social. Papel protagonista, com uma concepção mais consequente e humanizador, intelectualmente aptos e competente para analisar a realidade, tendo como horizonte a esperança e a perspectiva de mudanças, “tomar decisões e (re) criar alternativas de ação político-pedagógica” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 384). Aos professores não é *permitido* perder a esperança, pois o conhecimento abre portas para perspectivas futuras dos estudantes. Paraphrasing Harvey (2004), professores-geógrafos, arquitetos rebeldes, possíveis promotores de uma política regeneradora, conscientes de suas capacidades, possibilidades e responsabilidades perante a natureza e a natureza humana.

Como já visto e, ainda, analisando o documento referente ao PPP, os estudantes do curso de Geografia/UFSC, em seu processo formativo, podem transitar, ao mesmo tempo, nas duas habilitações. Apesar de as tabelas apresentarem um rigor formal, há esta flexibilidade dentro do curso (e entre os cursos oferecidos na UFSC), o que possibilita cumprir créditos em uma e em outra habilitação, cumprindo-se os pré-requisitos das disciplinas que os exigem. Mas nessa apresentação formal há diferença de carga horária entre elas sendo maior para o Bacharelado, conforme Quadro 1 e 2:

Quadro 1 - Distribuição da Carga Horária / UFSC

	Bacharelado		Licenciatura	
	H/A	%	H/A	%
H/A teóricas como componente curricular	3905	83	2843	64
H/A prática como componente curricular (PCC)	257	5	414	9
H/A mínima em disciplinas optativas	360	8	576	13
Atividades acadêmico-científico-culturais	200	4	200	5
H/A em Estágio Supervisionado de Licenciatura	-	-	414	9
T O T A L	4718 ⁵⁹	100	4447	100

Fonte: PREG/PPP/UFSC, 2006, p. 26.

⁵⁹ Nota-se aqui que a soma da carga horária total do Bacharelado não está correta. Corresponde a 4722 h/a.

Observando a distribuição por semestre, percebemos essa distribuição mais detalhada, como aparece a seguir:

Quadro 2 - Distribuição da Carga Horária por tipo de Atividade em cada Fase

Fase	H/A Teórica semanal+PCC		H/A Prática semanal (fora do horário)		H/A Disciplinas Optativas semanal		Estágio Supervisionado de Licenciatura + PCC	Carga horaria total das habilitações ⁶¹	
	Bach	Lic	Bach	Lic	Bach	Lic		Bach	Lic
1ª	16+3	16+3	12	12	0	0	0		
2ª	18+2	18+2	12	12	0	0	0		
3ª	15+1	19+1	8	8	4	0	0		
4ª	18+2	17+3	10	8	0	0	0		
5ª	13+3	12+5	10	8	4	3	2+2		
6ª	17+3	8+4	16	6	0	8	0		
7ª	17+1	11+5	14	2	2	4	8 ⁶²		
8ª	10	13	10	0	10	0	13		
Total	114+15 =129	88+23 =111	92	56	20	15	23		
TOTAL (x18 semanas)	2322	1998	1980	1088	360	270	414	4662	3770

Fonte: adaptação do PPP/UFSC, 2007.

OBS.: O total que aparece no PPP:

Soma Bacharelado: 4878 h/a total

Soma Licenciatura: 3832 h/a total (considerados os estágios curriculares)

Das informações contidas nos Quadros 1 e 2, pode-se observar que na *carga horária teórica e prática* (consideradas dentro do horário) há diferença na distribuição, nas duas habilitações, somando-se para o Bacharelado 2322 h/a e para a Licenciatura 1998 h/a. Nas *horas aula da prática fora do horário*, a diferença segue: 1980h/a (Bacharelado), enquanto para a Licenciatura 54,94% menor. De disciplinas optativas exige-se que os estudantes cumpram carga, horárias diferentes, dando uma diferença de 800h/a entre Bacharelado e Licenciatura.

Na 5ª fase computa-se a Cartografia Escolar como estágio e segundo depoimentos dos professores entrevistados, “é uma inovação na grade de disciplinas com essa característica de aproximação da Educação Básica” (P10, P12). Na 7ª fase essa computadas horas de PCC em três disciplinas oferecidas pelo Centro de Educação: Didática, Metodologia de Ensino e Organização Escolar. Isso é irregular, de acordo com o que estabelecem as DCNs para o PCC, considerando que

o objetivo é que as disciplinas específicas sejam planejadas pedagogicamente, articulando uma lógica teoria-prática-teoria, vinculando as bases do conhecimento geográfico com reflexões sobre a prática desses conteúdos. Isso não remete ao tecnicismo, mas a um exercício dialético como método para essa articulação.

Nas duas primeiras colunas, do Quadro 2, a partir da 4ª fase inicia-se uma pequena diferenciação na oferta de disciplinas, para a educação desses estudantes; no entanto, apesar de pequena, resulta em uma diferença de 324 h/a entre as duas profissionalizações. Ou, considerando que os estudantes podem se habilitar nas duas opções, acabam adquirindo uma mesma educação (mas não está garantido que optem pelas duas). Mesmo assim, nessa última consideração, não muda o fato de que nas horas totais há uma formação pensada diferentemente. Na perspectiva dos professores entrevistados, esta diferença na formação nas duas habilitações explicita que:

Acredito que todos os conteúdos são procedentes para a formação do professor. Cada coisa tem seu peso na formação. Apesar de saber que o mundo do trabalho exige coisas específicas. Mas tem que ter conteúdo. Se não tiver isso não há didática que ajude. (P18)

Creio que existe um núcleo de disciplinas fundamental para a caracterização de um geógrafo, seja ele bacharel ou licenciado. Na especificidade da carreira de licenciado pouca coisa mudou. A própria estrutura Escolar do Curso dificulta uma formação mais específica. Durante sua formação o licenciado tem pouco contato com seu futuro ambiente de trabalho. (P3)

No meu ponto de vista a nossa realidade prática nas disciplinas de base não promove adequadamente essa diferenciação. Atualmente isso se estabelece nas disciplinas próprias das habilitações, nas fases finais do curso. (P4)

O destaque dado na resposta de P18 é recorrente entre os professores, de modo geral. Isso reflete a forte presença da “racionalidade da tradição acadêmica” (LEITE, 2002) que, sob o argumento do domínio do conteúdo fica subentendido a crença de que “ensinar é chegar diante de uma sala e dizer o que deu em nossa cabeça, com mais ou menos preparo, evidentemente [risos]” (SANTOS, 1984, p.10). Com esta frase, provocativa, considerando o bom humor do

Professor, vê-se perpetuar a ideia de que dar aula se aprende na prática (LEITE, 2002). Nos dois relatos seguintes os professores consideram as amarras que a grade curricular impõe, com limite de tempo-espaço.

No que refere à oferta de disciplina não há muita diferença, mudando uma a cada semestre para cada uma das opções profissionais; e nas duas últimas fases acentua-se a presença das disciplinas ligadas ao Centro de Educação. O peso, de fato, encontra-se nas horas aula oferecidas de forma diferenciada, como também demonstram os Quadros 1 e Quadro 2.

A construção do PPP / UFSC buscou propostas junto ao corpo do Departamento de Geografia “e das contribuições voltadas à Licenciatura, provenientes dos Departamentos de Metodologia de Ensino (MEN), Estudos Especializados em Educação (EED) e Psicologia (PSI) da UFSC” (PPP/Geo, UFSC, 2006, p. 4). As contribuições à Licenciatura estão relacionadas às chamadas disciplinas pedagógicas, o que denota que as discussões sobre a formação dos professores assim como os problemas apresentados no estágio e como se sentem os egressos do curso quando assumem uma sala de aula, não estão presentes. Acrescenta-se a isso a ausência das concepções de formação inicial e a extensa bibliografia sobre Geografia e Ensino, (PINHEIRO, 2005; SOUZA, 2011; GARCIA PÉREZ, 2011; MARTINS, 2011; SOUZA, 2008), estudos de dentro e de fora da universidade - não são acompanhadas pelos cursos de Geografia. O pedagógico remete a um exercício didático próprio do trabalho docente em qualquer nível de atuação. As questões pedagógicas são inerentes à sala de aula. Conteúdo e forma são indissociáveis, sendo planejados ou não. Transmissão também é sinônimo de metodologia, como explica Bernstein (1999). Moraes (2003, p.75) “Se o currículo vai dizer qual o conhecimento válido, a pedagogia informa qual a sua forma de transmissão e a avaliação qual a realização do conhecimento considerada válida”. Há um ditado popular que diz:” se educa pelo exemplo”. O princípio do isomorfismo está presente nos depoimentos dos professores formadores, ou seja, reproduzem em suas aulas os exemplos de formação recebida em sua escolaridade, transmitindo ao futuro educador o tipo de educação que este, por sua vez, levará para a sala de aula (MIALARET, 1977).

Assim, a relação teoria e prática, presentes na educação inicial, pode contribuir para formarem um referencial reflexivo sobre teoria e método, bem como a atuação (desempenho pedagógico em aula) do professor educador no espaço universitário, sem desvencilhar o conhecimento produzido das questões fundamentais da sociedade, essa

referência fica como exemplo. Assim, o patamar do qual o estudante-professor parte, pode favorecer o início de uma docência também em outro nível, continuando seu amadurecimento intelectual a partir de um patamar melhor referenciado.

Ao manter a concepção tradicional nos cursos de Licenciatura, perpetua-se também uma cultura fragmentada entre teoria e prática. Como consequência, predominam as ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodando os professores nessa perspectiva. Esta cultura se perpetua como uma normalidade e, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, na maioria das vezes, passam a aceitá-la sem vislumbrar a pesquisa como procedimento, atitude e postura profissional.

Ao longo do seu texto, o Projeto Político- Pedagógico do curso de Geografia da UFSC não apresenta reflexão teórica sobre as duas habilitações, sobre Educação, Formação de Professores ou mesmo sobre o papel do Geógrafo na sociedade. Cita as habilidades. Trata-se de um documento síntese, sem analisar o papel do profissional que se quer formar e seu papel na sociedade. Isso aparece pontualmente nos objetivos.

Essa constatação é confirmada pelo parecer da Comissão designada pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC) que afirma:

O PPP cita nas páginas 18 e 19, no item 8.1, os fundamentos legais das diretrizes nacionais para a formação de professores para a Educação Básica; no entanto, as suas discussões não se fazem presentes no documento ora apresentado. Assim, percebemos uma falta de orientação com relação ao perfil da docência que se pretende formar, o que se destaca principalmente nos itens 7.2 e 7.3 (PPP-GEOGRAFIA, Protocolo, p. 175).

O documento inicial é objetivo, basicamente de caráter técnico e, de fato, não apresenta reflexão de cunho teórico ou que tangencie algumas considerações nesse sentido, que poderiam remeter às discussões no processo de sua concepção. A legislação é citada sem nenhum questionamento ou reflexão sobre o contexto em que foi elaborada, a serviço de que / quem, para fundamentar e/ou contestar o que for discordante na perspectiva do coletivo do Curso e a formação profissional: qual profissional o curso se propõe a formar? Qual a visão

de mundo e a serviço de que propósitos ou ideais de sociedade? Quais expectativas ao propor determinado curso, em relação ao que ele pode oferecer para contribuir, intervindo nos seus campos de atuação? O PPP não se apresenta com argumentos analíticos, posicionados, presta-se a um cumprimento burocrático, perdendo a oportunidade de registrar as discussões e contraposições.

Após ter sido analisado por outros departamentos (Psicologia e Metodologia de Ensino) e pela Diretoria de Ensino de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação, as observações sobre a necessária reflexão acerca de tais pontos bem como esclarecimentos sobre o entendimento de como o Departamento procederia na implementação da Prática como Componente Curriculares - PCC –, o Projeto-Político Pedagógico do Curso de Geografia da UFSC foi aprovado. Sobre os quesitos levantados pelas comissões dos departamentos que analisaram o projeto, o documento final apresentou as mudanças pontuais, principalmente nos aspectos relativos ao PCC, incluindo no texto as sugestões⁶⁰ de atividades a serem desenvolvidas, transcritas a seguir:

- a) Análise de conteúdos de livros didáticos de Geografia, revistas de divulgação científica, notícias de internet, cinema, música, dentre outros, considerando: qualidade e correção dos conceitos e informações veiculados, adequação e pertinência de ilustrações, esquemas e fotos, estímulo à valorização de aspectos geográficos regionais e locais;
- b) Estímulo à produção de pequenos textos sobre temas da Geografia para alunos do ensino fundamental e médio, utilizando exemplos próximos dos alunos, linguagem compatível com a faixa etária destinada, adequação do uso de figura e da formatação do texto.
- c) Produção de materiais didáticos diversos como lâminas, coleções temáticas (de amostras de rochas, fotos sobre determinado tema, dados, etc.) para o ensino fundamental e médio, acompanhados de produções escritas dos graduandos, abordando o que merece ser enfatizado pelo futuro professor.

⁶⁰ Conforme o documento do PPP/UFSC, as sugestões tomaram como base o documento “A Prática como Componente Curricular”, de Adriana Mohr e Suzani Cassiani de Souza (MEN/CED/UFSC).

d) Desenvolvimento de projetos como o estudo do bairro, observando aspectos naturais e de ação antrópica, podendo envolver determinada comunidade Escolar através de saídas de campo, apresentação de pôsteres, vídeos, jogos educativos, feiras científicas, dramatizações, etc. (UFSC, PPP/Geo, 2006, p. 43).

O documento esclarece que trabalhar o conteúdo de Geografia,

Em aulas teóricas ou práticas de forma desvinculada das questões de caráter formativo relacionado aos problemas educacionais / Escolares sob a justificativa de que se forma futuros professores com domínio do conteúdo específico, não é suficiente para ser considerado como PCC (UFSC, PPP/Geo., 2006, p. 31).

A preocupação assinala a necessidade de não se reproduzir a trajetória da clássica formação “3+1” (SAVIANI, 2009; PEREIRA, 1999, 2000; GATTI, 2010) sob nova roupagem, com clara orientação para que na Licenciatura se busque uma formação com uma identidade própria. A preocupação é que, ao longo do curso de Geografia, os estudantes possam refletir sobre a profissionalidade, em sua complexidade, ao mesmo tempo em que a formação teórica se dá. Para melhor definir o entendimento sobre teoria, Saviani (2009, p.211-212) explica que a teoria abrange um aspecto *explicativo*, mas também *expressivo*:

Portanto, a teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela posiciona-se a respeito de como deve ser – no caso da educação-, que rumo deve tomar e, nesse sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente. (SAVIANI, 2009a, p. 211-212).

Descobrir o sentido da formação acadêmica parece ser o desafio para que a os cursos de Graduação se aproximem dos professores da Escola Básica e dos estudos realizados por pesquisadores, tanto da Educação quanto da Geografia. Apresentar a bibliografia colocando-a a

disposição nas salas de aula, formando gerações com capacidade de intervir radicalmente na formação da Educação Básica, com capacidade de analisar e intervir no lugar onde vive (CLAUDINO, 2012). Ou seja, que permita utilizar o conhecimento como importante instrumento de mudança, porque esclarecidos, bem formados, podem compreender as intrincadas redes que constituem a realidade (SANTOS, 1996). E podem ser pensadas em parceria com os colegas de profissão de outros níveis de ensino, projetos e/ou núcleos de pesquisa, aproximando Universidade e Escola, vitalizando o trabalho nesses dois ambientes Escolares, rompendo a hierarquia das funções educativas instituídas a partir da criação dos cursos universitários, nos anos 1930, no Brasil (PEREIRA, 2000). Sem reduzir as inúmeras possibilidades formativas na Licenciatura a um rótulo de ativismo, praticismo e/ou pedagogismo, recorrentes nesse tipo de discussão. Saviani (2008, p. 7) considera que não há desinteresse das universidades em relação à Licenciatura, o que há é uma disputa entre modelos de formação: um modelo entende que a formação docente se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que corresponde à sua fundamentação para lecionar. Neste a formação pedagógica do professor, virá em decorrência dos conteúdos teóricos aprendidos, organizados e, no exercício profissional, aprenderá a dar aulas (treinamento em serviço). O outro modelo a formação só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, vinculados às disciplinas de conteúdo específico.

Assim, quando se tem a compreensão de que o trabalho docente requer um conjunto de saberes e de que reconhecer um repertório de conhecimentos próprios ao ensino incide sobre a especificidade desse trabalho, do saber específico indispensável ao desenvolvimento dessa atividade docente (Roldão, 2005), pergunta-se: Como tratar, nos cursos de licenciatura, da precariedade da formação básica? Como formar um professor que não dispõe de conhecimentos escolares e habilidades básicas? As propostas de formação não teriam que assumir essa realidade?

Estes questionamentos poderiam ser considerados, na elaboração das Reformas Curriculares e PPPs. Construído coletivamente, poderiam indicar alguns caminhos para a aproximação da realidade escolar e, assim, contribuir para melhorá-la.

4.4.1.1.1 A Organização Curricular e o PCC

A prática docente é realizada através da mediação do conhecimento historicamente acumulado e o educando. De modo geral, há um consenso nas pesquisas e debates sobre as Licenciaturas e sobre a Geografia, especificamente (CLAUDINO, 2011, GARCIA PEREZ, 2006, SOUZA, 2008; ANDRÉ, 2010) de que os currículos das Universidades estão estruturados para o Bacharelado, limitando a formação do licenciado à oferta segmentada de algumas disciplinas direcionadas para a docência. “Essa organização curricular tem demonstrado uma formação aquém das necessidades sociais e profissionais, pela falta de articulação dos conhecimentos inerentes ao trabalho docente” (ARAÚJO JR., 2011, p. 68), não cumprindo uma finalidade ligada aos imperativos sociais e profissionais. Outro consenso entre as pesquisas realizadas no campo da Educação e na Geografia é que os estudantes, nesse caso os de Geografia, ao finalizarem seu estágio, avaliam as dificuldades enfrentadas ao se depararem com o ambiente Escolar, refletindo sobre a Geografia nos currículos escolares e sua formação inicial (CALLAI, 2001; NÓVOA, 2009; MARTINS, 2010). Isso também pode ser constatado nos relatórios finais, apresentados à disciplina de Prática de Ensino, na UFSC. Tais questões permanecem atuais, mesmo que redundantes. Nos últimos anos, a legislação tem sido mais propositiva em seus pareceres, do que os cursos que oferecem Licenciatura.

As mudanças contidas na LDB 9.394/96 salientam as proposições de um novo referencial curricular, em que os conteúdos ou disciplinas não têm suporte pedagógico apenas em si próprios, mas são meios para a formação e configuração de competências⁶¹.

Dessa maneira, o parecer CNE/CP 9/2001 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s – para a formação de Professores para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Nível Superior, cursos de Licenciatura e de Graduação Plena, e os pareceres CNE/CP 1 e 2/2002 que a regulamentam, preconizam a aprendizagem por competências, a coerência entre formação oferecida e prática profissional, a pesquisa como princípio na formação profissional do educador, entre outros atributos.⁶²

⁶¹ O uso do termo competências não se refere ao velho arsenal da competência técnica, mas à autoridade necessária capaz de criar formas eficientes de educar, mesmo em condições adversas; um saber-fazer requisitado na Geografia Escolar.

⁶² Na Resolução CNE/CP 1/2002 são considerados princípios orientadores do preparo para o exercício profissional específico do professor: “1 – a competência como concepção

A Resolução CNE 1/2002 apresenta, nos desdobramento de seus artigos, indicações de fundo reflexivo para a prática docente no Ensino Superior, considerando a ausência (generalizando) de reflexão sobre a formação de professores transferida para os colegas do campo educacional. Mas a Geografia faz parte desse campo, na medida em que os Cursos preparam professores para atuar neste nível de ensino. E, também, porque integra o rol de disciplinas que formam crianças e jovens, na Educação Básica. Destaco alguns elementos presentes nesta Resolução para melhor esclarecer:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Tais competências, habilidades e atitudes são inerentes aos profissionais da educação e constituem a profissionalidade docente, sua autonomia, visão e análise crítica dos problemas, e criatividade, interrelação com outros campos do saber, participação em pesquisas entre outros atributos a serem contemplados na formação inicial

nuclear na orientação do curso; II a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidade e valores [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição de competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...]; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]" (BRASIL, 2002, p.2).

oferecida no Ensino Superior (ARAUJO JR., 2009; ANDRÉ, 2001; BAZZO, 2008).

É inquestionável que para se exercer a docência é fundamental o domínio do campo teórico e sua compreensão de forma ampla, abarcando o caráter multidisciplinar da formação docente, não perdendo de vista o campo de atuação profissional específico. Isso é um princípio subjacente à docência, em todos os níveis de atuação. Para isso é necessário que se ultrapasse o caráter fragmentado, disciplinar, isolado, sem conhecimento das sequências e avanços na formação dos estudantes de Graduação. Um aspecto abordado durante a realização das entrevistas foi sobre o uso dos laboratórios, que poderiam ter um caráter interdisciplinar. Na opinião do professor: “Os laboratórios abertos e/ou compartilhados entre os professores universitários das diversas especialidades. Isso não acontece... ou dificilmente acontece” (P20), por exemplo.

A profissionalidade docente, pesquisada por Bazzo (2008) aponta, entre outras questões, a ambiguidade que muitas vezes acompanha a identidade do professor universitário: professor ou cientista. De toda forma, a questão é que são professores, contribuem e formam (independentemente do futuro profissional que formam) e isso por si só requer uma preocupação teórica pedagógica permanente (FREIRE, 1996; MENDONÇA, 2010).

A Geografia, como todas as outras disciplinas ministradas na Educação Básica, objetiva desenvolver no aluno sua capacidade de observar, analisar, interpretar e refletir criticamente a realidade, com o objetivo de transformá-la. Portanto, cabe ao professor de Geografia, em todos os graus de ensino, permitir aos alunos essa compreensão de totalidade, fruto da unidade na diversidade e é síntese de múltiplas determinações (SANTOS, 1988; OLIVEIRA, 1998; SUERTEGARAY, 2005; PEREIRA, 1999; BAZZO, 2007).

Com relação à questão das práticas como componente curricular – PCC – apesar de contemplada e redigida, conforme orientação para todos os cursos da UFSC, os professores cumprem um requisito formal, não tendo claro o sentido da proposta⁶³. Na PCC, segundo o que prevê a legislação, a estrutura curricular para a formação de professores deve conceber uma configuração que valorize a especificidade do campo de atuação futura (docência) e articulando a formação do professor desde o início do curso. Há uma tensão presente nos cursos de Licenciatura:

⁶³ Essa questão foi discutida em reunião pedagógica recente (dia 23/08/2010), convocada pela coordenadoria do Curso/UFSC.

considera-se que a ênfase dada à prática é um *pedagogismo ou ativismo*. Estas classificações desprestigiam a relação conteúdo-forma, questão de fundo a ser pensada nas Instituições de Ensino, isso independe de legislação. Dessa forma, a visão do papel das disciplinas nos currículos deve ser modificada: a partir dessa nova legislação, é imprescindível que, no mínimo, uma boa parte das disciplinas que contemplem o componente do currículo assumam o caráter de formação pedagógica do professor, desenvolvendo, para isto, atividades de observação, reflexão, questionamentos, pesquisa, análises relacionadas à Geografia Escolar. Esse exercício de pensar de forma elaborada e articulada, refletindo permanentemente a Geografia na perspectiva da Escolaridade comprometida com a formação crítica dos estudantes e dos futuros professores (esses compreendendo a Geografia Escolar, também como campo de pesquisa) é o que se espera da preparação na Universidade (ANDRÉ, 2010). Os cursos de Geografia devem estar ligados à realidade para a qual forma, ir além das propostas legais. Um ir e vir da teoria que se constrói pela realidade que posteriormente se transforma em teoria. Ousar pelo discurso e pela ação.

A definição desse novo componente curricular – PCC – apresentada no parecer 28/2001⁶⁴ não deve ser confundida com as atividades práticas ligadas somente ao conteúdo específico das disciplinas do campo de formação.

Nesse sentido o Parecer explicita que:

(...) a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes

⁶⁴ “Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. **A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...) É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso (...)” (p. 9) (Parecer No. 28/01 – CP/CNE, aprovado em 02/10/2001 e homologado em 17/01/2002).

experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (CNE/CP 28/2002 p. 57).

Assim, os cursos de Licenciatura são chamados a realizar atividades práticas e teóricas relacionadas com o exercício da docência de forma mais contundente do que vinham sendo realizadas até então (basicamente através do estágio em final de curso). Tal determinação é fruto de estudos e reflexões realizadas nas áreas de pesquisa no campo da Educação e da Geografia. Os resultados dessas investigações indicam que para a formação do professor ser adequada, ela deve ocorrer em modelo distinto do currículo tradicionalmente oferecido. Dessa forma, um dos aspectos a ser modificado é a ideia de que durante os três primeiros anos da universidade o estudante aprenderia os conteúdos de sua área de conhecimento e nos últimos anos as disciplinas pedagógicas o preparariam para ser professor (SAVIANI, 2009; DINIZ PEREIRA, 1999, 2000; BREZINSKY, 2007).

A organização curricular no curso de Geografia da UFSC apresenta um núcleo comum nas duas primeiras fases e nas fases seguintes seguem os currículos específicos, com inserção de disciplinas da Cartografia Escolar, Psicologia e as ligadas ao Centro de Educação: organização Escolar, Didática. No PPP, Libras I e II é oferecida como optativa juntamente com outras de conteúdo específico, podendo transitar nas disciplinas do Bacharelado (PPP – UFSC, 2006, p. 15). No Núcleo Comum, não se apresenta aos estudantes as duas habilitações para que na 3ª fase possam seguir a habilitação desejada. É a partir da 4ª fase que passa a ser inserida a disciplina Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem (anexo G).

Um aspecto que chama atenção, pela continuidade, persistindo sem mudanças, significativas, em seus objetivos, sua forma e apresentação: não há uma exigência de trabalho final, tipo monografia ou TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, para a Licenciatura. O relatório de estágio ficou mantido como um trabalho a mais da 8ª fase do curso e não tem sentido formativo, tratando a experiência do estágio como um relato somente. Sem reflexões e análises que poderiam apresentar o aprendizado durante toda a trajetória formativa, também exercitando uma prática investigativa, por princípio. A mensagem, mesmo que subliminar, que fica para os alunos nessa diferenciação para conclusão de uma e outra formação confirma a concepção sobre Bacharelado e Licenciatura: o estudante que se forma no Bacharelado apresenta um TCC e o apresenta em banca do Curso de Geografia. O que se forma em Licenciatura já não tem mais contato com seu curso de

formação de origem e apresenta seu relatório de estágio, como um diário, sem reflexão ou leituras para além do que foi realizado, aula após aula, e entregue ao professor de estágio. Os professores do Curso de Geografia não acompanham e também manifestam que não leem os relatórios produzidos por seus alunos. Mesmo não sendo parte da rotina de trabalho do Departamento de Geografia, este material constitui importante material para refletir sobre a finalização da formação para a qual prepara.

Outro aspecto que demonstra a relação que se estabelece entre o Ensino Superior e a Escola Básica remete à ausência de compromisso institucional para com a Escola que acolhe o estágio, partilhando seu aprendizado e suas reflexões. Priva-se, dessa forma, a própria instituição Escolar de refletir sobre a experiência vivida com a presença dos estagiários. O trabalho também não passa por uma banca de professores do departamento de Geografia para avaliarem o material, textos, aulas, conteúdo, recortes temáticos, autores escolhidos, enfim uma avaliação teórico metodológica da experiência do estágio, compartilhada com o professor do estágio. Por que não? Se de um total de *trinta e quatro* disciplinas do currículo, *vinte e seis* são GCN (disciplinas vinculadas ao Departamento de Geografia) e *oito* são oferecidas por outros departamentos das quais *seis*, as chamadas disciplinas de formação pedagógica ligadas ao campo da Educação. Nesse aspecto é importante salientar que não há, em momento algum, na atividade docente, em nenhum nível de ensino, a possibilidade de divisão entre teoria e prática pedagógica. Uma não se realiza sem a outra. Bem ou mal elas se realizam em sala de aula, estando sempre juntas. Parece muito adequado que a responsabilidade sobre a formação do professor de Geografia também continue sendo acompanhada por seu curso de origem, partilhada com o colega do Centro de Educação.

4.5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, NA UDESC

A construção do PPP do Curso de Geografia da UDESC teve seu início no final do ano de 2006, mas em 2007 o trabalho tomou corpo, preocupados que estavam com a necessidade de começar e organizar mais sistematicamente um Projeto Político- Pedagógico que atendesse às demandas legais e, ao mesmo tempo, atendesse às exigências do próprio quadro institucional e da realidade social, no prazo legal. Realizaram a Reforma Curricular para, posteriormente, elaborar seu PPP. A opção de organização para a elaboração da proposta foi a constituição de uma comissão de professores. O departamento delegou-

lhes a tarefa de apresentar uma proposta preliminar para que houvesse um ponto de partida para a discussão coletiva, compreendida “como instrumento e processo, tendo presente, os aspectos legais (instituído) e os instituintes, sintetizando as propostas do grupo” (LIBÂNEO, 2001, p.7).

O processo de elaboração se deu através de contribuições do corpo docente de forma presencial ou enviada, mas a elaboração se concentrou na comissão, conforme depoimentos nas entrevistas (P13, P15, P18). A Comissão realizou suas atividades e apresentou sua proposta, referindo o contexto de transformações no campo dos conhecimentos geográficos, “que vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior” (UDESC/PPP/Geo, 2008, p. 11). Ao longo da proposta há a preocupação em definir o projeto para as duas habilitações que oferece e também apresenta de maneira mais argumentativa o histórico do curso, as preocupações contextualizadas que motivaram e direcionaram as mudanças que se realizaram nesse processo. Assim, definiram “as disciplinas a serem excluídas do currículo em vigência e as novas disciplinas a serem incluídas, na perspectiva dessa visão formadora contemporânea” (UDESC, PPP, p. 14).

Observando o quadro de disciplinas dos dois currículos podemos notar que foram mantidas as disciplinas, com algumas mudanças nas nomenclaturas e cargas horárias em relação à proposta anterior como apresentado no Quadro3:

Quadro 3 - Equivalência das Disciplinas

Currículo Antigo	CH	Fase	Currículo Proposto	CH	Fase
Epistemologia	60	1ª	Epistemologia	72	3ª
Geografia Física	60	1ª	Geografia Física	72	1ª
Geografia Humana	60	1ª	Geografia Humana	72	1ª
Cartografia Geral	60	1ª	Cartografia Geral	72	1ª
História Econômica Geral e do Brasil	60	1ª	História Econômica Geral e do Brasil	72	Opt.
Informática Aplicada à Geografia	30	1ª	Informática Aplicada à Geografia	72	Opt.
Educação Física Curricular I	45	1ª	Educação Física Curricular I	36	Ativ. Comp.
Geografia Regional I	60	2ª	Teoria Regional	72	2ª
Evolução do Pensamento Geográfico	60	2ª	História do Pensamento Geográfico	72	1ª
Cartografia Temática	60	2ª	Cartografia Temática	72	2ª
Climatologia I	60	2ª	Climatologia	72	1ª
Climatologia II	60	3ª			
Introdução ao Trabalho Científico em Geografia	30	2ª	Introdução ao Trabalho Científico em Geografia	72	Opt.
Produção de Textos	60	2ª	Produção de Textos	72	Opt.
Educação Física Curricular II	45	2ª	Educação Física Curricular II	36	Ativ. Compl.
Geografia Regional II	60	3ª	Geografia Regional I	72	3ª
			Geografia Regional II	72	4ª
Geografia Agrária	60	3ª	Geografia Agrária	72	4ª
Geografia Econômica I	60	3ª	Geografia Econômica I	72	7ª
Geologia Geral	60	3ª	Geologia Geral I	72	2ª
			Geologia Geral II	72	3ª
AerofotoGeografia	60	3ª	Aerofotogrametria e Fotointerpretação	72	5ª
Estágio Orientado I	15	3ª	Sem equivalência		
Geomorfologia I	60	4ª	Geomorfologia I	72	4ª
Geografia Industrial	60	4ª	Geografia Industrial	72	6ª
Geografia Econômica II	60	4ª	Geografia Econômica II	72	8ª
Oceanografia	60	4ª	Oceanografia	72	7ª
Ecologia Geral	60	4ª	Ecologia Geral	72	2ª
Sociologia Rural	30	4ª	Sociologia Rural e Urbana	72	Opt.
Sociologia Urbana					
Estágio Orientado II	45	4ª	Sem equivalência		
Geomorfologia II	60	5ª	Geomorfologia II	72	5ª

Currículo Antigo	CH	Fase	Currículo Proposto	CH	Fase
Geografia de Santa Catarina I	60	5ª	Geografia de Santa Catarina I	72	3ª
Geografia Urbana	60	5ª	Geografia Urbana I	72	5ª
			Geografia Urbana II	72	6ª
BioGeografia	60	5ª	BioGeografia I	72	5ª
			BioGeografia II	72	6ª
Geografia do Brasil I	60	5ª	Geografia do Brasil I	72	2ª
Estágio Orientado III	45	5ª	Sem equivalência		
Ecologia Política	60	6ª	Ecologia Política	72	Opt.
Geografia da População	60	6ª	Geografia da População	72	5ª
Tópicos Especiais em Educação	45	6ª	Disciplina Optativa em Educação	72	5ª
Geografia de Santa Catarina II	60	6ª	Geografia de Santa Catarina II	72	4ª
Geografia do Brasil II	60	6ª	Geografia do Brasil II	72	3ª
Geopolítica	72	7ª	Geopolítica	72	Opt.
Educação e Sociedade	60	6ª	Educação e Sociedade	72	Opt.
Estrut. e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	30	6ª	Organização e Gestão da Educação	72	3ª
Psicologia da Educação	60	7ª	Psicologia da Educação	72	4ª
Políticas Ambientais	60	7ª	Políticas Ambientais	72	Opt.
Didática Geral	60	7ª	Didática Geral	72	1ª
Prática de Ensino de Geografia I (Estágio Supervisionado)	135	7ª	Prática de Ensino de Geografia I (Estágio Supervisionado Ensino Fundamental)	72	3ª
			Prática de Ensino de Geografia II (Estágio Supervisionado Ensino Fundamental)	144	4ª
Didática Especial de Geografia	60	8ª	Didática Especial em Geografia	72	2ª
Prática de Ensino de Geografia II (Estágio Supervisionado)	315	8ª	Prática de Ensino de Geografia III (Estágio Supervisionado Ensino Médio)	72	5ª
			Prática de Ensino de Geografia IV (Estágio Supervisionado Ensino Médio)	144	6ª
Geologia Ambiental	60	6ª	Avaliação do Impacto Ambiental	72	8ª
Tópicos Especiais em Geografia I	30	6ª	Tópicos Especiais em Geografia	72	Opt.
Estágio Orientado IV	45	6ª	Sem equivalência		
Análise e Gestão de Bacias Hidrográficas	60	7ª	Análise de Recursos Hídricos	72	7ª

Currículo Antigo	CH	Fase	Currículo Proposto	CH	Fase
Geoprocessamento Sensoriamento Remoto	e 60	7ª	Sistemas de Informações Geográficas Sensoriamento Remoto	72	6ª
				72	7ª
Planejamento Regional Urbano	e 60	7ª	Planejamento Urbano	72	7ª
			Planejamento Regional	72	8ª
Métodos e Técnicas da Pesquisa Geográfica	da 60	7ª	Métodos e Técnicas da Pesquisa/Ensino em Geografia (TCC I)	72	6ª
Tópicos Especiais Geografia II	em 60	7ª	Disciplina Optativa em Geografia I	72	7ª
Tópicos Especiais Geografia III	em 60	7ª	Disciplina Optativa em Geografia II	72	8ª
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	de 315	8ª	Trabalho de Conclusão de Curso II - TCC II	de 72	8ª
Estágio Técnico	315	8ª	Atividades Complementares Educação Especial	306 72	

Fonte: PPP, UDESC (2008, p. 38-40).

Conforme essa informação (Quadro 3), podemos observar que a carga horária nas disciplinas aumentou, mas sem alterações expressivas, na oferta de novas disciplinas.

Nesse curso, mesmo antes da última reformulação (2008), já havia quatro disciplinas voltadas ao estágio o que possibilita aos estudantes da Licenciatura uma aproximação com as atividades da Escola, da Geografia presente no currículo escolar e na sala de aula (Estágio I, II, III e IV). Essa dinâmica tem mostrado, através dos relatórios finais, uma diferenciação na formação dos geógrafos-professores (utilizando a denominação referida no PPP). Os estudantes passam a ter uma vivência propositiva e participativa, envolvendo-se com as propostas elaboradas pelos docentes, colaborando com a preparação de material didático e nas atividades de aula de forma criativa e reflexiva. Desta forma, realiza-se a aproximação Universidade-Escola, bem como passam da fase de observação para uma prática reflexiva do ambiente Escolar. Isso também é uma prática realizada pelos estudantes com bolsa PIBIC. Essa proposta inova em relação ao que comumente se apresenta nos cursos, implicando no exercício da autonomia do corpo docente, propositivo e não somente adaptativos às regulamentações, refletindo as necessidades formativas à medida em que imprime a importância da relação entre formação

docente, reflexão e pesquisa que, deve realizar-se no processo formativo e na prática docente (PIMENTA, 2005; PONTUSCHKA, 2007; NÓVOA (2007). Segundo Guedin (2004, p. 57):

Tal experiência o obriga a realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa. Acredita-se que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativa. Em nosso entendimento, o eixo que articula esses dois espaços da formação é o conceito de pesquisa, enquanto instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Com esta experiência nas quatro fases do curso constatam que “a Geografia da Universidade é diferente da Geografia na Escola”. E diferente em quê? Há conteúdos que não são discutidos na formação e a dinâmica do professor é outra. Ali vão realizar um exercício de síntese entre os conteúdos científicos e a prática educativa (GUEDIN, 2011). Normalmente os estudantes-professores não conseguem vislumbrar o caminho da pesquisa, na Geografia Escolar. Guedin (2011, p. 2) refere,

Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Um importante diferencial entre os dois cursos analisados, é que as Práticas de Ensino e Metodologia de Ensino, no caso da UDESC, estão dentro do Departamento de Geografia, o que pode colocar em pauta as especificidades requeridas para a Licenciatura, nas discussões departamentais. Durante alguns anos não havendo professor dedicado especificamente a essas disciplinas, houve um revezamento entre o quadro de professores de diversas outras especialidades do curso de

Geografia (Urbana, Econômica, entre outras), o que também pode ser um processo interessante, já que possibilita o contato direto de outros professores com a realidade profissional da docência, levando para sua especificidade o possível exercício de reflexão sobre o tema. Posteriormente, regressando da formação a professora da Prática de Ensino e Metodologia e com o concurso para essas áreas, o curso passou a contar com um reforço a mais para a educação nessa habilitação profissional. Na avaliação dos professores, a presença de professores habilitados para estas disciplinas valoriza e aprofunda a formação.

Com a reformulação curricular de 2008, os professores propuseram quarenta e nove disciplinas que passaram a ser oferecidas pelo Departamento de Geografia representando 75,6% do total, dez no campo da Educação (20,4%) e duas por outros departamentos (SOC/PSC), 4,08%, conforme Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 -Demonstrativo do Desdobramento de Matérias do Núcleo Específico.

Matérias	Núcleo de Disciplinas Específicas	Carga Horária	Créd.
GEOGRAFIA	Análise de Recursos Hídricos	72	04
	Avaliação de Impacto Ambiental	72	04
	BioGeografia I	72	04
	BioGeografia II	72	04
	Climatologia	72	04
	Ecologia Geral	72	04
	Geografia Agrária	72	04
	Geografia da População	72	04
	Geografia de Santa Catarina I	72	04
	Geografia de Santa Catarina II	72	04
	Geografia do Brasil I	72	04
	Geografia do Brasil II	72	04
	Geografia Econômica I	72	04
	Geografia Econômica II	72	04
	Geografia Física	72	04
	Geografia Humana	72	04
	Geografia Industrial	72	04
	Geografia Regional I	72	04
	Geografia Regional II	72	04
	Geografia Urbana I	72	04
	Geografia Urbana II	72	04
	Geologia Geral I	72	04
	Geologia Geral II	72	04
	Geomorfologia I	72	04
	Geomorfologia II	72	04
	História do Pensamento Geográfico	72	04
Oceanografia	72	04	
Teoria Regional	72	04	
CARTOGRAFIA E GEOGRAFIA	Cartografia Geral	72	04
	Cartografia Temática	72	04
	Aerofotogrametria e Fotointerpretação	72	04
	Sistemas de Informações Geográficas	72	04
	Sensoriamento Remoto	72	04
GEOGRAFIA_E PLANEJAMENTO	Planejamento Regional	72	04
	Planejamento Urbano	72	04

Fonte: Projeto Político- Pedagógico do Curso de Geografia / UDESC

Tabela 5 - Demonstrativo do Desdobramento de Matérias do Núcleo complementar

MATÉRIAS	DISCIPLINAS_NÚCLEO COMPLEMENTAR	CH ⁶⁸	Créd
METODOLOGIA CIENTÍFICA	Métodos e Téc. da Pesquisa/Ensino em Geografia (TCC I)	72	04
	Trabalho de Conclusão do Curso (TCC II)	72	04
EDUCAÇÃO	Epistemologia	72	04
	Organização e Gestão da Educação	72	04
	Psicologia da Educação	72	04
	Disciplina Optativa em Educação	72	04
DIDÁTICA	Didática	72	04
	Didática Especial em Geografia	72	04
PRÁTICA DE ENSINO	Prática de Ensino em Geografia I	72	04
	Prática de Ensino em Geografia II	144	08
	Prática de Ensino em Geografia III	72	04
	Prática de Ensino em Geografia IV	144	08
OPTATIVAS	Disciplina Optativa em Geografia I	72	04
	Disciplina Optativa em Geografia II	72	04
	Atividades Complementares	306	17

Fonte: Projeto Político- Pedagógico do Curso de Geografia / UDESC

Podemos observar que há pouca formação na área da Didática da Geografia, subentendendo que se transfere para as Práticas de Ensino a orientação destes conhecimentos. No entanto, na Universidade Federal a Didática possui somente 4 créditos, oferecida na 5ª fase do curso.

Segundo o documento final, a modificação de disciplinas, ou seja, a exclusão de disciplinas da grade anterior e a inclusão de novas disciplinas,

Seguiram a tendência de articulação de conteúdos, desde os primeiros semestres, com a formação do Bacharel e do Licenciado em Geografia. A nova matriz curricular inova oferecendo a possibilidade de formação simultânea, dupla habilitação – Licenciatura e Bacharelado. Lembra-se que as disciplinas incluídas foram definidas com o objetivo de ampliar os conteúdos referentes ao aprimoramento de reflexões teóricas, instrumentalização prática e metodológica, assegurando tanto a especificidade da Geografia quanto os aspectos interdisciplinares, necessários à formação do professor e do profissional em Geografia. (UDESC, PPP, 2008).

Através de entrevistas com dois professores envolvidos no processo, obtivemos informações de que houve dificuldades no transcorrer da proposta devido a “visões e disputas acirradas entre projetos de curso, concepções e pela existência de grupos dentro do curso” (P15, P18, PC).

O documento elaborado pela comissão apresenta reflexões sobre as regulamentações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que já não propõem um currículo mínimo, mas apontam alguns princípios gerais que contemplem a integralização dos créditos, segundo a Resolução CP/CNE 02/2002, que define critérios e fixa a carga horária dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica em, no mínimo, 2.800h. (duas mil e oitocentas horas). Essas orientações exigiram,

Um redimensionamento das disciplinas e de suas respectivas cargas horárias de modo a atender tais determinações, e também à necessidade de atualização dos conteúdos para que o curso pudesse estar em sintonia com as mudanças ocorridas no campo de atividades abertas para os geógrafos, nos últimos anos. (UDESC, PPP, p.13).

A referência aos profissionais é sempre feita nos termos geógrafo-professor e geógrafo-pesquisador, reconhecendo, nessa designação, as especificidades da formação, mas ratificando a cultura da identidade de pesquisador ligada ao Bacharelado. Poderia ser geógrafo-analista, por exemplo. As possibilidades das mudanças foram impulsionadas inicialmente por lei, mas a proposta em tela, coloca sob responsabilidade do curso pensar e, assim, com sua autonomia, propor ideias inovadoras capazes de colocar em prática questões bem conhecidas e debatidas sobre formação de professores, Geografia e Educação. Para BORDAS (2009, p. 9):

O enquadramento legal da formação de professores instaurado no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (lei 9394/96 - LDBEN) e disciplinado através das sucessivas Diretrizes Nacionais⁶⁵ específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das

⁶⁵ Diretrizes essas formuladas por Comissões de especialistas dessas áreas e aprovadas pela CES/CNE, a partir do ano de 2002.

Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002, trouxe ideias inovadoras acerca dessa matéria, alentadoras porque foram bem além de uma simples reforma de cunho conteudista; dos pressupostos e orientações das duas Resoluções decorrem a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e processualística dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que nele atuam e das instituições que os abrigam. (p. 9).

A proposta de organização curricular segue os termos da Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 que ao fixar a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em, no mínimo, 2800 horas especificou 400 horas de estágio curricular supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular e, 200 horas de atividades acadêmicas de caráter científico-culturais, exigindo um redimensionamento das disciplinas e de suas respectivas cargas horárias de modo a atender tais determinações, e também à necessidade de atualização dos conteúdos para manter sintonia com as mudanças ocorridas no campo de atuação do geógrafo.

Segundo as DCNs para os Cursos de Geografia, a ampliação da área de atuação do profissional em Geografia relaciona-se igualmente com o manejo de novas linguagens, hoje bastante frequente entre os profissionais da área, o que pressupõe a introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação – SIG -, cartografia automatizada, sensoriamento remoto, etc.), e também o necessário incremento de seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geoecologia, teoria das redes geográficas, Geografia cultural, Geografia econômica, Geografia política e recursos naturais, etc.), assim como em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural) (UDESC/PPP, 2008).

O documento procura manifestar uma base teórica e contextualizada sobre aspectos do campo de atuação e contexto político em que a reforma curricular está ocorrendo. Há ausência sobre como os professores pensam implementar estas práticas como componentes curriculares elemento inovador essencial nessa proposição. Embora estejam contempladas como carga horária, constituindo “1260

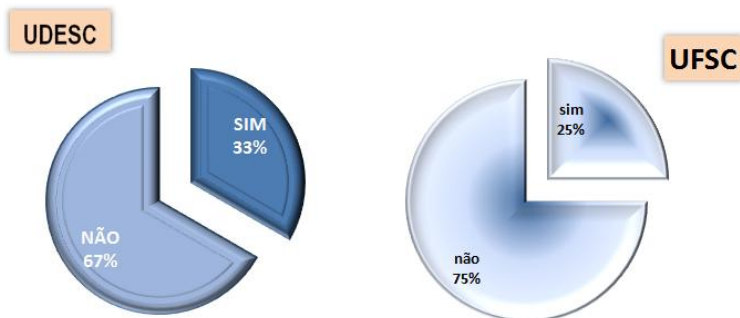
horas/aula distribuídas nas disciplinas ao longo do Curso, seguindo as orientações da Resolução CNE/CP 2/2002” (UDESC, PPP, 2008, p. 88), não há registro sobre como o corpo docente propõe a realização desse componente curricular. Os PCCs não aparecem na grade curricular apresentada de forma discriminada, mas o documento do PPP reflete que todas as disciplinas possuem uma carga horária de Prática, inclusive às ligadas ao campo da Educação (Didática Especial, Organização e Gestão da Educação, Didática Geral...). Estas últimas não devem ser consideradas, tendo em vista que são por princípio, relacionadas à prática. A carga horária ultrapassa em termos de horas as requeridas nas DCNs. De acordo com o PARECER N.º CNE/CP 28/2001, p. 9):

A prática como componente curricular é (...) uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Nas entrevistas, 50% dos professores possuem em sua carga horária esse componente curricular, e o mesmo percentual de entrevistados responderam que conhecem as DCNs, embora não lembrem ou não quisessem tecer comentários sobre os aspectos que consideram importantes ou problemáticos nas diretrizes. Os que possuem a prática como componente curricular apontam como a entendem e a aplicam em suas disciplinas. Alguns professores informam que “as saídas de campo dão conta dessa exigência” (P16) posição da maioria dos professores entrevistados, e outros consideram que “Fazendo pontes...exemplificando...”(P14) seria uma forma de corresponder às exigências para a PCC. Mas reconhecem que os

objetivos para a relação da sua prática docente com a Educação Básica não estão sendo realizadas, conforme informação no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Considera que a PCC cumpre sua finalidade de aproximar o Curso de Formação ao ensino básico?



Essas indicações dos professores formadores no Ensino Superior podem ser entendidas a partir de outras respostas, como por exemplo, quando respondem se consideram importante relacionar sua disciplina com a formação do professor de Geografia para a Educação Básica. São unânimes em dizer que sim, como também quando respondem se conseguem / tentam estabelecer essa relação em suas aulas, informam que “sempre que possível, mostrando como o assunto pode ser tratado no ensino fundamental e médio” (P17); ou na fala de outro docente “na medida do possível sempre tento estabelecer relação. Quando ministro disciplinas nas fases iniciais... por meio de exemplos, a forma de trabalhar os conceitos, utilizando os textos acadêmicos... tentando explicar como um conteúdo poderia ser trabalhado na Educação Básica...”(P15); e ainda, “com mostra de filmes...isso não no Bacharelado(...)” (P17). Imbernón (2000) considera que predomina na formação inicial as simulações de situações educativas, insuficiência da prática real quando deveria haver uma análise global dessas situações. Relatos informam que, para a maioria dos entrevistados, é isso que está presente.

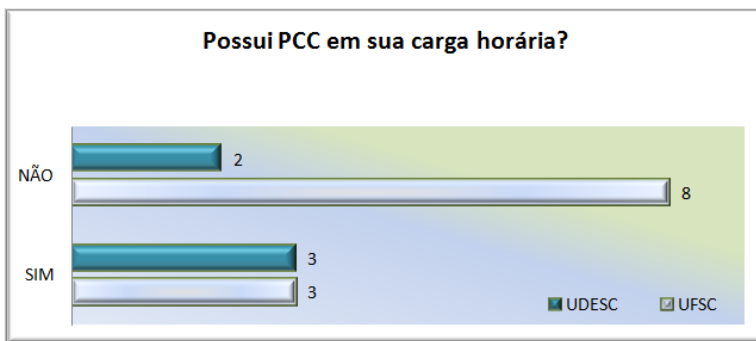
Os professores formadores consideram, em sua maioria, estar relacionando o conteúdo de sua disciplina com as necessidades formativas para o Ensino Básico: “Acho importante estarem preparados para o mercado de trabalho. Acho a universidade muito descolada da realidade...e acho que isso é de propósito...”(P.18). Esse depoimento

relaciona essa falta de vínculo à uma orientação ideológica do Estado. Continuando o raciocínio, reflete: “na universidade se produz conhecimento para o mercado e na escola há uma mera reprodução de conteúdos sem uma preocupação crítica” (P.18). Esta posição se identifica com a concepção crítico-reprodutivista que compreende a Educação subordinada ao desenvolvimento econômico, funcional ao sistema capitalista, como explica Saviani (2008, p. 1):

(...) na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

A PCC está presente nas disciplinas da maioria dos professores entrevistados (Gráfico 8), que a desenvolvem através de saídas de campo” ou “fazendo pontes... exemplificando um assunto...” (P16). Estas argumentações demonstram uma falta de compreensão dos objetivos destes componente curricular.

Gráfico 8 - Possui PCC em sua carga horária?



Fonte: Mendonça, S. (2012)

Um professor (a) refere a diversificação das atividades, dizendo:

Nas duas disciplinas que ministro procuro instrumentalizar todas as atividades teóricas, com vistas a que os alunos vejam funcionalidade, e não somente discussão teórica. Para isso desenvolvo atividades diversas, que mudam a cada semestre, desde RPG até produção de projetos e saídas de campo (P5).

Em outros depoimentos, nota-se uma preocupação em relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula e as atividades práticas planejadas para melhor aprendizado:

Desenvolvo com os alunos um trabalho prático. Aulas aos sábados ou à noite, onde aprendem a utilizar alguns equipamentos para levantamentos de dados que são contextualizados por um projeto de pesquisa com objetivos e fundamentação teórica sobre o clima urbano. Explica-se que o urbano apresenta-se como um novo fator climático que interfere na qualidade de vida. Que esta interferência pode ser sentida no local de residência, de trabalho, de compras. Os alunos são levados a observar a estrutura e funcionalidade do espaço em que levantam os dados, para tentar interpretar as variações da temperatura, umidade e vento. Eles elaboram croquis, baseados em imagens de satélite da cidade e vão percebendo as modificações das estruturas. Analisam também imagens do tempo meteorológico, do momento em que levantam dados, para percebem a dinâmica dos sistemas atmosféricos. O conjunto de dados levantados de manhã, à tarde e à noite, durante dois dias, é sistematizado e mapeado, fornecendo a distribuição dos elementos do tempo e clima na cidade, mostrando a variação que depois é interpretada pelas equipes e grande grupo. Não é uma mágica fórmula de ensino-aprendizagem, nem todos se envolvem, os levantamentos em campo e as aulas fora do turno desagradam, mas sempre há bons retornos, seja nos relatórios ou nas declarações orais. É no mínimo uma experiência de aprender fazendo” (P3).

Nos exercícios simulados de aplicação de metodologias de análise integrada do meio ambiente, envolvendo planejamento, confecção de surveys e aplicação prática em campo junto a atores sociais da área objeto de análise. (P4)

Com atividades de seleção e organização de material didático e preparação de aulas (P7).

Em Geografia Urbana eu tenho PCC, mas como nas demais disciplinas do PPP atual, há horas de atividades fora de classe, então em Teoria Regional procuro fazer algo, quando possível. Como as minhas disciplinas atendem as duas habilitações atuais procuro, na medida do meu entender, estabelecer articulações que possam contribuir com o aluno na relação entre os conteúdos e as possibilidades de atividades profissionais. (P10).

Ou ainda, dando uma dimensão teórica a sua prática,

Enfatizando a dimensão teórico-política que a ela toca. (P8).

Um professor assume sua dificuldade em realizar a PCC,

Como falei, tive dificuldades em realizá-la. Em parte por estar inserido em setor administrativo, o que dificultou para preparar bem as aulas - mas isso não justifica. (P9).

Somente um professor considera que o PCC cumpre sua função e para isso mantém “um blog de economia e política” (P8). A tecnologia permite conectar os mais diversos campos de atuação profissional, quando interativo, mas, de fato, não cumpre a finalidade de aproximação e contato com o ambiente escolar, para atender às finalidades do PCC.

CAPÍTULO 5

5 UMA LEITURA SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS – PPPS

Os PPPs examinados possuem uma estrutura semelhante entre si. De forma geral, iniciam fazendo uma apresentação do curso e situando-o historicamente em torno da área específica de formação nas duas habilitações. Em seguida, apresentam os documentos legais de referência, objetivos gerais e específicos e o perfil do egresso. Apresentam, também, uma justificativa e o rol de *competências* necessárias ao profissional formado. Os dois PPPs incorporam em suas páginas o conceito de competência que passou a substituir o conceito de saberes e conhecimentos (PIMENTA, 2002). São citados os aspectos de natureza curricular, estrutura do curso, organização do currículo e da matriz curricular, ementas, formas de avaliação.

O que os diferencia, é a forma mais analítica ou mais objetiva que resultou no documento final, conforme já comentado especificamente em cada uma das instituições.

É possível observar que, entre as concepções de formação docente a referência sobre o perfil do profissional delineado confunde-se com as habilidades técnicas que o estudante terá ao final do curso, conforme os seguintes registros:

O Curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina forma graduandos que, ao concluírem o Curso, estão capacitados ao exercício do trabalho do Geógrafo, dominando o conhecimento geográfico e estando habilitados para o desenvolvimento de *pesquisas* na área e o exercício do magistério. Isto pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento geográfico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, para suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do meio ambiente, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores ambientais, de planejamento, turismo, etc.) (UDESC/PPP, 2008, p. 18). *Grifo nosso*

No PDI/UEDESC a Universidade se compromete: “Com uma proposta muito mais ampla do que simplesmente educar e formar mão de obra qualificada (...) desenvolvendo durante quase quatro décadas atividades voltadas ao crescimento das regiões-pólo nas quais atua. (...)”. Tanto no PDI quanto no perfil as competências são elencadas como qualificações profissionais, não remetendo a uma visão crítica da realidade e perspectivas de atuação comprometida com mudanças significativas da realidade atual. “Toda formação encerra um processo de ação. E de transformação. E não há projectos sem opções” (NÓVOA, 1995, p. 31). No caso da Licenciatura não há menção à pesquisa como habilidade, perfil e/ou competência incorporada. Formar professor de Geografia para quê? Qual postura e comprometimento sócio políticos, através da Escola?

E, ainda, no documento da UFSC:

1. Manter o compromisso com a constante construção do conhecimento, produção técnico-científica e ética profissional.
2. Estabelecer a interação ao mundo do trabalho, aos princípios da cidadania e aos compromissos éticos com a vida em suas diferentes manifestações naturais e sociais.
3. Garantir a autonomia científica, técnica e profissional.
4. Respeitar a pluralidade profissional e a inter (trans) disciplinaridade do conhecimento.
Há também que se considerar os princípios específicos à formação profissional do geógrafo, considerando as habilidades específicas do Bacharel e do Licenciado.
5. Domínio dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da ciência geográfica.
6. Domínio da relação entre o conceitual e o empírico e sua aplicação na prática efetiva da atuação profissional.
7. Entendimento das dinâmicas sociais e naturais no processo de produção/organização do espaço geográfico.
8. Aperfeiçoamento crescente das habilidades gerais e específicas da Geografia.
9. Capacitação para elaborar propostas visando soluções relativas a questões geográficas.

10. Domínio dos fundamentos didáticos e pedagógicos e/ou de investigações necessárias à prática do ensino e pesquisa geográfica. (UFSC/PPP, 2006, p. 16).

Nas duas propostas foi possível verificar o empenho em ajustar a carga horária de seus cursos às determinações da Resolução CNE/CP 1 e 2/2002, e as mudanças mais ousadas estarão presentes, ou não, no compromisso individual do professor formador, dos Departamentos de Geografia. É possível verificar nos Quadros 4, 5 e 6 o enquadramento às regulamentações:

Quadro 4 - Elementos constitutivos das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia, e as determinações das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002

Categories/Licenciatura	UFSC	UDESC
1. Tempo de integralização	De acordo	De acordo
2. Tempo pedagógico	De acordo	De acordo
3. Competências e Habilidades Gerais	De acordo	De acordo
4. Conteúdos Específicos e Pedagógicos e Metodologias	De acordo	De acordo
5. Práticas Pedagógicas	De acordo	De acordo
6. Estágio Curricular	De acordo	De acordo

Fonte: Adaptado de Bordas, M. (2009). Documento Técnico A. *Políticas Educacionais*. mimeo, 2009.

Os documentos não apresentam reflexão que se contraponha ou discuta algum aspecto das orientações legais, seja das Diretrizes Curriculares Nacionais seja dos Pareceres que regulamentam as Licenciaturas, o que chama a atenção considerando o caráter crítico da formação intelectual do professor e do curso de Geografia, em particular, bem como as reações de contrariedade em relação à forma e processo que findou na exigência das adequações legais e pretendidas. No Quadro 5, separadas em categorias presentes na legislação, podemos observar como as duas universidades as contemplam ou não.

Quadro 5 - Diretrizes dos cursos de Geografia e princípios orientadores das determinações as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002

1. Inserção no contexto <u>sócio-econômico-cultural</u> .	Não especificado	De acordo
2. Atenção a Diversidade	Não especificado	De acordo
3. Interdisciplinaridade/ Multidisciplinaridade (como articulação entre os saberes)	Não especificado	De acordo
4. Autonomia (em relação aos <u>bacharelados e outros cursos profissionalizantes</u>)	Não especificado	Não especificado
5. Articulação entre Teoria e Prática	Não especificado	De acordo
6. Interação entre IES. e Escolas de Ed. Básica	Não especificado	De acordo
7. Práticas Investigativas	Não especificado	Não especificado
8. Formação Continuada	Não especificado	Não especificado
9. Avaliação Formativa	Não especificado	Não especificado

Fonte: Adaptado de BORDAS, M. (2009). Documento Técnico A. *Políticas Educacionais*. mimeo, 2009

Os cursos apresentam algumas particularidades, tanto na sua organização curricular quanto na forma de se referir à formação das habilitações sob sua responsabilidade. Na UFSC, o núcleo comum corresponde às duas primeiras fases, sem que haja indicação curricular para a habilitação em Licenciatura. Na UDESC, o núcleo comum possui cinco fases, havendo ofertas de disciplinas para os dois campos em formação.

Na UFSC, o Estágio Supervisionado (ou Prática de Ensino) acontece na última fase da formação em Licenciatura (8ª fase), antecedida na 7ª fase, pela Metodologia do Ensino de Geografia que aparece como carga horária de horas/aula de Estágio Supervisionado, para compor as 400 horas exigidas por Lei. Na UDESC, o Estágio Supervisionado (ou Prática de Ensino) é realizado durante dois semestres: no primeiro semestre os estudantes conhecem a Escola, o professor e a turma em que irão trabalhar. Convivem com os estudantes e professores de diversas disciplinas, assistindo aulas e participando de algumas atividades. Acompanham o professor da escola, o conselho de classe e o objetivo é que, nesse contato, possam entrar, no segundo semestre, para a fase de exercitar a docência, nas turmas que acompanharam, já conhecendo os estudantes e aprofundando sua

experiência no ambiente Escolar. Essa prática, na UDESC, já se realiza há muitos anos e continua no novo currículo. Esse curso mantém bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Educação Tutorial – PET - de Geografia, com atividades voltadas para as escolas da rede pública, e articulando com os professores e os estudantes a produção de material didático e atividades pedagógicas pensadas e/ou proposta pelos professores das instituições em que irão estagiar, estabelecendo vínculos. Esse curso oferece múltiplas oportunidades para que os estudantes-professores possam articular a teoria apreendida ao longo do curso, aproximando a prática no campo de atuação profissional, retomando a reflexão teórica sobre os aspectos experimentados, num movimento permanente. Esse movimento, mesmo centralizado nas disciplinas consideradas práticas e no PET, perpassa as várias fases do curso, o que aproxima à ideia defendida por alguns autores, de formação aproximada ao ambiente profissional. Assim, esse conjunto de saberes importantes no processo formativo se faz presente e através da pesquisa como eixo orientador do trabalho inspiram a professoralidade - para utilizar o termo de Bordas (2005) - princípio imperativo no trabalho do professor. (NÓVOA, 2007; MARCELO, 1999; CLAUDINO, 2011; LUDKE, 2001). Este modelo Saviani (2009, p. 149) identifica como pedagógico – didático, que considera que a preparação para a docência “só se completa com o efetivo preparo pedagógico”. Mas não nos moldes de uma racionalidade técnica – sistema 3+1 - predominante nas nossas Universidades. O preparo pedagógico-didático incorpora a cultura geral e a formação específica - no nosso caso a Geografia. Isso, comumente não se dá ao longo do curso – um preparo sistemático, presente nas ações efetivas dos professores e da instituição. O que implica relevar as questões relativas à realidade profissional, e o contato com os professores de Geografia da Educação Básica, rompendo a hierarquia entre os profissionais deste campo. Este é um dos aspectos levantados pelos professores que recebem estágios: que haja mais diálogo, um acompanhamento da Geografia nos currículos escolares⁶⁶.

Segundo Lüdke (2001), foi a partir dos estudos de Schön (1992, 2000) que as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador, tomaram corpo. Um importante

⁶⁶ Este argumento remete ao fato de que há conteúdos que não estão sendo trabalhados na Graduação e que são considerados importantes na formação da Educação Básica. Por exemplo: conteúdo sobre a África, conflitos étnicos, a questão do Oriente Médio, entre outros.

espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. Para Ludke (2001, s/p),

No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldí, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldí, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999).

Lendo os relatórios dos estagiários das Universidades estudadas e, entrevistando professores com longa experiência em recebê-los na escolas, percebemos que essas atividades, na formação, geram, também, resultados diferentes⁶⁷. Helena Callai (2003, p. 23) refere que:

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que essa também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico, e ampliar as suas visões de mundo. Para que isto aconteça a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor mediador desse processo (CALLAI, 2003, p. 23).

Observando a Organização Curricular dos dois cursos podemos notar que, apesar da intenção implicada nos objetivo de um PPP, pensar sobre o que está sendo realizado para aperfeiçoar, promover mudanças e propor - a partir da autonomia que possuem - o rol de disciplinas oferecidas permaneceu basicamente o mesmo, modificando-se apenas a carga horária. Agruparam-se algumas, mas no geral não houve alteração

⁶⁷ Os trabalhos dos estagiários da UDESC apresentam uma estrutura de análise da experiência de estágio, refletindo suas experiências com base nas leituras que realizaram durante o curso. São orientados sobre metodologia (à disposição na página eletrônica do Curso) e estimulados à produção intelectual, exercitando a autoria.

significativa⁶⁸. Esta poderá aparecer nos Planos de Ensino e, também, na dinâmica proposta pelo departamento ofertando atividades outras que dinamizem o currículo. Citando Dias-da-Silva (2005, p. 9), referindo-se a uma outra experiência,

A cada reunião de colegiado, qualquer discussão entre colegas deixava evidente que o grande impacto advindo dessas Resoluções não recaiu sobre a qualidade dos cursos ou sobre a relevância de seus conteúdos formativos. A questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumada ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de Graduação, aliada aos eternos embates Bacharelado & Licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com conseqüências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores.

Essa perspectiva está presente em alguns depoimentos, quando se referem principalmente ao PCC - Prática como componente curricular. De acordo com o professor P19, a ideia era acelerar, “pois o novo currículo tinha que ser implementado no ano seguinte”. No relato desse professor

O prazo estava super apertado. Vamos montar o negócio, fazer um documento para encaminhar para a reitoria (...) era uma coisa mais pragmática do que reflexiva: tem que fazer, vamos fazer...

Este comentário não é isolado. O ritmo e / ou as prioridades colocam as discussões mais amplas dos Cursos em plano secundário, podendo-se generalizar, considerando os estudos nos diversos campos de conhecimento.

Os PPPs apresentam a interdisciplinaridade como indicativo aos professores formadores e, também aparece nos depoimentos de alguns docentes relatando iniciativas isoladas. A Prática como Componente

⁶⁸ A introdução da linguagem de sinais foi estipulada pela Lei de Libras (10.436/02) e o Decreto 5.626/05, não partindo do interesse interno dos cursos, embora signifique importante decisão.

Curricular, conforme já explicitado anteriormente, é pouco discutida entre os professores formadores, nos planos de ensino e nas atividades institucionais. Em reunião pedagógica chamada pela Coordenadoria do Curso de Geografia / UFSC, para discussão sobre o curso, pós PPP, o tema da prática como componente curricular foi abordada, despertando interesse em alguns professores presentes - a maioria recém concursados. Percebe-se que a proposta deste componente curricular é entendida de forma difusa. Isso demonstra uma dificuldade dos cursos em relação à discussões didático-pedagógicas.

Outro ponto que considero relevante e poderia ter avançado nas novas propostas curriculares é que as duas universidades têm o mesmo nível de exigência para o trabalho de conclusão de curso: para o Bacharelado um TCC ou Relatório de *Estágio Técnico* e para a Licenciatura somente o *Relatório de Estágio*. Observa-se, no entanto, que nos relatórios de estágio/UDESC, há uma organização mais criteriosa e fundamentada. A maioria dos trabalhos lidos tem uma configuração que caracteriza uma orientação de curso ou da disciplina: reflexão sobre a experiência vivida, reflexão sobre Geografia e ensino, questões da Educação brasileira, Teoria Econômica, Epistemologia da Geografia, entre outras questões. Há um padrão nos trabalhos que orientam os estudantes nas atividades a serem desenvolvidas e refletidas durante e ao final do curso. Isso representa uma orientação pedagógica importante para estudantes em formação. Essa organização e exigência, apresentam uma consequência positiva nas reflexões teóricas e empíricas, na apresentação final dos trabalhos. Isso diferencia a formação docente, perceptível entre os professores das Escolas que os recebem. Guedin (2011, p. 2) indica,

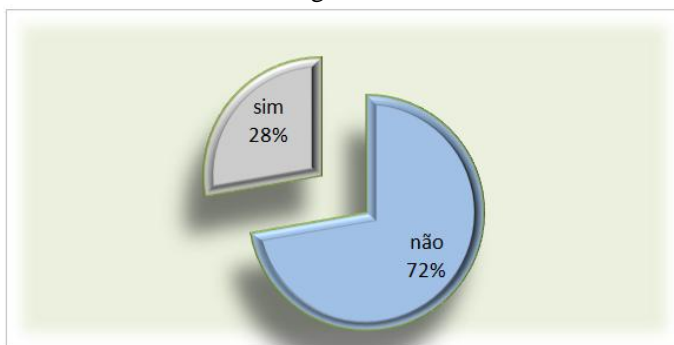
(...) que a atividade de ensinar algo a alguém é uma das atividades ligadas à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, cumpre investigar qual a contribuição que o estágio profissional pode dar nessa formação.

O Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED -, na universidade estadual organiza institucionalmente, um Seminário destinado a apresentação dos trabalhos finais dos estágios. Todas as estudantes de licenciatura, não só Geografia, se apresentam. Uma formalização que agrega postura e uma dupla responsabilidade: com a formação que obteve e com a profissão futura.

Nos relatórios da UFSC, percebemos que a maioria dos estudantes-professores, vivem o estágio, sem nenhum aprofundamento reflexivo dessa prática, dos conteúdos teóricos específicos estudados, ou não, durante sua formação inicial e seus possíveis vínculos com a Geografia na escola, ou mesmo, questionamentos sobre o estágio e/ou os conhecimentos geográficos com que teve contato na escola. Esse formato tem sido repetidamente encaminhado. As considerações que fazem durante sua presença nas escolas ou nos corredores da universidade, não constam nos trabalhos finais. A reflexão sobre seu curso, sua formação ou ainda sobre as questões teóricas metodológicas implicadas na experiência são pontuais, quando aparecem. Cumprem uma exigência formal, tradicional, praticamente um diário. Essa impessoalidade expressa nos relatórios indica descomprometimento por parte dos estudantes com sua própria formação e, por outro lado, a continuidade de uma orientação secular, que não exige ultrapassar o mínimo. Também podemos refletir que, se no discurso dos professores a formação entre bacharéis e licenciados é igual, no que tange, por exemplo à investigação, fica a questão de como os estudantes, no final de seu curso, apresentam um relatório sem apontar as potencialidades: indagações, dúvidas, reflexões sobre o que estudou, associação com as teorias geográficas e as dinâmicas de uma sala de aula, ou mesmo sobre as práticas observadas junto à escola e ao professor que o acompanha e co-orienta, e sobre o processo geral por que passou, pelo currículo existente, pelas atividades propostas como complementação formativa. Essas ponderações ficam parcialmente respondidas observando a orientação diferenciada dada aos estudantes, quando intervém (ou não) mais sistematicamente na elaboração do conteúdo desse relatório. A falta de vínculo com os professores das disciplinas específicas, durante o estágio parece estabelecer claramente a barreira dos cursos em relação à formação do professor de Geografia. Se nos discursos não há diferença na formação do bacharel e do licenciado, bem como sua preparação para a investigação seja qual for seu campo de atuação profissional, como explicar essa continuidade, no exercício formativo? Não se pensou em formalizar uma mudança que apresentasse um acompanhamento do início ao fim do curso, colaborando com a orientação para um estágio

bem sucedido, aprofundado, significativo tanto para quem faz como para aqueles que recebem as aulas desses estagiários. Por que o trabalho final dos licenciados não é acompanhado/orientado pelo corpo docente que propôs e acompanhou toda sua formação acadêmica, estimulando-os a esse exercício de reflexão e à pesquisa? Os relatórios finais não são lidos pelos professores dos Departamentos de Geografia (Gráfico 9). A relação entre os centros formadores não se estabelece para os semestres de estágio, no caso da UFSC, mas percebe-se que se estabelece em outros momentos da vida institucional, como por exemplo, a elaboração do PPP, a reforma curricular, a composição da Comissão que acompanha o andamento do PPP.

Gráfico 9 - Acompanham os resultados do desempenho de seus alunos, ao realizarem o estágio e seus relatórios finais ?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Na UDESC os professores das disciplinas que correspondem à metodologia e prática de ensino pertencem ao departamento, facilitando essa aproximação ou um possível acompanhamento dos temas relativos à formação final através das reuniões e dos seus estudantes nessa etapa de sua formação mas, apesar dessa proximidade / convivência, também não é diferente a presença dos professores no curso na finalização da formação de seus estudantes e do relatório final. Essa aproximação poderia refletir sobre o que se conseguiu promover no processo de educação dos geógrafos, já que nessa finalização há os estudantes da Licenciatura e os que também optaram pelo Bacharelado. Os relatórios finais constituem um material importante para os Departamentos de Geografia como um retorno, mesmo que parcial, sobre a formação oferecida. Guedin (2011, p. 3) em seus estudos, considera que é preciso pensar,

Em um profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente à medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar.

Nas instituições se reproduz o que em geral temos lido e presenciado nos relatos em congressos, o que se traduz em pontos comuns, nas perguntas mais formuladas em nossas universidades nesses anos de embates sobre a reestruturação curricular:

- a) os conteúdos de natureza educacional presentes nas tradicionalmente chamadas “disciplinas pedagógicas” são “conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural” ou são prática como componente curricular - PCC?
- b) quem possui PCC, na carga horária, é obrigado a permanecer com esse componente na disciplina ou pode passar adiante, para outro colega? (a ideia normalmente é se *desfazer/desvencilhar do PCC.*)
- c) os estágios curriculares são atividades ou equivalem à disciplina tradicionalmente chamada de Prática de Ensino?

Há um desconhecimento, de maneira geral, acerca dos processos que impulsionam as mudanças e reformulação dos programas curriculares. Falta, ainda, uma interação entre os professores formadores e entre os pesquisadores desse campo, considerando a significativa produção; discussão sobre a relação entre Geografia Escolar e a chamada Geografia Acadêmica e as pesquisas que remetem à reflexões sobre a formação do professor de Geografia.

Não há legislação que dê conta de uma cultura institucionalizada em que o professor universitário mesmo se reconhecendo como formador de professores não se aproxima da realidade escolar. Os processos seletivos das Instituições de Ensino Superior evidenciam o perfil profissional requerido para ingressar na carreira de professor: titulação, pesquisa e publicações (critérios que acompanham os requisitos de avaliação a que são submetidos os cursos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Evidencia-se, assim, qual o papel do ensino, da experiência didático-pedagógica que se requer na instituição.

Os professores participantes desta pesquisa demonstram que gostam de trabalhar com o ensino, mas alguns manifestam que *o valor* de seu trabalho está submetido ao ritmo da produtividade presente na estrutura universitária. Boaventura Santos (1995, p. 189) analisa que a inflexão pela qual passou a universidade ampliou as funções muitas vezes incompatíveis entre elas, por exemplo:

A função de investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento.

Entre outras contradições criam-se tensões internas e externas à universidade que se vê pressionada a cumprir metas, o que Boaventura Santos (1995) designou como mecanismos de dispersão.

5.1 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E SUAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. OU COMO SE VEEM OS FORMADORES...

Esse item trata da análise das entrevistas realizadas com os professores dos Departamentos de Geografia. O objetivo perseguido é o de estabelecer um diálogo entre o que dizem os professores formadores e a teoria que possibilita ampliar o entendimento sobre o significado que os professores dão ao tema, a concepção que possuem sobre seu trabalho para a formação de professores de Geografia, a relação que estabelecem com essa linha de investigação e com a Educação Básica e suas propostas para a formação continuada.

As unidades temáticas (Quadro 6) foram definidas a partir da minha experiência como professora que recebe estagiários, das categorias estabelecidas para orientar as entrevistas, os temas que orientaram as minhas reflexões e propostos aos professores entrevistados, abrangendo questões relativas à formação inicial.

Quadro 6 - Categorias teóricas

Hipótese	Tema central	Leituras convergentes
A formação no curso de Licenciatura em Geografia pouco se vincula às mediações necessárias, no processo de formação de professores para a Educação Básica.	Formação inicial Universidade Licenciatura Professor formador Professor em formação Projeto Político- Pedagógico DCNs Processo formativo	Formação de professores. Formação inicial Licenciatura Geografia Acadêmica / Geografia Escolar DCNs, PPPs Contexto histórico

Fonte: Mendonça, S. (2012).

O Quadro 7 sistematiza as categorias empíricas refletidas pelos professores e procura englobar os temas que impulsionam a análise.

Quadro 7- Categorias empíricas

Hipótese	Tema central	Roteiro das questões
	Formação inicial (Licenciatura), processo formativo na perspectiva da instituição formadora e do prof. Universitário (formadores de professores)	Formação para docência Relação com a formação de professores Produção –pesquisa e extensão - sobre temas relativos à educação geográfica e Licenciatura (temas afins)
		Envolvimento/participação nos processos de discussão do programa Interesse na formação docente para a Educação Básica Auto-formação docente Participação nas discussões relativas à geografia na Ed. Básica. Apropriação da legislação sobre formação dos professores de geografia.
		As categorias podem surgir a partir das entrevistas.

Fonte: Mendonça, S. (2012).

As unidades de análise esquematizadas no Quadro 8 foram reorganizadas após o levantamento de informações nos documentos institucionais, legislação e nas questões apresentadas aos professores do Departamento de Geografia das duas universidades estudadas e poderiam surgir outras a partir das reflexões dos professores.

Quadro 8- Unidades de análise e classificação dos dados

Categoria 1 Formação para a profissão docente	Categoria 2 Conhecimento da legislação sobre formação dos professores de geografia.	Categoria 3 Participação no processo de discussão da mudanças curriculares do curso	Categoria 4 Relação Geografia Acadêmica e Geografia Escolar	Categoria 5 Relação com a formação de professores
A auto-formação como processo central de formação	DCNs, PDI, PPP do curso.	Vínculos que estabelece com a mudança curricular e a formação docente.	Participação das discussões relativas à geografia na Ed. Básica	Auto-mobilização na formação docente para a Educação Básica
A mobilização institucional no processo de formação	Leitura crítica da legislação curricular	Apresentação de propostas de alteração	Envolvimento / com a realidade profissional na Ed. básica	Produção – pesquisa e extensão - sobre temas relativos a educação geográfica e Licenciatura (temas afins)

Fonte: Mendonça, S. (2012).

No capítulo três procurei contextualizar o momento histórico em que as reformas curriculares e os PPPs foram elaboradas. Um contexto de expansão das políticas neoliberais, que já haviam se instalado em alguns países da América Latina (Argentina e Chile, por exemplo). As profundas mudanças nas políticas que regulamentam o mundo do trabalho, a previdência e a educação foram sentidas no Brasil, a partir dos anos 1990. Nas universidades aos poucos vão sendo implementadas uma série de medidas que pareciam não ter conexão, mas que deram o formato que iria ao encontro da lógica empresarial na organização do

trabalho docente, que passou a ter avaliação internas e externas, sob uma lógica que ficou conhecida como produtivista. Essas mudanças incidem sobre os contratos de trabalho (de CLT para Regime Jurídico Único), passam por condicionar os ganhos salariais ao número de aulas e produção acadêmica, interferindo na autonomia do conhecimento à medida que busca subordinar o saber docente ao que é definido pelas agências financiadoras (LOPES; LEHER, 2008; CHAUI, 1999).

O contexto impõe ritmo, escolhas, adaptações e resistências. Os problemas relativos à formação docente para a Educação Básica são de longa data. O processo de formação nas Licenciaturas carrega as mesmas questões levantadas nas décadas anteriores: desprestígio na formação, sombreamento no curso, desprestígio no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que a educação é um valor para as famílias brasileiras a permanente crise do sistema público de ensino, nas últimas décadas e o desprestígio / desvalorização dos professores não tem sido suficientes para mobilizar a sociedade para seu bem maior. São complexas as questões que envolvem nossa discussão, caracterizando-se como uma teia, entrelaçada.

O tema abordado nessa tese remete à essa complexidade que envolve a formação e o trabalho docente sendo necessário definir alguns temas mais próximos da preocupação que gerou esse estudo. Nesse sentido, os temas e as categorias escolhidas não podem ser compreendidos fora do contexto de mudanças no mundo do trabalho, na economia e na educação. Essa última, fundamental para dar base ao mercado e promover ao longo dos anos 1990 (governos de Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva) um ritmo marcado a intensificação do trabalho docente, sob pressão das políticas de avaliação (BAZZO, 2008; ESTEVES, 2002, 2010). Um ritmo que é da tecnologia e da competição, colocando a desumanização e modificando as relações da produção intelectual (controlada por incentivos específicos) e uma ausência de perspectiva – uma história já determinada -, nos colocando como escravos da urgência (BEACH, 2008). Mas é necessário redefinir o que é urgente. E a Universidade tem o seu papel retomando a autonomia do conhecimento e formando novas gerações de profissionais comprometidos com as necessidades da população e não do mercado. O conhecimento geográfico tem sua parcela de contribuição e a formação de professores não é de pouca importância nesse processo.

Nas entrevistas com os professores que formam professores de Geografia para a Educação Básica pretende-se dar ênfase a esse tema (micro no universo da complexidade): como se veem como formadores,

seu olhar sobre o processo formativo que promovem, sua relação com a escola básica, com a produção existente sobre as questões da educação geográfica, suas propostas para aproximar a Geografia, nos diferentes níveis em que é trabalhada.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO

O Departamento de Geografia da UFSC reúne um total de vinte e cinco professores. O convite à participação nessa pesquisa foi feito à todos e ao longo de dois anos consegui a participação de 12 professores, coordenação do curso (2010) e os dois professores ligados ao Centro de Educação que lecionam Prática de Ensino I e II. Na UDESC são dezesseis professores que compõem o quadro docente. Desses, sete cederam parte de seu tempo (variável de uma a duas horas) para colaborar e refletir sobre os temas propostos. Das sete pessoas entrevistadas, uma foi o contato inicial que me possibilitou uma visão mais ampla do processo de discussão e elaboração do PPP nesse curso. Nessa universidade as disciplinas Metodologia de Ensino e Prática de Ensino estão sob responsabilidade de professores do próprio Departamento o que, de alguma forma, possibilita maior envolvimento nas discussões sobre a Licenciatura (afirmação partilhada por quatro professores entrevistados). Estive em contato com os estudantes em final de curso, elaborando uma enquête que foi aplicada na aula de Prática de Ensino II e remetida via Google Docs. para os estudantes da UDESC (preferiram assim) com quem também mantive contatos nesse mesmo período. Também, na fase preliminar da pesquisa, entrevistei professores da Educação Básica que recebem estagiários em sua sala de aula, buscando informações sobre a relação que se estabelece durante e depois do período em que os estudantes-professores estão na escola. A entrevista girou em torno de temas como experiência profissional com estagiários, mudanças e permanências no processo de formação que aparecem no período de contato mais direto com o estagiário e o professor que os acompanha, identificação de pontos relevantes na formação e os nem tanto, apontando as dificuldades. Considerando minha própria vivência percebe-se poucas diferenças nos relatos de experiências desses professores. Mas a partir deles formulei minhas questões. Apesar de não ser o ponto central da minha pesquisa, em algumas oportunidades apliquei uma enquête aos professores da Educação Básica. Isso aconteceu na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em espaço de formação que reúne os professores de Geografia; no Fala Professor, evento que reúne professores dos três

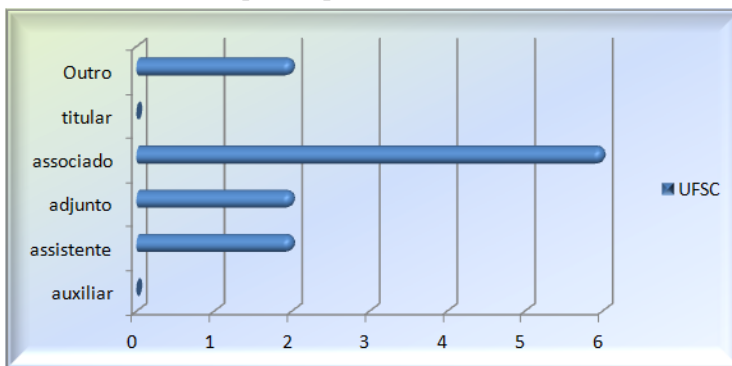
níveis de ensino, em Geografia, promovido pela AGB; em um Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, espaços relacionados com o estágio curricular dos cursos de Licenciatura e também, junto com meu orientador português, Professor Sérgio Claudino, aplicamos questões referentes à formação inicial entre os professores que participavam do Encontro Nacional de Professores de Geografia, em Sines / Portugal. Todo esse material foi importante para indicar os pontos que aparecem com mais contundência entre os professores de Geografia na Educação Básica e que são referentes à formação inicial.

Como referido no início do capítulo 3, não pretendo fazer uma análise comparativa entre as duas Instituições de Ensino Superior (IES), embora em alguns momentos isso seja inevitável. Apesar de ouvir e ler vários sujeitos ligados à formação de professores de Geografia e estudantes, identificados no parágrafo anterior, os sujeitos centrais desse estudo são os professores universitários, e assim passo a palavra (e análise) a eles.

5.3 QUEM SÃO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS?

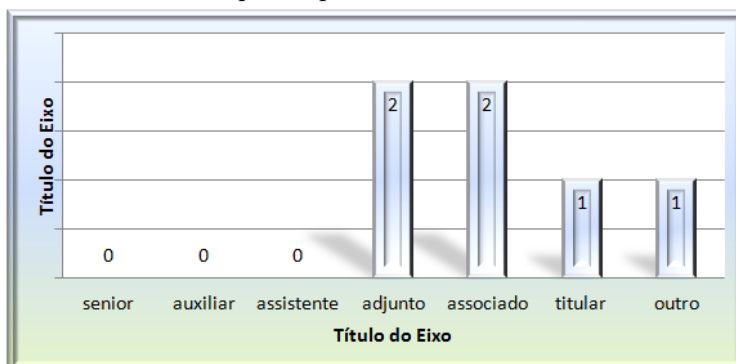
Dos professores dos Departamentos de Geografia entrevistados, somente três não possuem formação nesse campo. São formados em Engenharia Cartográfica, Geologia e Agronomia. A maioria trabalha em regime de Dedicção Exclusiva e somente três em regime de quarenta horas semanais. Um quadro que representa o que se espera em termos de dedicação ao ensino, pesquisa e extensão. Na Universidade Federal dois entrevistados ocupam a classe de professor assistente, dois de adjunto, seis são associados. Na UDESC, dois são adjuntos, dois associados, um é titular. Três professores, considerando as duas universidades, não identificaram a classe a que pertencem (Gráfico 10 e Gráfico 11). São apresentados separadamente porque as carreiras são diferenciadas.

Gráfico 10 - Classe que ocupa na Carreira Docente / UFSC



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Gráfico 11 - Classe que ocupa na Carreira Docente / UDESC



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Uma das questões que é considerada nas análises sobre a prática docente, na Educação Básica, é a herança das vivências por que passaram os professores ao longo de sua Escolaridade. O “modelo” de professor, de sala de aula e de Escola é assimilado como exemplo a ser seguido ou não. Poucos conseguem fazer a ruptura com o modelo predominante, representado pela aula expositiva, sem estímulo à participação; o que compreende disciplina como silêncio, e o debate atrapalha e/ou desvia o assunto preparado para a aula e outros tradicionalmente presentes nos bancos da Educação Básica e no Ensino Superior (ANDRÉ, 2010). Há uma identificação dos estudantes com alguns de seus professores, pelas mais diversas razões, que não vem ao

caso aprofundar aqui. Assim também demonstram os professores formadores: reproduzem e/ou rompem com modelos as práticas de seus professores. A indicação de reprodução não remete necessariamente a cópia mas à inspiração, pela admiração que alguns proporcionam a seus alunos. No sentido da “reprodução” como influência positiva os professores manifestam que “ah... há vários aspectos que posso citar mas especialmente motivação e estímulos aos alunos” (P1); “estímulo à leitura, realização de aulas práticas e de campo (P3); “atividades de campo, seminários e discussões em grupo..”(P5); “Aulas práticas de campo, exercícios e debates sobre temas correlatos ou transversais ao da disciplina em curso” (P6); “Andar no campo, usar autores estrangeiros (usar do estranhamento), usar de avaliação com muita escrita”(P7). Nesses depoimentos a prática de campo, que acompanha a profissão do Geógrafo, nas duas habilidades aparecem de forma mais explicitada. Nessas respostas aparece uma dinâmica que dependendo da condução podem não refletir efetivamente movimento, interação... Os seminários, por exemplo, podem estimular debates e participação mais ativa dos estudantes com o envolvimento do professor, que orienta e estimula o processo de discussão e reflexão, assumindo um papel de orientação ativa. Em outros casos pode representar um momento expositivo, mudando o formato (um círculo, semicírculo, ir para debaixo de uma árvore – aula ao ar livre..) tornando essa proposta uma exposição, ou exposição dialogada, mas centrada em apresentação.

Um único depoimento apresenta a pesquisa como uma orientação influenciada por antigos mestres, ressaltando a importância dessa iniciação para abraçar os estudantes no sentido de comprometê-los: “estimular a leitura; não adianta ficar falando sem estimulá-los para debate... estimular que os estudantes se integrem em grupos de pesquisa. Isso muda a relação deles com o curso. A prática de se integrar na pesquisa é uma boa prática que vivi e tento incorporar” (P10).

A pesquisa como princípio formativo tem estado presente nos estudos sobre formação de professores de Geografia e demais Licenciaturas. Não é uma discussão nova e os cursos de formação inicial e pós-graduada de professores têm em conta a investigação educacional sobre o tema (ESTEVES, 2010), mas, ao mesmo tempo, o paradigma transmissivo e não o investigativo é a metodologia presente nos cursos de Graduação.

Em outro depoimento um (a) professor(a) relata sua dificuldade com as Tecnologias de Informação e Comunicação – as TICs. Esses meios de informação têm sido tema de destaque em eventos e artigos. O relato do professor demonstra uma preocupação pedagógica, ao

manifestar não uma resistência, talvez, mas um aprendizado a ser incorporado em suas aulas. Os hábitos que incorporou da sua formação e que utiliza em suas aulas:

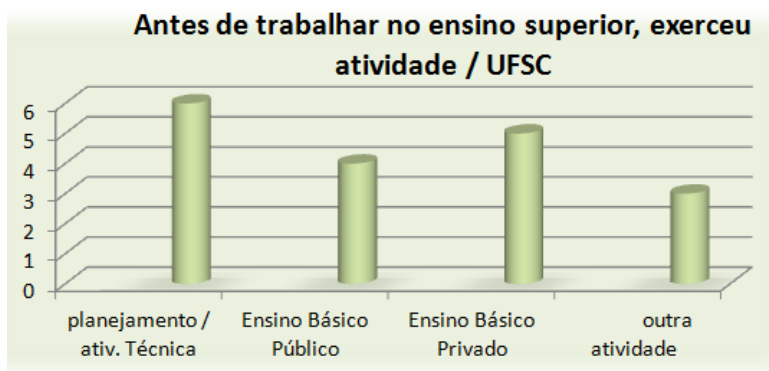
Usos de recursos logísticos em sala; apesar de hoje ter as novas tecnologias, ainda falta em mim, muito domínio e atualizações. Procuro, quando programado, realizar trabalhos de campo como possibilidade de articular teoria e empiria; Costumo socializar referências bibliográficas, (...) de apoio complementar à formação dos alunos, colocando duas pastas das disciplinas (no xerox), reprodução de pequenos textos que julgo serem importantes e complementares às abordagens realizadas ou a realizar em classe (P11).

Um dos professores entrevistados, com formação em outro campo de conhecimento relata:

A minha origem de formação profissional é a Engenharia. E nessa trabalha-se com resultados, deixando de lado aspectos teóricos ou conceituais. Com o tempo, venho conseguindo aliar esses aspectos nas atividades docentes (P12).

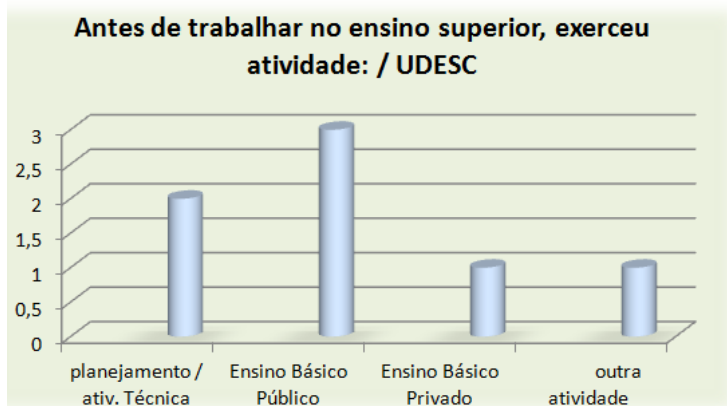
Antes de prestarem concurso para a Universidade, os professores estiveram envolvidos com as atividades indicadas no Gráfico 12 e Gráfico 13:

Gráfico 12 - Ocupação anterior / UFSC



Fonte: Mendonça, S. (2012).

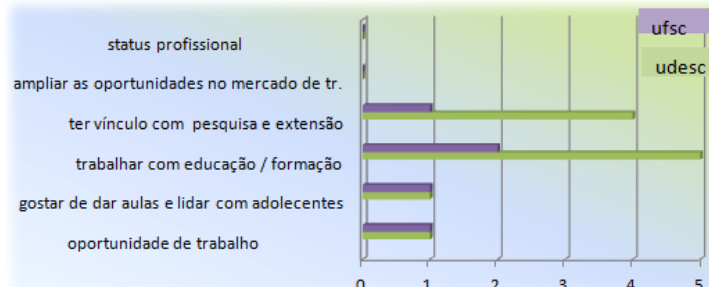
Gráfico 13 - Ocupação anterior/UEDESC



Fonte: Mendonça, S. (2012).

As respostas revelam 66, 66% têm experiência com o Ensino Básico e 88% exercem as atividades como docentes universitários há mais de onze anos. A escolha da profissão se relaciona majoritariamente ao vínculo com o trabalho com educação / formação. O Gráfico 14 retrata os motivos que levaram esses professores a escolher a docência universitária:

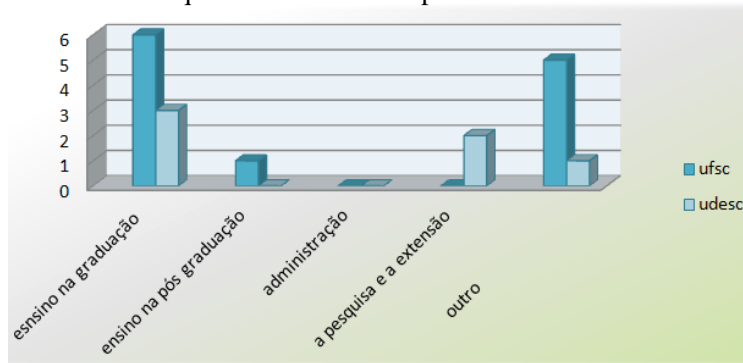
Gráfico 14 - Ser Professor Universitário foi uma escolha ligada à



Fonte: Mendonça, S. (2012).

A manifestação pelos vínculos com ensino, pesquisa e extensão prevalece em relação às demais opções. Somando-se ao fato de que estiveram ligados à Educação Básica temos um quadro de professores com fortes vínculos com a profissão. A maioria manifestou, nas entrevistas presenciais, que gostam de dar aulas e demonstram preferência com as atividades na Graduação (Gráfico 15).

Gráfico 15 - O que mais o realiza na profissão?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

A expressiva manifestação na opção *outro* tem entre os professores entrevistados uma possível razão: não conseguem dar prioridade a uma só opção. “... tem que escolher uma só?... não sei... me realizo na Graduação e na pós...enfim, ensinar é o que me realiza”(P10).

Os aspectos que ajudaram a constituir a prática desses docentes estão relacionados aos exemplos que tiveram durante sua Escolaridade, principalmente no terceiro grau (memória mais próxima?). A postura profissional, a pesquisa, a didática dos mestres são apontados em suas respostas: “no tempo do Professor Stemmer fiz especialização em didática pelo CTC... além de muito trabalho de campo em pesquisas e consultoria no Estado de Santa Catarina. Além disso, fui auxiliar de ensino do Prof. Takeda, o que me ajudou muito” (P1); “bem, o que me ajudou muito foi ter tido grandes mestres onde me espelho. Acho que é preciso sempre procurar aprofundar os temas... ter tolerância e respeito” (P7). Além da influência exercida pelas metodologias e posturas profissionais, os professores apresentam o componente teórico estudado e experiências em áreas técnicas relatados dessa forma: “A excelente base em ciências da terra proporcionada pelas disciplina de geologia e geomorfologia;

A formação complementar em ecologia aquática; a experiência de 6 anos no mercado de trabalho atuando profissionalmente como geógrafo. (P4)

Tive muita experiência como técnica... e o exemplo de antigos professores (universitários)...o convívio com colegas professores (P16).

Em outro depoimento um professor manifesta que a formação teórica, a passagem pela Educação Básica e sua formação em Pós-Graduação foram os fundamentos de sua prática docente.

A relação com os alunos, o ambiente de sala de aula, o gosto pelo trabalho docente e as relações de troca de experiências entre os colegas de profissão foram aspectos valorizados na manifestação de oito professores, o que corresponde a aproximadamente 44% dos Professores Formadores: “Elevada qualidade do mestrado; Elevada qualidade do doutorado; Prazer na docência” (P7); “sempre interligar ensino e pesquisa; proceder o debate; *ouvir o que os alunos tem a dizer - muitas vezes eles é que respondem nossas duvidas*” (P9); “(...) exemplo dos meus professores (Berta Becker, Milton Santos)... ter conhecimento... e o modo que tinham de transmitir o conhecimento. Eram super motivadores. Outra coisa que influenciou foi o convívio com os professores do Colégio de Aplicação (João Rua, Luis Antonio...). esse ambiente afinado entre os professores do CAp. Outro elemento é que desde criança tinha gosto para dar aula: dava aulas particulares para outras crianças... gostava muito” (P10); “identificação com problemáticas cujos temas têm a ver com ambiência urbano/regional; identificação com práticas de alguns dos meus professores; possibilidade de realizar atividades pedagógicas com jovens” (P11); “... sempre gostei de ensinar. Desde pequena brincava de ser professora. Gosto de estar em contato com os estudantes e contribuir para a formação profissional deles (P17); “...o que ajudou a me fazer professor foi a experiência, o compromisso com a formação dos estudantes”; “a prática como professora apareceu no mestrado. Ter o entendimento a partir de uma perspectiva teórica. Tinha um caminho, uma leitura do mundo...e também gostar do contato com os alunos...da relação com eles...Sempre gostei de trabalhar com a perspectiva do coletivo. Estruturei o PET... Gosto de trabalhar coletivamente” (P18).

Um professor manifestou que procurou uma formação pedagógica no Centro de Educação e relata que o diálogo e troca de

experiências com seus colegas foi ampliando sua sensibilidade para a docência. Em suas palavras:

Ter cursado a disciplina de metodologia do Ensino Superior (MEN) foi muito bom para abrir meus horizontes sobre sala de aula...também tive experiência como instrutor e isso ajuda na relação com o outro”. Desde que entrei no Departamento o apoio e as conversas com os colegas mais experientes, ajudaram muito...Penso que a gente está sempre aprendendo...já estou quase me aposentando e continuo aprendendo....” (P12).

Interessante ressaltar que esse professor não se reconhece como um formador de professores. Apresenta durante a entrevista suas considerações sobre a Licenciatura, manifestando que essa “deveria ser um curso separado do Bacharelado... uma formação própria” (P12). Foi o único depoimento nesse sentido, os demais se consideram responsáveis pela formação de professores de Geografia para a Educação Básica. Ao mesmo tempo, esse professor manifesta permanente preocupação em aproximar os dois campos de conhecimento, Geografia e Educação, para sua própria formação. Considera isso um esforço pedagógico “para uma relação em sala, mais produtiva” (P12).

Solicitei que indicassem três aspectos que consideram necessários para o exercício de uma boa docência. Procurei agrupar as respostas considerando as aproximações dos pontos levantados.

As indicações realizadas pelos docentes sugerem um valor, ao elegerem o que lhes é mais significativo para atender o objetivo da questão. Considero assim, porque “os dados foram obtidos de forma que cada um pode compor sua resposta de maneira própria” (CUNHA, 2006, p. 101), não dirigida. Os que relacionam a docência com a prática pedagógica, utilização de recursos didáticos e se referem aos encaminhamentos em sala de aula dizem: “...considero que leituras e fichamentos são importantes...buscar interrelação entre os temas...”(P13); “ tempo e disponibilidade de informação e utilização de recursos visuais ajudam para entenderem melhor o conteúdo...”(P4); “ abertura para o debate de temas polêmicos; atualização constante; acompanhamento da atualidade mundial e nacional para poder discutir criticamente os problemas da nossa realidade”; (P2); “compromisso como condição necessária...compromisso com o conteúdo, com a docência...preparação do curso, da aula. Bom nível acadêmico e se preocupar em estar atualizando as aulas...penso que tem que ter um *quê*

de ator...romper com a monotonia...sempre lembro de alguns professores que tinham essa qualidade, de romper e provocar a participação (...)” (P10); “Conhecer esses alunos suas potencialidades. Acompanhá-los messsimo... Isso demanda tempo e dá muito trabalho. Importante, também, a sistematização, a ordenação dos conteúdos das aulas” (P17); Esses profissionais demonstram uma preocupação com o andamento das aulas, seu fazer pedagógico, preocupados em motivar os estudantes para uma postura participativa.

Outros professores indicam a pesquisa e a autoformação como fundamento para a docência, conforme os relatos: “considero importante a pesquisa... atualização permanente e bom humor...”(P16); “pesquisa, participação em eventos, didática adequada e planejamento de cada aula...e minha própria preparação”(P17); “Atualização permanente dos conteúdos (bibliografia, participação em eventos), realização de pesquisa sobre os temas da disciplina: projeto, grupo de pesquisa, militância em movimentos sociais, comunitário, ecológico, sindicato, partido” (P3). O docente, não dissocia a docência com envolvimento nas outras atividades que complementam sua profissão, somando-se a elas uma postura cidadã ativa, ou de intelectual engajado, não separando ou afastando-se do mundo, mas, como Sartre definiu, nós não estamos "no mundo", mas nós somos *do* mundo e *com* o mundo (CHAUI, 2005).

A relação que estabelecem com os alunos está implícita em quase todos os depoimentos. Mas alguns ao elegerem os aspectos necessários para a boa docência apresentam em suas respostas, de forma explícita, o estudante de Geografia. Em suas reflexões relacionam como sua profissionalidade: “(...) estar consciente do papel do professor universitário, formador de professores para o ensino Escolar (...), possuir compromissos de desenvolver conteúdos que sejam consequentes para a formação e para a atuação profissional sob diferentes perspectivas de campo (local) de atuação” (P11); “sem dúvida a seriedade intelectual, o estudo e estar atento em relação aos alunos, percebendo suas dificuldades...” (P18) e “o domínio do conteúdo e proporcionar a interrelação com o discente. Importante também, reconhecer as falhas esforçando-se por superá-las” (P9).

É possível perceber que uma parte dos entrevistados busca articular o conhecimento teórico com a forma de organizar e sistematizar o conteúdo em sala de aula. Uma mediação necessária considerando que ali, apesar da heterogeneidade das turmas, os estudantes não estão prontos, precisam dos conhecimentos e saberes docentes que cada profissional apresenta para sua educação. Os estudos têm apontado que os professores universitários colocam em segundo

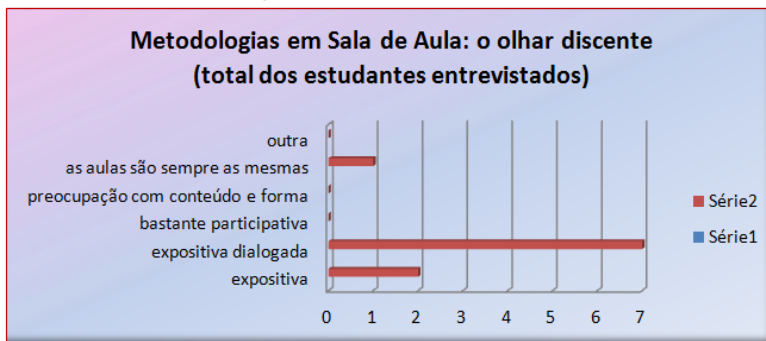
plano a forma como irão abordar o conteúdo e, assim, promover a aprendizagem em sala de aula não estabelecendo pontes com a Educação Básica. Callai (2011, p. 7) refere que é importante entender,

A concepção de educação que esse professor tem, não em seus discursos apenas, mas na compreensão teórica do que é ser um professor de geografia. Quer dizer, entram aqui as questões decorrentes de entendimento da ciência com que trabalha e das teorias de educação e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem a sua atuação. Mas, não raro a especialização decorrente da pesquisa e da visão formal da ciência geográfica se coloca como referente para o professor ensinar a sua matéria. Essa é uma questão muito complicada de resolver e se caracteriza realmente como uma das tensões presentes na formação docente.

Esse é um dos pontos críticos nos estudos sobre a docência universitária e que os estudantes-estagiários, ano após ano, relatam sobre seu curso de Graduação. Reconhecem a autoridade de seus professores, mas não veem articulação com as necessidades formativas para a Geografia na Educação Básica. Consideram sua formação teórica “muito boa”, mas reconhecem que o modelo nas aulas da Graduação é o transmissivo, exposição dialogada, “normalmente em forma de círculo” (Gráfico 16). Callai (2001, p. 8), informa:

E, para o aluno que está se formando professor, o discurso cai facilmente em “enquadrar o professor naquele que sabe muito e por isso não sabe ensinar”. Na realidade, a verdade não é essa, e o desafio é ensinar os conteúdos de geografia guardando a atenção com a especificidade curricular desse conteúdo e com a sua dimensão pedagógica. (CALLAI, 2011, p. 8).

Gráfico 16 - Metodologia utilizada em sala de aula



Fonte: Mendonça, S. (2012).

A partir dos pontos de vista dos estudantes e professores, há um caminho a percorrer no sentido do encontro pedagógico, já que possuem impressões diferentes sobre o mesmo processo. Não há fórmulas exemplares. Mas uma preocupação permanente no exercício da docência para cumprir o requisito fundante desta relação em sala de aula que é saber comunicar, dialogar e promover a aprendizagem.

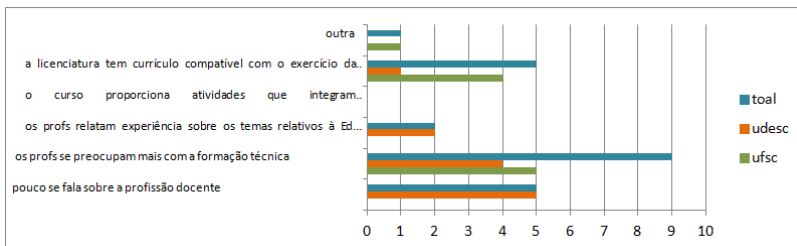
Sobre esta percepção em relação à sala de aula entre os estudantes de Graduação, concentrada nas três das alternativas, indicam, o modelo de encaminhamento das discussões e dos estudos. Esse espaço de relação pedagógica, do encontro entre o saber historicamente construído, as reflexões / análises suscitadas e as orientações que se seguem a cada encontro, influenciam a formação da prática docente (reprodução e/ou ruptura). Qual o lugar da pesquisa nessa formação? Os professores consideram que não há necessidade de separar a pesquisa, para as duas habilidades. Consideram que a pesquisa realizada no curso, de forma mais técnica, também prepara para a docência. E prepara, tendo em vista que uma formação sólida não dispensa o profundo conhecimento do campo. Sobre este aspecto Mello (2000, p. 103), considera dois aspectos sobre os argumentos que têm sido levantados a propósito da pesquisa na formação dos professores,

A dupla relação entre teoria e prática resulta em dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor. O primeiro deles é negativo: a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação do professor, ainda

que os conhecimentos produzidos pela investigação da área substantiva o sejam, e muito. O segundo significado é positivo: a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor.

O que não tem sido observado, no Ensino Superior, é considerar o campo profissional de forma mais alagarda. Esta outra perspectiva tem sido desconsiderada na formação inicial em Geografia. Na opinião dos estudantes há uma relativa compatibilidade entre o que aprenderam na universidade e o que é requerido para o exercício da docência (Gráfico 17) e reconhecem uma formação mais técnica e pouco relacionada com a futura profissão.

Gráfico 17 - A ênfase dada para a formação de professor no Curso de Geografia UFSC – UDESC



Fonte: Mendonça, S. (2012).

5.3.1 Os professores universitários e a sua relação com a formação docente para a Educação Básica

As transformações que vêm ocorrendo no sistema educativo atingem a universidade e, por sua vez, a docência que passa a ser requisitada a articular ensino pesquisa em sintonia com o mundo social. Uma lógica que se contrapõem a autonomia do conhecimento que passa a direcionar seus problemas de pesquisa ao financiamento dos projetos (LEHER, 2008; LEITE; RAMOS, 2010). Ao mesmo tempo a formação docente para a Educação Básica ocupa novamente o cenário político para implementar as mudanças na educação nesse nível de Escolaridade, preparando um outro perfil de cidadania ligada à tecnologia e ao consumo e ainda mais distante de uma participação e atuação política

consciente no espaço local e nacional. Há uma alteração profunda da relação conhecimento, sociedade e universidade, que teve início nos anos 1980, em alguns países da América Latina e no Brasil, mas explicitamente na década seguinte.

Para o exercício da docência é preciso mais que o domínio do conteúdo específico do campo disciplinar, e isso implica em um construção curricular diferente e uma profissionalidade docente universitária reconhecida como uma questão pedagógico-didática articulando conhecimento científico e questões sociais (LEITE; RAMOS, 2010). Uma retomada da autonomia do conhecimento.

Entre os docentes universitários é comum a ideia de que a docência se aprende fazendo, em formação contínua ou buscando estratégias à medida das necessidades. Mensagem captada pelos estudantes que podem se dar conta dos hiatos da formação inicial e também da meia verdade contida nesta cultura institucional, independente do campo de conhecimento. Na atuação profissional, no uso e busca das “ferramentas” necessárias para sua docência há uma constatação das fragilidades e da necessidade de *correr atrás do tempo perdido*. Qual o sentido dado à formação dos professores de Geografia na Graduação? Mesmo considerando que não há tempo, espaço e mesmo infraestrutura suficiente para cobrir todas as necessidades da boa docência, é possível avaliar as escolhas dos cursos e aprimorar as propostas a partir do que tem sido analisado sobre o tema. A experiência não é suficiente para sustentar a docência. Esta não conduz por si mesma à busca de uma ação educativa mais libertadora “e, ao contrário, pode incorporar a realização burocrática de tarefas que conduzem ou reforçam o caráter já presente nas instituições e na sociedade de reprodução da desigualdade e alienação” (CONTRERAS, 2002).

As questões apresentadas aos professores dos Departamentos de Geografia têm o objetivo de compreender suas relações com a Licenciatura e, sua identificação como formadores de docentes para a Educação Básica. Uma delas procurou levantar as atividades realizadas, coletivamente ou individualmente, que busquem articular o conteúdo teórico e a realidade profissional. Os docentes universitários fizeram algumas ponderações que subdivido em três blocos: 1. Os que afirmam que entendem articular a preparação teórica com as articulações necessárias para o pleno desenvolvimento das atividades docentes; 2. Os que dizem *não* e indicam alguns dos argumentos para essa posição (mas nem sempre...) e 3. quando essas atividades podem ou não aparecer na prática docente, por opção metodológica, embora sem justificar

claramente seu posicionamento. Assim, seguem os argumentos, no Quadro 9:

Quadro 9 - Articulação das disciplinas com a Educação Básica

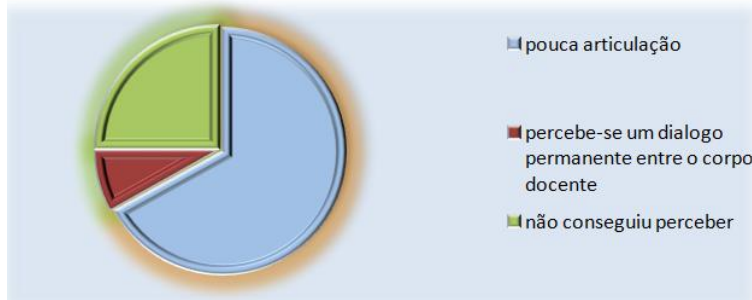
Os que dizem sim....
· Realizo saída de campo e práticas de trabalho em equipe... (P2)
· Na abordagem do conteúdo das disciplinas que ministro <u>procuro</u> conexões com a realidade, conjuntura, cultura popular, problemas práticos do cotidiano. Desenvolvo uma pesquisa durante o semestre na qual os alunos levantam dados, sistematizam, mapeiam, elaboram relatório com recuperação paralela, ou seja, é devolvido para que seja corrigido. Exijo correção gramatical e observação das normas científicas. Realizo Visitas a instituições onde se trabalha com os conteúdos ministrados (P3)
· Pesquisa ou desenvolvimento na minha área de <u>conhecimento</u> . Ex.: aula de campo na UCAD do Morro do <u>Itaconubi</u> , visita ao parque ecológico do Rio vermelho e dunas da Lagoa da conceição. Visita ao centro de meteorologia da Base Aérea e ao EPAGRI / CIRAM. "(P6)..."
· Os exercícios de grupo com simulação de aplicação de metodologias integradas de análise ambiental, onde reforço o papel do geógrafo no trabalho em equipes multidisciplinares (P4).
· Teorias e metodologias que utilizam para desenvolver algumas atividades práticas. (P5)
· Rotineiramente: <u>reflexões</u> em classe, notadamente articulando abordagens aos contextos cotidianos; estabelecendo elos de ligação intra e inter / <u>transdisciplinar</u> ; preocupação com o compromisso profissional ante às transformações em marcha, do mundo contemporâneo. (P11)
· Através de leituras que estimulem o espírito crítico dos futuros <u>profissionais</u> . (P9)
· Não tanto quanto gostaria. Uso de seminários e de atividades de discussão em sala de aula. (P8)
· Utilizo mapas para ver se entendem aquele mapa, os termos, se ele reflete um nível de abstração ou mesmo técnico que não é assimilado no ensino médio. O importante é a forma, não os compartimentos. Mostrar o concreto. No caso do mapa do <u>Jurandyr Ross</u> , <u>por exemplo</u> (17).
· Sim. Mas costumo ministrar aulas para os bacharéis. Trabalho muito pouco com <u>a Licenciatura</u> ... <u>só</u> quando estou com a primeira fase. Quando trabalho com futuros professores tento fazer esse exercício, pensar como aquele conteúdo poderia ser ministrado para a Educação Básica. Isso é uma demanda. (P16)

Fonte: Mendonça, S. (2012).

Os professores indicam as saídas de campo como forma dessa articulação. Essa atividade levada para a Educação Básica é considerada essencial para as boas práticas em Geografia. Constitui-se em atividade inerente às reflexões da realidade. Chama atenção a total ausência da Didática da Geografia. Em nenhum dos depoimentos aparece referência à Geografia na Educação Básica, mais especificamente. Suas possibilidades, exemplos de conteúdos presentes naquele universo profissional são pontuais durante os anos de preparação. A pesquisa aparece para alguns como foco na disciplina, não indicando integração /

transdisciplinaridade e forma de desenvolver capacidade de análise mais ampla, interrelacionando os conteúdos. Isso pode acontecer, mas não aparece nas respostas. Sobre isso os estudantes finalistas referem o que demonstra o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Você considera que há articulação entre as disciplinas do curso de Geografia?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Somando-se os que responderam pouca articulação e os que não conseguem perceber se isso se realiza, o que evidenciam é que não há essa preocupação. Esta também é a forma como os professores, já em exercício na Educação Básica, refletem sobre o tema. Nos Cursos de Geografia, dois professores indicam que não realizam a articulação com a docência porque consideram que, por exemplo, a pesquisa é importante para as duas habilitações. Nesse posicionamento que é majoritário, não só no Brasil, é possível pensar que se de fato a pesquisa é trabalhada com esse enfoque porque não se realiza, também, a partir da Geografia Escolar? A história do conhecimento geográfico no currículo Escolar protagoniza o surgimento desse campo nas Universidades que por sua vez a legitima (CLAUDINO, 2011; CAVALCANTI, 2008; GONÇALVES, 2007). A categorização em Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, sempre discutível pela diferenciação que introduz na prática de ensino no ensino superior e no ensino não superior, tem sido utilizada. Suas relações não são negadas nos primeiros níveis de Escolaridade, lugar onde há a socialização da Geografia através de sua contribuição na formação básica. Nos discursos dos professores no Ensino Superior há um reconhecimento da importância da Educação Geográfica, na Escolaridade básica, mas as escolhas na área científica não remete a esse reconhecimento, como

poderemos verificar quando o tema das questões apresentadas aos professores formadores trata da pesquisa e extensão.

O esquema abaixo destaca o posicionamento de não articular conhecimento teórico e Geografia Escolar e/ou docência na Educação Básica em Geografia:

Não

Não, a relação que faço é chamar a atenção para que a pesquisa é importante tanto para o bacharel como o professor. Especificamente refletir sobre a atividade do professor, não. Trato isso de forma não dicotômica. O professor é pesquisador. Como ele busca o conhecimento... (P10)

Penso sobre isso, mas tenho pouca margem de manobra. Há uma distância entre o que se discute teoricamente e a realidade Escolar. (P15)

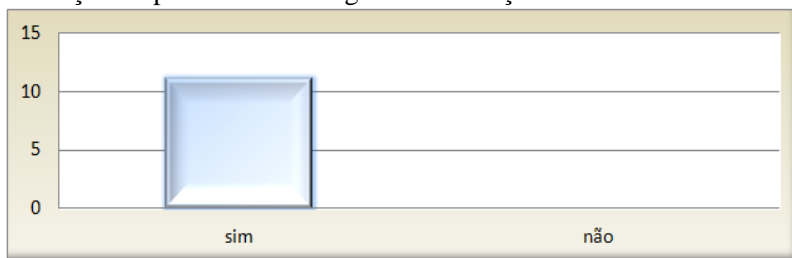
Não... não faço (P12)

E quando aparece como opção e não é um princípio formativo:

Não é constante, mas já fiz. Quando trabalhava Geografia do Brasil fazia uma leitura crítica dos livros didáticos com os alunos. Procuro aproximá-los da realidade atual (não necessariamente a sala de aula da EB ou profissional) Assim trabalho com jornal, semanalmente, trazendo para a sala e fazendo mural. Fizemos bons murais.(P18)

Em outra questão os professores entrevistados nos dois Cursos, consideram importante relacionar os conteúdos que lecionam com a Educação Geográfica no ensino básico, conforme o Gráfico 19.

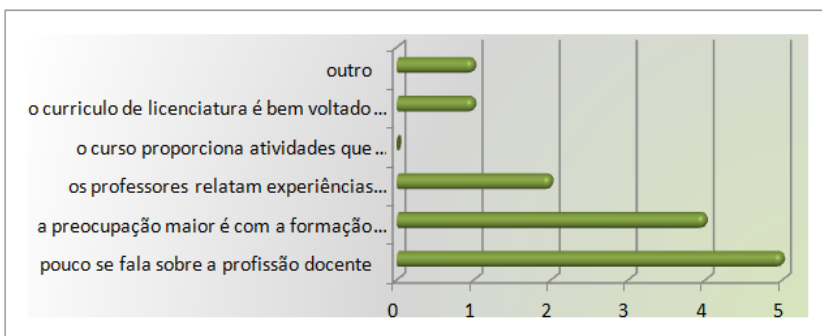
Gráfico 19 - Considera importante relacionar a sua disciplina com a formação do professor de Geografia / Educação Básica?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Os estudantes não reconhecem que esse vínculo se estabelece, nem mesmo nas disciplinas com carga horária para as PCCs, conforme apresentado anteriormente nos Gráficos 19 e 20. Para os discentes, o que mais caracteriza a educação que recebem, ao longo do curso de Geografia, para o exercício da profissão é o aspecto mais técnico da profissão (Gráfico 20 e 21).

Gráfico 20 - A ênfase dada para a formação de professor, no Curso de Geografia. UFSC-UDESC



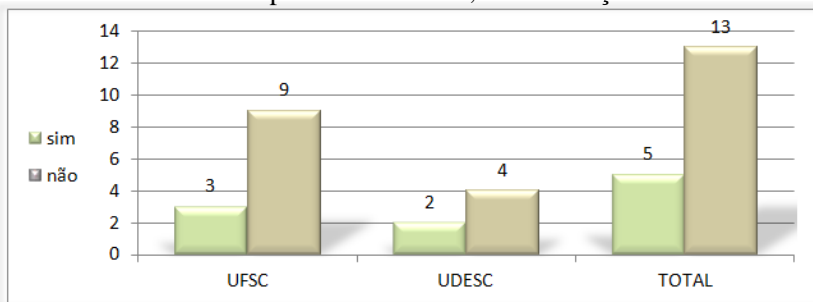
Fonte: Mendonça, S. (2012).

O resultado deste - incluído aos relatos dos professores da rede pública e as pesquisas - mostra o que já se sabe: ausência para o estímulo profissional na docência e, conseqüentemente, lacunas nesta formação.

A maioria dos entrevistados, nos Cursos, acham interessante a proposta e presença da PCC nos programas mas, consideram que este

componente presente em algumas disciplinas, não cumpre sua finalidade (Gráfico 21). Em suas palavras: “Importante, mas não sei se está funcionando direito” (P1); “(...) é uma grande oportunidade para auxiliar na complementação do aluno” (P2); “Acabou se perdendo, como uma atividade qualquer que o professor coloca para cumprimento de créditos. Creio que deveria ser uma ação conjunta por fases” (P6).

Gráfico 21 A PCC cumpre sua finalidade, na Graduação?

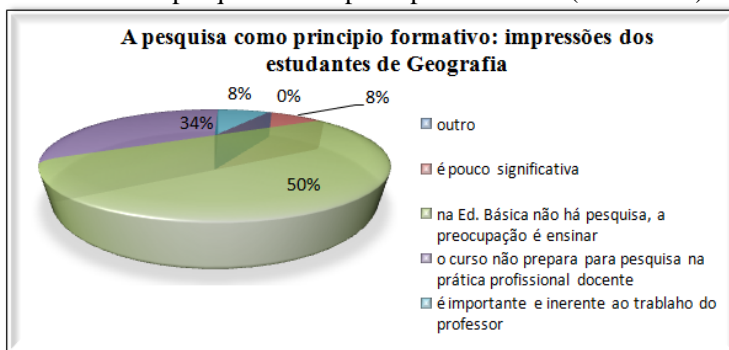


Fonte: Mendonça, S. (2012).

Um número expressivo de professores constata que a proposta da Prática como Componente Curricular parece não ter sido incorporada. Há os que já possuem esta preocupação, independentemente das regulamentações legais, continuam fazendo experiências pedagógicas, como prática pessoal e política. A dificuldade se apresenta quando a relação passa a ser externa às suas aulas e na aproximação com a Escola Básica.

Os estudantes relatam que, em relação à formação para a pesquisa nas duas habilidades, esses estudantes em final de curso indicam o que mostra o Gráfico 22.

Gráfico 22 - A pesquisa como princípio educativo (estudantes)



Fonte: Mendonça, S. (2012).

É possível referir que “a prática tem sido vista como uma aplicação de teorias e não como um cenário gerador de teorias” (MORAES, 2003, p. 70). Assim, o professor de Geografia no ensino fundamental e médio tem sido visto como um transmissor/reprodutor do conhecimento apreendido durante seu processo formativo e transposto nas escolas. A pesquisa como princípio formativo, instrumentaliza os estudantes-professores a procurarem respostas e possibilidades, estudar e construir conhecimento”. O novo sempre é fruto da necessidade, da perplexidade e da insegurança, originárias do raciocínio e da observação” (MORAES, 2003, p. 70). Os professores da Graduação em Geografia não consideram que isto seja importante, já que entendem que educam para as duas formações, dando plenas condições do exercício da investigação. A mensagem que passa, no processo formativo, mesmo não sendo revelada, tem sido o isomorfismo. Mello (2008, p. 103), explica:

A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica (...) A prática docente não tem a exatidão do experimento científico, e é por essa razão que seu *ethos* não é o do investigador acadêmico.

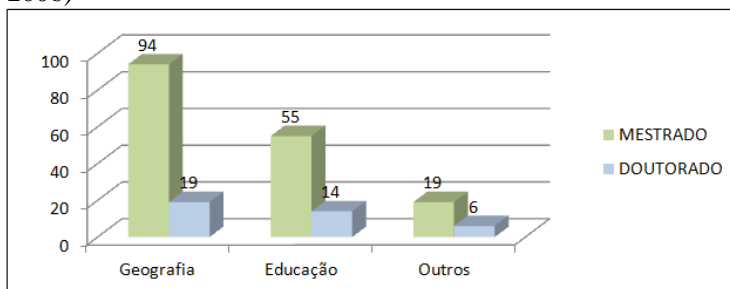
Os professores que recebem estágios de Geografia em suas escolas tem se perguntado sobre esta questão: como os professores que formam pessoas que vão ser professores podem não abordar as questões relativas à Geografia que está presente no currículo escolar? A perplexidade é maior quando os estagiários dizem: nunca estudei isso, na Graduação. Esta é uma constatação de gerações que passam pela Escola. Por outro lado, também há gerações os professores argumentam que o conteúdo é o que importa para a boa formação. Há, neste exemplo corriqueiro, uma clara falta de diálogo entre os professores dos cursos de Geografia e os da Educação Básica. Os que o fazem é por iniciativa e postura profissional própria, mesmo reconhecendo a falta de tempo para que isso aconteça.

Outros indicativos desta despreocupação institucional: considerando o número de Linhas de Pesquisa nos cursos de Pós Graduação, Pinheiro (2003) informa que no período de 1972 a 2002 havia dez linhas de pesquisa nos Programas de Pós Graduação, no país. As investigações de temas relacionados à Geografia e Ensino, até aquele ano se distribuía pelo território, da seguinte maneira: 6 em São Paulo, 1 em Minas Gerais, 1 no Ceará e 1 em Pernambuco.

Em levantamento posterior, abrangendo o período de 2000 a 2006, o Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre o Ensino de Geografia – CEDIPE / UERJ, apresenta mais seis linhas de pesquisa em Pós Graduação: 3 na UNESP-RC, Metodologia do Ensino de Geografia, Geografia e Ensino e Conhecimento, Educação e Cultura em Geografia. UNESP-PP, 2 Eixos Transversais⁶⁹: Ensino de Geografia e Teoria e Método; Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia (UFU); Geografia e Educação (UFRGS); Geografia e Práticas Educativas (UFG); Geografia e Ensino (UFRN). Na UFSC a linha de pesquisa: Geografia em Processos Educativos. Totalizam quatorze linhas de pesquisa com maior concentração de trabalhos acadêmicos em Mestrado. Investigações sobre Geografia e Ensino, em seus vários temas, têm sido encontradas em outros Programas como: Formação de Professores, Educação, Comunicação e outras Linguagens Alternativas, Docência e Ensino Superior, Educação e Meio Ambiente, Educação Matemática, Ecologia, Linguística, Engenharia da computação, Letras entre outros (PINHEIRO, 2003; CEDIPE, 2010). O Gráfico 23 apresenta a distribuição dessas investigações por grau de titulação e programa de realização:

⁶⁹ Eixo transversal, segundo caracterização da CAPES, representa um tema que se interrelaciona diagonalmente com as linhas de pesquisa (CEDIPE,)

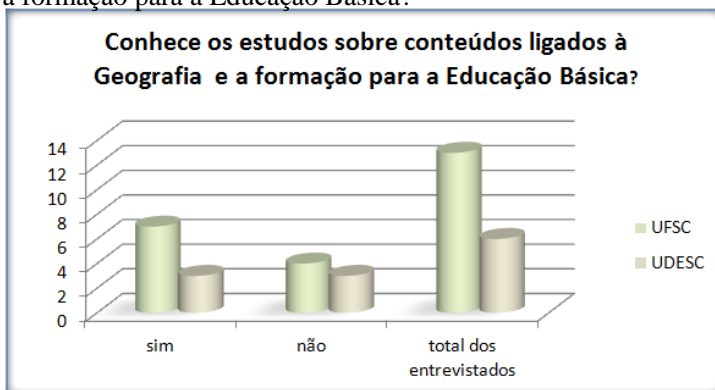
Gráfico 23 - Distribuição dos 207 trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Geografia por graus de titulação e programa de realização (2000-2006)



Fonte: Cedipe, 2010

Os professores informam que têm conhecimento dos estudos que discutem a relação entre conteúdos ensinados na Graduação e a formação para a Educação Básica. Esta indicação não se encontra entre a bibliografia divulgada pela maioria das disciplinas. Há uma crescente produção acadêmica neste eixo de pesquisa que não é divulgada, debatida e/ou disponibilizada aos estudantes no decorrer do curso. (Gráfico 24):

Gráfico 24 - Conhece os estudos sobre conteúdos ligados à Geografia e a formação para a Educação Básica?

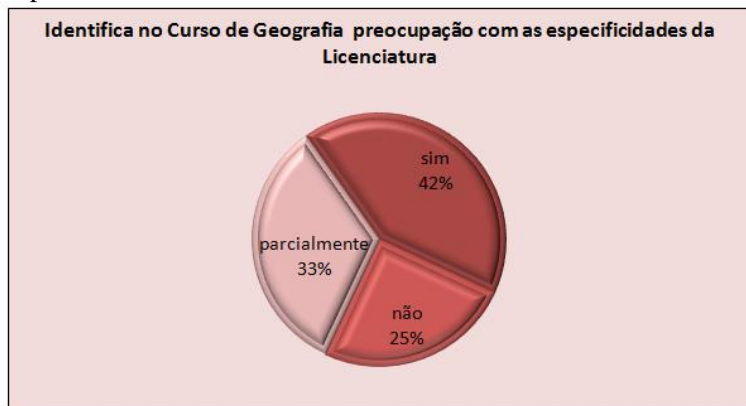


Fonte: Mendonça, S. (2012).

Os professores dos Departamentos se consideram formadores de futuros professores para a Educação Básica e relatam que ponderam sobre as especificidades da Licenciatura, na preparação de suas aulas.

Percebem que essa preocupação se apresenta no coletivo dos professores em níveis diferenciados, identificadas no Gráfico 25.

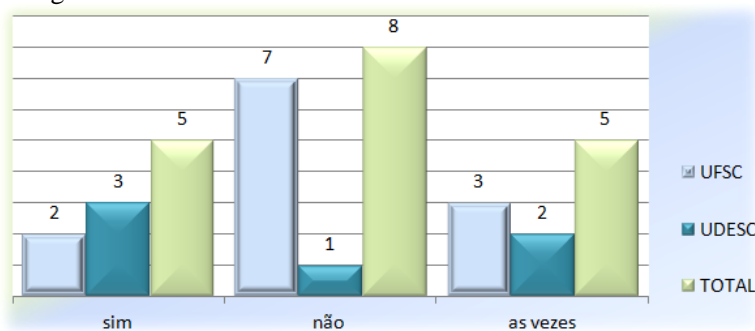
Gráfico 25 - Identifica no Curso de Geografia a preocupação com as especificidades da Licenciatura?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

No contato com os professores pude observar que os que responderam parcialmente oscilavam em admitir a presença das questões relativas especificamente às Licenciaturas. Analisando as respostas relacionadas a outras questões apresentadas para esse estudo, muitos professores informam que não veem distinção entre as duas formações, porque a pesquisa e os conteúdos perpassam a Licenciatura e o Bacharelado. Na finalização do curso de Licenciatura os estudantes de Geografia não são orientados por seus professores do Departamento e o resultado dos relatórios finais elaborados por eles não são lidos por seus professores do Departamento de Geografia (Gráfico 26). Isso não é uma função estabelecida institucionalmente para os professores dos cursos específicos, no entanto, em se tratando do resultado final da educação oferecida pelo curso trata-se de um material importante para refletir o processo formativo.

Gráfico 26 - Acompanha o desempenho de seus estudantes durante o estágio e relatórios finais?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Em uma outra questão procurei ver como, na opinião dos docentes formadores, seria possível pensar um vínculo mais orgânico com o estágio supervisionado da Licenciatura. Há os que não apontam possibilidades de reorganizar a estrutura já existente, justificando com as seguintes manifestações:

Desconheço como é desenvolvido o estágio supervisionado da Licenciatura (P15)

Falta compromisso com o ensino público... (escolas públicas) (P8)

Dentro da atual estrutura há que se pensar, elaborar, reelaborar (P3)

O estágio supervisionado deveria ser em várias etapas: o acadêmico conhece a realidade da Educação Básica; Ele deveria participar da preparação de alguns conteúdos específicos e eles ficariam responsáveis por um período mais longo, pela disciplina (P7)

Tudo começa pela fundamentação adotada no PPP que impede essa relação. Ainda estamos longe de uma compreensão integrada de que a Licenciatura e Bacharelado não são dois cursos distintos, mais atividades únicas dentro de uma mesma área de conhecimento. Assim, como o equívoco metodológico de

separar a Geografia Humana como qualitativa e a Geografia Física como quantitativa. Isso não existe ontologicamente (P5)

O estágio supervisionado deveria ser em várias etapas: o acadêmico conhece a realidade da Educação Básica; Ele deveria participar da preparação de alguns conteúdos específicos e eles ficariam responsáveis por um período mais longo, pela disciplina (P7)

Nem sempre é fácil. Tem sido mínimo o contato entre professores do estágio com os demais. Pouco diálogo há entre ambos. Os currículos e matérias trabalhadas nas escolas nem sempre "interessam" a muitos, seja por direcionamento teórico, político, etc. Parece inclusive que alguns "menosprezam" os estágios e mesmo as Licenciaturas. (P7)

A maioria dos docentes apresentam algumas proposições semelhantes, buscando refletir sobre as possibilidades sem grandes mudanças na estrutura, mas no envolvimento, sugerindo o que segue:

Integrando a temática de determinada disciplina no estágio referido. (P9)

Com a participação dos professores do Departamento. No próprio campo do estágio... uma maior relação dos estagiários com os professores das disciplinas específicas.(P16)

Não sei se é possível, dentro das demandas que temos hoje...mas uma ideia seria que o aluno vai fazer estágio na minha área então eu poderia estar ajudando. Poderiam estar mais próximos das disciplinas específicas, mas nesse ritmo não é possível. (P17)

Talvez um trânsito de professores. Por ex. no Rio havia um bom trânsito dos professores do Colégio de Aplicação com a faculdade... Tinha um canal aberto entre os professores. (P10)

Deveria haver um contato maior com os professores das disciplinas específicas (...). Não ficar somente com a orientação dos professores da prática. Acho que assim criaria um vínculo maior com a finalização em Licenciatura. (P18).

É preciso aprofundar as discussões sobre a relação entre as bases epistemológicas dos currículos para a formação docente em Geografia e a contingência profissional do magistério. A universidade, por sua capacidade crítica, necessita entender o que vem desenvolvendo sem dar as costas para a realidade profissional para a qual prepara, (MORAES, 2003).

Quem deverá responder pela qualidade da formação docente em Geografia, considerando as críticas atemporais, independente da legislação? Os docentes do curso de Geografia se dividem ao refletirem sobre essa indagação. Uma parte considera que é a desvalorização profissional, os baixos salários, que gera a falta de estímulo. Outros apontam que os governos neoliberais e o Estado Burguês que aprofundam os problemas relacionados à profissão docente. Outros assumem que parte da responsabilidade também está no curso:

A impressão é que a universidade fica fechada em si mesma...os professores universitários ficam fora do mundo (...) (P17)

É a instituição formadora, a coordenação de curso e todo corpo docente (P6)

Todos. Nós temos parte nisso. Mas o Estado, em suas diferentes instâncias, é grande culpado, quando trata a educação como objeto do mercado e não como importante para a formação de um povo (P9);

Todo mundo. Da primeira fase à prática de ensino. Nenhum é mais importante que o outro. Todos são importantes (P10).

Há os que procuram na análise do contexto sua visão sobre o processo formativo:

Não me cabe encontrar culpados. Penso que o melhor caminho para superar as deficiências por ventura encontradas deve ser buscado na despersonalização da crítica. Aliás, uma tal personalização da crítica não é outra coisa senão uma espécie de culto à personalidade às avessas. A crítica social não colheu bons frutos quando optou por esse caminho. Entender os processos sociais que estão por trás dos problemas (a essência por trás da aparência, para usar essa conhecida formulação

hegeliano-marxista) parece o mais fecundo caminho a ser trilhado (P8).

A formulação da questão não busca, de fato, culpados, mas a compreensão / análise dos docentes sobre o processo formativo. A aparência resulta de uma produção histórica, em contexto determinados. Através da análise podemos compreender o contexto mais amplo - histórico e político - e o lugar onde os fatos se concretizam. Assim, somos capazes de, a partir da essência, compreender a aparência e nela intervir na produção da história presente e futura, que não está determinada.

A postura docente e sua relação com os demais níveis de ensino para o qual prepara, é um dos aspectos levantados pelo professor P11:

Em principio qualquer professor "habilitado" para o Ensino Superior deveria responder por parte da formação de professores em suas abordagens temáticas. Mas é preciso algo a mais que "domínio" de conteúdo de uma área temática. É preciso compromisso com o tipo de profissional que vai para as escolas de Ensino Básico (notadamente públicas) e, conseqüentemente, estabelecer permanente atualização teórico-prática entre a Escola de Ensino Superior e a Escola de Educação Básica. Se não houver uma sintonia mínima, o "sistema" estará fadado a não dar certo (P11).

5.4 RELAÇÕES GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR

Há pelo menos três décadas têm sido realizados estudos que remetem à relação entre formação nos cursos de Geografia e as questões relativas à Geografia Escolar. A categorização Geografia Acadêmica e Geografia Escolar (Educação Geográfica e ou Didática da Geografia), passou a ser utilizada nos estudos que relacionavam a formação inicial à prática docente na Educação Básica. Na última década esse debate tomou corpo, assumindo uma posição cada vez mais qualificada, na medida em que as dissertações e teses passam a colocar em foco as diversas problemáticas relativas a essa discussão (PINHEIRO, 2003; CALLAI, 2011). Nesse mesmo período, com as reformas educativas, essa pauta foi sendo estabelecida nos Departamentos de Geografia e nos eventos da categoria profissional. O eixo temático que abriga esses estudos e/ou experiências realizadas tem sido um dos três eixos com

maior número de trabalhos, de acordo com os anais que os informam (Quadro 10, Gráfico 27).

Quadro 10 - Trabalhos aprovados para o ENANPEGE/2010

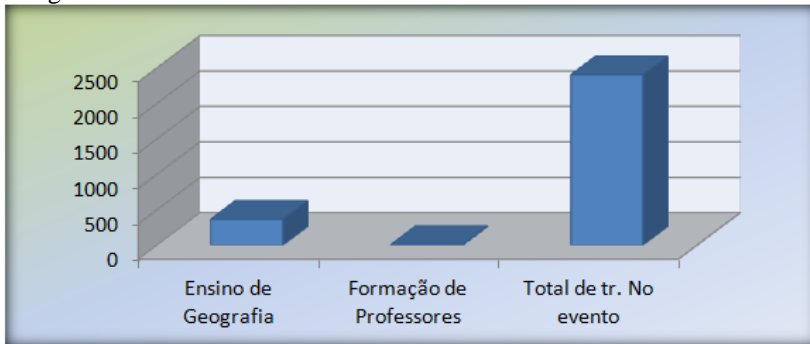
ENANPEGE EIXOS TEMÁTICOS 2010 (considerados somente os Eixos com 40 ou mais trabalhos aprovados).	PARECERES APROVADOS
Geografia Agrária	111
A produção do espaço urbano: perspectiva crítica	72
Ensino de Geografia	58
Geografia Econômica e Social	58
Problemática sócio ambiental urbana	55
Espaço e Cultura: sustentabilidade cultural, paisagens culturais e espaços festivos.	51
Espaço, Cultura e Diferença: as dimensões étnico-racial, ambiental e de gênero e suas ressignificações espaciais.	47
Geografia do trabalho e as contradições do mundo contemporâneo	48
Cidade e Região	44
Região, regionalização e políticas territoriais: escalas, experiências, atores.	40
Território, turismo e inclusão social.	40
Total geral de trabalhos apresentados no evento (todos os eixos)	1083

Esse quadro destaca os eixos com quarenta ou mais trabalhos aprovados para o Encontro Nacional de Pós Graduação em Geografia – ENANPEGE – em Goiás, em 2011. É um quadro síntese, para dar destaque ao lugar que ocupa nossa linha de pesquisa. O total de trabalhos apresentados está presente nesse quadro para oferecer uma dimensão dos trabalhos aprovados para o evento e o destaque para o Ensino de Geografia. A quantidade de trabalhos representa os temas em maior evidência no campo. Considerando que são poucos os programas de Pós Graduação em Geografia que oferecem linhas de pesquisa voltadas às problemáticas do ensino.

No Gráfico 27, apresento o número total dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional dos Geógrafos Brasileiros – ENG, realizado em 2012. Nele participam todos os membros da categoria e aberto aos interessados na Geografia. Em um total de 2403 trabalhos

inscritos, 367 foram destinados ao eixo Educação. Desse eixo, somente sete estão dedicados à questões relativas à formação docente, nas suas diversas abordagens. Dois são relacionados à formação inicial em Geografia.

Gráfico 27 - Total dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional dos Geógrafos Brasileiros 2012

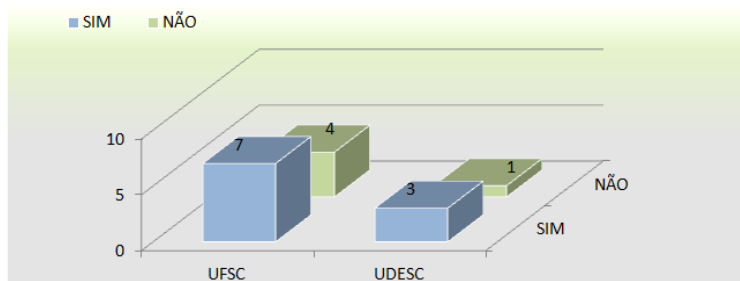


Fonte: Mendonça, S. (2012).

A especialização cada vez maior e fragmentada do conhecimento geográfico aliado às cobranças da CAPES e, por sua vez das Universidades, distancia os professores do debate fora de sua especialidade, que pode estar também presente nos estudos que o relacionam à Educação Geográfica. Dessa forma, fora da cultura competitiva, o processo de construção e aprofundamento do conhecimento através da colaboração acadêmica estenderia os estudos para os níveis em que é abordado, com uma contribuição teórica efetiva e sua socialização, podendo dar novos significados à formação dos professores.

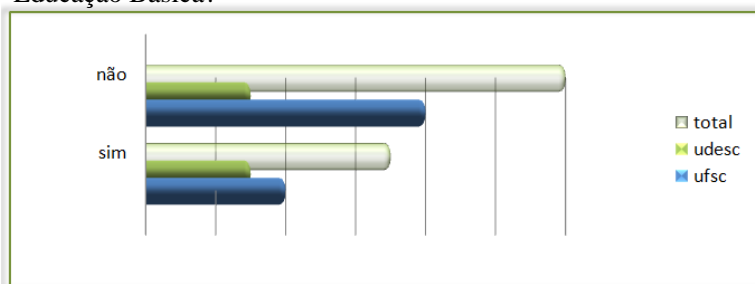
A relação dos Cursos de Geografia com a Geografia Escolar é pouco representativa (Gráfico 28) tanto na produção acadêmica (pesquisa) quanto na oferta de formação continuada, palestras e / ou seminários (Gráfico 29 e 30). Os professores, em sua maioria, informam que a pesquisa e extensão realizada não se ligam à Geografia e aos professores da Educação Básica.

Gráfico 28 - Conhece a produção acadêmica sobre Geografia Acadêmica e Didática da Geografia?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

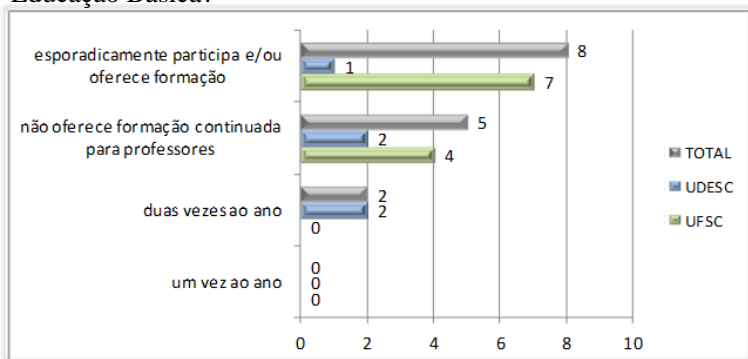
Gráfico 29 - Possui trabalhos de Pesquisa e/ou Extensão relacionada à Educação Básica?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Uma visão dicotômica / despreocupada impede que haja uma combinação entre formação inicial e formação continuada - ou em serviço - ambas complementares e constituindo um *continuum*, que não só beneficia os professores da Educação Básica como oferece campo de reflexão e avaliação do curso de Licenciatura sobre a formação necessária para a atuação profissional. Portanto, um benefício mútuo que pode conceber melhorias nos cursos de Geografia e na Escola (LUDKE et al., 2002).

Gráfico 30 - Oferece formação continuada para os professores da Educação Básica?



Fonte: Mendonça, S. (2012).

Os professores que indicaram que oferecem duas vezes ao ano estão ligados diretamente a linhas de pesquisa Geografia em Processos Educativos, na Pós Graduação e/ou oferecem disciplinas nessa linha de estudo. Os demais não mantêm vínculos com a Licenciatura, na continuidade da formação.

A Geografia nas duas universidades oferece sistematicamente um evento anual: a Semana de Geografia – SEMAGEO – e o Simpósio de Geografia – SIMPGEO. Os primeiros anos em que surgiu a SEMAGEO (que já completa seus 30 anos) a presença dos professores de Geografia da Educação Básica era bem significativa. Reconheciam nesse evento a possibilidade de estar em contato com as discussões mais recentes do campo de conhecimento. Prestigiavam-se os eixos de discussão dos eventos nacionais, abrangendo as diversas especialidades. Com o tempo foi sendo reestruturada, de acordo com as necessidades conjunturais, e mais tarde, dependendo do grupo que a organiza, os temas podem estar mais concentrados em uma linha temática. As dificuldades de participação dos professores da rede estão ligadas a vários fatores, entre eles, os governantes estaduais que passaram a não mais liberar os colegas para a Semana e por outro lado, de acordo com depoimento dos próprios professores de Geografia do ensino fundamental e médio, os temas foram ficando muito específicos, se distanciando de seus interesses formativos. A especialização presente na academia não é a realidade da Educação Básica. Ali, a especialidade não cabe, considerando a abrangência exigida na Educação Geográfica que procura oferecer uma formação fundamentada e abrangente, para que

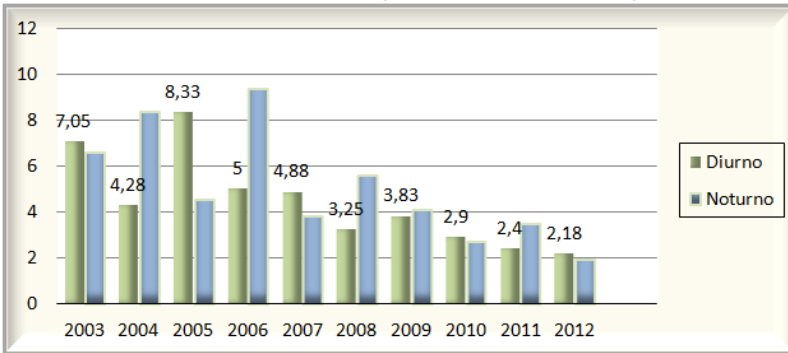
reconheçam a espacialidade construída a partir das relações sociais, historicamente constituída e seus significados para assim formar uma consciência espacial e cidadã crítica.

O SIMPGEO é um evento mais recente em relação ao anteriormente citado e da mesma forma se organiza a partir de temas de interesse do grupo que o organiza. Nos últimos quatro anos dois tiveram como tema a Educação em Geografia. Essas são as atividades proporcionadas pelos cursos como uma extensão continuada⁷⁰.

Uma questão latente é que a maioria dos professores dos cursos de Graduação em Geografia considera que para ser professor a prática na Escola será destrinchada ao se fazer, ao longo da profissão. Por outro lado não entendem como uma extensão das atividades que desenvolvem na Universidade. Uma coisa pode não estar relacionada com a outra, mas na medida em que essa relação não se estabelece ou permaneça insuficiente, o interesse pela profissão pode também diminuir. Observando o índice candidatos/vagas dos últimos vestibulares (Gráficos 31 e 32), nota-se uma contínua redução da procura do Curso, que pode/deve estar relacionado ao desprestígio social da profissão e, também, ao desinteresse que a disciplina vai promovendo na Educação Básica, que por sua vez vê que o processo formativo, mesmo de qualidade reconhecida, está desligado do campo para o qual forma. Uma circularidade, que vai rebatendo da Universidade para a Escola e desta retornando para a Universidade.

⁷⁰ Um único evento sobre ensino de Geografia foi realizado em 1989, em Florianópolis. Organizado através do Colégio de Aplicação, com participação de mais dois professores. Compunha o grupo coordenador: Sandra Mendonça, José Carlos da Silveira, Liana Thys, Sandro Mendonça e Marco Tomazoni. Chamado ECEGEO – Encontro Catarinense de Ensino de Geografia Apesar de ter sido convidado a ser parceiro na organização do evento, o departamento de Geografia / UFSC declinou do convite.

Gráfico 31 - Índice candidato / vaga no vestibular - Geografia UFSC



Fonte: Volpato, V. Secretaria do Departamento de Geografia, UFSC.

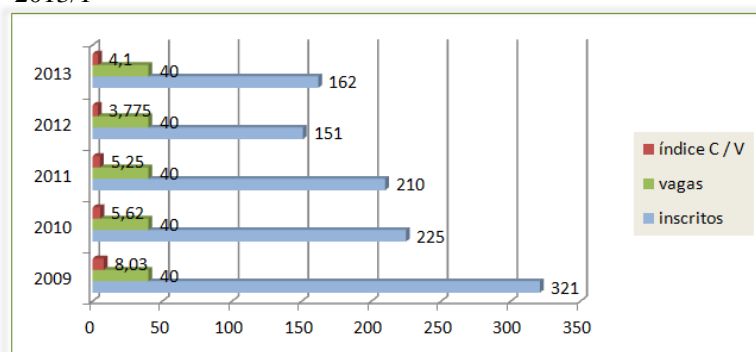
Durante a abertura do Encontro Nacional de Professores de Geografia, em Sines / Portugal, Emilia Sandes (2010) referiu que “Se não nos preocuparmos em formar bem os professores e manter vínculos contínuos com essa formação, prestigiando a área de conhecimento, os professores universitários podem ficar sem alunos interessados nesse campo futuramente... (...)”. Assim, os cursos de Geografia nas universidades públicas, não podem desconsiderar o campo profissional docente, perder o vínculo com aqueles que educam. A valorização profissional é uma questão da categoria, se não for por solidariedade, será por sobrevivência profissional, relembrando Sandes (2002). A partir dos referenciais da Geografia Acadêmica é que a Geografia Escolar se organiza (CAVALCANTI, 2008; CALLAI, 2011, p. 3) refere que:

Questões importantes que se expressam através: *relação professor-aluno*, nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o graduando aprende; - *conteúdo e didática*, trabalhados nos cursos superiores - expresso através da necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; - *teoria e prática* – referida ao que é a escola em suas práticas e ao que se diz a respeito dela e também ao que seja a geografia trabalhada na universidade e aquela da escola; - *local e global*, expressos através das políticas públicas, da normatização da escolaridade, do

regramento curricular e das características do contexto e da cultura escolar.

A qualificação científica e pedagógica é o que qualifica a universidade. O exercício da docência, como profissão, demanda uma consistente formação no campo científico próprio da Geografia e, também nos aspectos apropriados à sua didática e a maneira de encaminhar as diferentes variáveis que distinguem a docência (ZABALZA, 2004).

Gráfico 32 - Índice candidato x vaga no Vestibular UDESC 2009/1-2013/1



Fonte: UDESC, 2013.

5.5.OS PROFESSORES E O CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto das reformas educativas realizadas nos anos de 1990, e mais especificamente com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1996, a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, impulsionou reformas curriculares nos cursos de Licenciatura e redefinição dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, conforme discutido no capítulo anterior.

Um dos objetivos desse estudo é verificar o grau de compreensão e / ou análises que essas determinações legais promoveram junto ao corpo docente, durante o processo de discussão nos Cursos de Graduação em Geografia das duas universidades públicas, objeto desse estudo.

As questões elaboradas para compreender os posicionamentos dos professores sobre esse item giraram em torno do conhecimento da legislação, as especificidades em relação à Licenciatura e as prioridades do corpo docente durante o processo de discussão e elaboração da proposta que definiu o novo currículo e o PPP, que passou a orientar as ações coletivas.

As DCNs são conhecidas por 50% dos entrevistados. Para aprofundar o nível de conhecimento desse documento solicitei que apresentassem os aspectos que diferenciavam as duas habilitações ofertadas pelos cursos. Responderam da seguinte maneira:

Digamos que conheço mais ou menos, não profundamente. Basicamente as formações são distinguidas pelas disciplinas pedagógicas. Fiz Licenciatura e considero que essas disciplinas pedagógicas são importantes para a formação do professor, apesar de não ter concordado, por exemplo, com o direcionamento da disciplina didática que baseou-se em métodos tecnicistas. (P3)

No meu ponto de vista a nossa realidade prática nas disciplinas de base, não promovem adequadamente essa diferenciação. Atualmente isso se estabelece nas disciplinas próprias das habilitações nas fases finais do curso. (P4)

Ênfase na formação profissional x ênfase na preparação para a docência (P7).

Grosso modo, algumas disciplinas com especificidades de finalidades/orientações nos segmentos das habilitações; As novas possibilidades de (re) conhecimento do campo de trabalho Escolar em quase todas as fases de formação acadêmicas como nos PCC ou afins. (P11)

Acho que no lado técnico... Os conteúdos técnicos. Não lembro, faz tempo que li (P16)

Não, eu confesso que nunca encontrei essa diferença. Mas sim uma identidade da geografia.... Não uma separação. (P17)

Os professores, em suas respostas, conhecem por alto os fundamentos das Diretrizes e as orientações para criar uma identidade própria (finalidade e terminalidade). Revelam em suas respostas o

básico das diferenciações no que já se pratica nos cursos de Licenciatura, com exceção de um professor, conforme pode-se distinguir acima, que apresenta especificidades como “aproximação ao campo de trabalho Escolar” e a presença do PCC. Os demais mesmo tendo respondido que conhecem as DCNs, não indicaram esses pontos mais característicos da legislação, acrescidos pela carga horária tanto para a PCC quanto para o estágio curricular que passou a ser de 400h, e iniciado na segunda metade do curso (CNE/CP 1 e 2/2002).

Ainda no sentido de verificar o nível de conhecimento e possíveis críticas em relação às mudanças provocadas por exigência legal, procurei levantar os pontos que os professores consideraram problemáticos nas DCNs, o que gerou respostas como:

Não, eu confesso que nunca encontrei. Mas considero que há uma identidade da geografia não uma separação (P16).

Não lembro muito bem... mas gostei do texto. Achei um texto fácil, mais aberto, para dar uma identidade à geografia (P17).

Não conheço. O que é mesmo? Quem faz isso? O MEC? (P18).

As horas de estágio não estão suficientemente definidas. Por um lado é bom porque dá liberdade para proposição de atividades, por outro, em função da estrutura engessada das universidades e do compromisso duvidoso de muitos dos envolvidos, dá margem a tipos de atividade que podem não contribuir com a formação (P3).

A sua pouca representação na formação de profissionais preparados para atuar na realidade do ensino público formal (P4).

Para mim o mais problemático é a definição do perfil do aluno do curso de Graduação, que nunca leva em consideração o mercado de trabalho. As contradições entre o perfil dos alunos e a utilização dos princípios do ensino técnico ao utilizar conhecimentos, competências e habilidades para fundamentar práticas de ensino e aprendizagem. Não existe correlação de avaliações entre conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina. Como avaliar e distinguir uma competência de

uma habilidade em termos de avaliação a partir de um conhecimento dado? (P5)

A formação docente é muito desconectada da formação técnica..acho que deveria ser tudo junto... (P7)

A separação disciplinar com temas geográficos, que poderiam ser de comum finalidades; ou as perspectivas de fragmentação temática para atender interesses de mercado e / ou a viabilização dos negócios privados em educação.(P11)

A perspectiva crítica em relação às orientações das Diretrizes está pouco presente. Poucos professores estabelecem relação com o texto das resoluções e pareceres referentes à formação docente. Não há clareza sobre as definições quanto às horas de estágio, que estão determinadas nos pareceres CNE/CP (não abertas, conforme um dos depoimentos). O professor P11 apresenta sua preocupação com a influência do mercado e com a separação e fragmentação disciplinar, um depoimento fundamentado nas perspectivas e tendências para o futuro da organização do Curso, que tem sinalizado para a separação da escolha profissional, já no vestibular. A posição do professor P7 reflete uma questão latente nas conversas realizadas, durante esse estudo. A ênfase na valorização da prática, entendida como centro das reformas educativas é vista como uma regressão no processo formativo. No entanto o entendimento sobre o que é prática parece estar destoante com a profissão docente. Larrosa (2002, p. 27) esclarece que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana numa espécie de mediação entre ambos”. Esse persistência em não compreender a prática como inerente ao fazer docente leva ao aluno uma concepção de ciência que se perpetua como algo desconectado da realidade, não estabelecendo um diálogo entre ambas. A polaridade que se estabelece entre teoria e prática leva a uma perspectiva equivocada, mantendo uma supremacia de uma sobre a outra, quando deveriam caminhar juntas (MORAES, 2003). No Parecer CNE/CP nº 9/2001, no item 3.2.5, explicita a concepção da Prática como Componente Curricular, para a formação dos professores para a Educação Básica, com as seguintes formulações:

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”. (p. 23).

Ou ainda, esclarecendo que a PCC deve perpassar a educação dos estudantes, não se restringindo a atividades descoladas das discussões e conteúdos. Sendo assim,

A prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...). (PARECER CNE/CES Nº 15/2005, p. 57).

A professora (P16) analisa que a PCC e “as disciplinas pedagógicas ocupam o lugar de conteúdos específicos, que poderiam ser acrescentados à formação inicial”. Santos (2011, p. 14.) refere que:

A Geografia se assemelha a uma filosofia, não há disciplina que seja mais próxima à Filosofia que a Geografia, porque a Geografia estuda o espaço banal, isto é, o espaço de todos. Por conseguinte ela tem que ser uma disciplina abrangente. Não é aquilo que se dizia no início do século: a Geografia como rainha das disciplinas, única capaz de fazer a ligação entre ciências naturais e ciências humanas, vã glória boba! Estou me referindo a uma Geografia modesta que propõe uma filosofia modesta, mas capaz de ser atuante. Capaz de ajudar a entender e, por conseguinte, a propor, isto é, uma disciplina com papel certo na produção da política.

A Geografia tem como definição ser uma ciência de síntese, o que significa dizer que necessita compreender vários outros campos de conhecimento para poder analisar a territorialização das ações humanas, através do tempo. Assim, como lembra a entrevista de P18, tudo tem sua importância e faz parte da educação dos Geógrafos e Professores de Geografia.

O fato de a legislação privilegiar um espaço curricular mais significativo para as atividades práticas parece não ser suficiente. É preciso dar sentido à prática, articulando-a com a pesquisa, numa sólida significação teórica. Para Moraes (2003):

A prática não pode ser entendida, exclusivamente, como um exercício profissional amador, jogando os estudantes nas escolas das redes de ensino que, na maioria das vezes, também não foram preparadas para sustentar um processo de reflexibilidade nos futuros professores. Essa direção favorece o aligeiramento da formação e sua desqualificação no mundo do trabalho (MORAES, 2003, p. 78).

À universidade compete uma reação propositiva, avaliando os resultados dos relatórios de final de curso, criando mecanismos de discussão entre professores e estudantes, professores da rede pública, egressos de seus cursos, enfim, acompanhar o que está sendo produzido sobre a formação docente em Geografia e também o que tem sido repetidamente analisado sobre as mudanças necessárias na preparação dos professores de Geografia para a Educação Básica. Assumindo que a preparação do professor não se dá fora do contexto para o qual irá atuar.

O PCC não precisa existir por imposição legal. É na prática do professor universitário que as questões pedagógico-didáticas se resolvem. O conteúdo não promove sozinho a aprendizagem. Reconhecer que, assim como na Educação Básica os meninos (as) passam por transições a cada período de formação (do Ensino Fundamental I para o II e deste para o Ensino Médio), também há que se considerar esta transição do Ensino Médio para a Universidade e a necessária adaptação à nova maneira de se relacionar com o conhecimento e com seus professores. Não reconhecer esta transição cria rupturas na formação, tornando a aprendizagem do conhecimento um processo individualizado. Isso pode ser compreendido como desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Mas

autonomia se adquire com maturidade intelectual, ainda em formação nos cursos de Graduação. Então, é no agir coletivo, através de planejamento coletivo, integrado à avaliação dos processos formativos que pode se ter uma visão integral da formação. Aprimorar a Educação a que se propõem, ao oferecer o Curso de Geografia, sem perder o sentido para o qual forma (CALLAI, 2011; LEITE, 2010; ESTEVES; 2010).

CONCLUSÃO

A questão mais abrangente que impeliu esta investigação, compreender a formação inicial dos professores de Geografia, através do olhar dos professores universitários que identifiquei, ao longo destas páginas, como professores formadores foi o eixo para as discussões levantadas nos capítulos aqui apresentados. A partir da leitura da legislação pertinente à formação docente para a Educação Básica, dos documentos institucionais - PDI e PPP - e, das entrevistas realizadas, procurei levantar alguns aspectos que, não sendo necessariamente um problema-novidade do ponto de vista das discussões presentes nos trabalhos relacionados ao tema, acredito que acrescenta aos estudos, já realizados pela comunidade acadêmica, a perspectiva de análise ainda pouco explorado: dar voz aos professores dos Departamentos de Geografia e entender sua concepção como formadores de professores.

A apresentação do tema aos docentes universitários suscitou reações diferenciadas: surpresa, interesse, reflexões proporcionadas e desinteresse da maioria dos professores, considerando que não ofereceram abertura para realização desta investigação⁷¹.

As questões relativas à formação do professor de Geografia têm sido suscitadas fundamentalmente pelas dificuldades que o professor, desde a vivência no estágio curricular e, em seguida, no início da carreira, se depara com uma realidade muito distante para a qual foi educado, na Graduação. Há muito tempo tem prevalecido o discurso de que o bom profissional é aquele que domina a epistemologia do campo de conhecimento e, as outras demandas da Educação são adquiridas no exercício profissional. De fato se aprende fazendo, pois não aprendeu como fazer no seu processo formativo inicial. De modo geral, os estudantes costumam afirmar que não tiveram os conteúdos que, no final da Graduação, têm que preparar para as aulas, nas escolas que os recebem. Por outro lado, há um reconhecimento da boa formação teórica que os Cursos de Geografia proporcionam. Estas considerações levam a outras questões, que aponte durante a elaboração deste texto, fundamentalmente no capítulo 4. Se a formação teórica tem sido reconhecida pelos estudantes e esta tem sido a prioridade dada pelos

⁷¹ As entrevistas presenciais também deram outros elementos para observar o interesse, por exemplo, o tempo que os participantes destinaram a responder as questões, aprofundando ou respondendo pontualmente – variação de 25 minutos a 2 horas e 15 minutos. Dos quatro professores que responderam via Google. Docs., também o tempo pode indicar algumas possibilidades de análise, que não farei aqui.

professores de Graduação em Geografia, o que acontece para mostrarem-se despreparados para o campo para o qual estão sendo formados? Na preparação teórica não deveriam estar apresentando problemas, mas apresentam. Já não se trata somente de uma falta de preparação pedagógica, questão sempre presente. Há uma desconexão entre a preparação na formação inicial e os conteúdos escolares. Os conteúdos necessários para a formação escolar não estão sendo considerados, nos programas das disciplinas, no terceiro grau. O que aprendem na universidade, por sua vez, não pode ser considerado pouco importante. Somado a isso, a maneira de conceber o papel do conhecimento geográfico na Educação Básica, sua contribuição para apreensão da realidade e o sentido da educação geográfica, reproduz a compreensão que conseguiram captar durante sua educação universitária, discutido anteriormente, quando aponte o isomorfismo na formação.

As reformas educacionais, nos anos 1990, colocaram em destaque a formação docente. Com o objetivo de contextualizar e, assim, ter uma compreensão mais ampla do processo das mudanças, determinadas por legislação, podemos analisar os vínculos das reformas propostas com as políticas internacionais. O peso da reestruturação das relações de produção, processo produtivo, flexibilização como orientação subjacente às demandas e ritmos empresariais, evidencia o que já se constatava sobre a Educação no país, embora com olhares e significados diferentes: um, busca alcançar patamares de competitividade e formar uma cultura adaptada às necessidades do mercado; o outro, ligado aos movimentos docente e de outras categorias que reconhecem na Educação a possibilidade de desenvolver autonomia e espírito crítico para formar uma sociedade consciente dos rumos que ajudará a traçar. Uma disputa de projetos com relações de força diferentes.

Ao analisar nos projetos institucionais qual a ênfase dada para os cursos de Licenciatura, nas duas Universidade investigadas observa-se que, a proximidade a este tema se apresenta na universidade estadual, através do PIBID, programa que o curso de Geografia vem desenvolvendo há alguns anos, explicitado no PDI. O Programa de Educação Tutorial (PET) é outra porta possibilitada do estudante desenvolver atividades extra curriculares que podem aproximá-lo da realidade profissional. Este programa existe desde 1994.

No PDI da Universidade Federal a política para as licenciaturas se manifesta nos programas Pró-Licenciatura⁷² e no acompanhamento das reformas curriculares e PPPs dos cursos, para atender às DCNs, que determina que a formação docente deve ter identidade própria. Esta instituição – no início dos anos 1990 -, criou um Fórum das Licenciaturas com o objetivo estabelecer uma política interna, com diretrizes para todos os cursos. Este Fórum já não existe e as questões relativas à Licenciatura parece ter ficado centradas no Centro de Educação que, na visão dos professores dos cursos que a oferecem, é o lugar apropriado para esta discussão (!).

Esta instituição – UFSC - é constituída por todos os níveis de formação: a Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) -, a Educação Básica (Colégio de Aplicação) e Educação Superior. A sua constituição possibilita um diálogo entre os diferentes níveis de ensino, tendo o privilégio de poder pensar a Educação de forma mais integrada. Isso, de fato, não acontece, a não ser pontualmente, por iniciativas individuais e que apresentam resultados muito positivos, fazendo diferença na formação dos futuros professores.

A rearticulação deste fórum está sempre na intenção, mas os cursos de licenciatura não se movimentam para seu reestabelecimento. Uma articulação institucional já não está planejada e o Fórum das Licenciaturas não é citado no PDI, o que demonstra um desinteresse institucional em assumir a coordenação e firmar compromissos para o bom desempenho destes cursos, atendendo suas demandas e particularidades.

No PPP dos Cursos de Geografia, conforme visto, a formação aparece integrada: formam geógrafos para as duas habilidades. Na UDESC, a organização curricular concentra as práticas de ensino em professores vinculados ao Departamento de Geografia o que, por um lado, pode colocar em pauta os temas específicos desta formação, no interior do curso. Mas apresentam, em seus depoimentos, as mesmas dificuldades em relação a um trabalho mais articulado entre os docentes das demais disciplinas.

Os PPPs dos cursos não se referem especificamente à cada habilidade para o qual educam. Há iniciativas individuais, ligadas à prática em sala de aula ou, em alguns casos, aproximações pontuais em

⁷² Este programa oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Ocorre em parceria com instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, para que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

direção à Escola Básica. Normalmente as experimentações são simulações internas. Uma situação irreal, não complementada com a observação e o diálogo com a realidade escolar (IMBERNÓN, 2000). Exercícios práticos que possam refletir sobre o ensino. Essa aproximação universidade-escola é muito pontual na UFSC e na UDESC, é um pouco mais expressiva pela presença do PET e do PIBID. Ali, o trabalho nas Práticas de Ensino, oferecidas em quatro semestres aproxima, gradativamente, os estudantes da escola, da produção teórica sobre a Educação Geográfica e suas relações com a Geografia Acadêmica.

Os PPPs dos dois cursos atendem às exigências legais, mas não definem uma identidade própria para a Licenciatura. Na realidade, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, pouca coisa mudou após as Reformas Curriculares e os Projetos Pedagógicos.

Em relação à Prática como Componente Curricular – PCC -, não há um envolvimento dos professores no sentido de apresentar alternativas às já existentes no curso. Reduz-se, basicamente, às saídas de campo ou a exemplos, em sala de aula, sobre algum conteúdo e sua presença na Educação Básica. Um relato, durante a coleta de dados, expressa esta conclusão, ao falar sobre o PCC: “Vejo como possibilidade interessante, mas efetivamente só funcionou para constar na carga horária... tantas horas de prática e tantas horas na área teórica. E se justifica nas saídas de campo. Mas tudo continua funcionando como antes...” (P3). Na verdade, todos os professores entrevistados consideram a presença do PCC interessante, mas que na prática não funciona. Isso pode ter a ver com as dificuldades próprias e/ou adquiridas nos vícios profissionais presentes no Ensino Superior e também na hierarquia criada no Sistema Educacional (que não se configura como tal): parece que as preocupações relativas à conteúdo teórico e prática pedagógica estão relacionadas à Educação Básica. Um engano, ao meu ver, considerando que esta relação é um exercício próprio da profissão docente. Apesar de identificar entre alguns professores dos departamentos de Geografia uma preocupação com a formação para a docência, estes não constituem regra geral.

Todos os professores entrevistados reconhecem a importância da PCC, no curso. Mas não há um entendimento coletivo sobre seu desenvolvimento. Este componente seria dispensável se os professores do terceiro grau o incorporassem à sua prática docente. Ou seja, o conteúdo é importante, mas a forma como o transmitimos é fundamental para promover a aprendizagem (CUNHA, 2003). Para Cunha (2003, p.75):

É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o socioeconômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micronível se relacionam.

Há uma circularidade presente no exercício profissional, reconhecido como isomorfismo, isto é, de forma geral os docentes universitários ensinam da maneira como foram educados durante sua escolaridade, nos três níveis de ensino. Transmitem os saberes de maneira mais ou menos eficiente e os compartilham utilizando-se das mesmas metodologias com que aprenderam (CUNHA, 2003; CLAUDINO, 2011). O mesmo sucede com os estudantes-professores. Quando assumem suas práticas de estágio, revelam as experiências de sua trajetória escolar, através de suas posturas frente aos estudantes no ensino básico: as atividades que propõem e a forma como concebem a avaliação. Mesmo que alguns se apresentem de forma crítica, não constituem uma maioria e sim as exceções. Muitos reproduzem em suas aulas um conhecimento teórico que não se vincula a realidade escolar. Alguns passam a ideia de um sombreamento intelectual, no sentido de reprodução do que aprenderam e da forma como aprenderam.

Entre os professores dos dois cursos, pode-se perceber que há uma preocupação em relacionar o conhecimento teórico a uma prática eficiente, mas isso se manifesta de forma muito desigual entre os entrevistados: os professores mostram compreensões diferentes sobre como efetivar a relação pedagógica. No contato preliminar, estabelecido com os professores da Escola Básica, com professores de Metodologia e Prática de Ensino e no decorrer da pesquisa com os estudantes de Graduação, pôde-se perceber que a prática discursiva não reverbera na prática metodológica.

André (2010, p. 5), ao considerar o conceito de trabalho, analisa que o caso da docência pode ser compreendido como a práxis que institui a atividade profissional. “Ao mesmo tempo contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam”.

Conforme os relatos, os professores não diferenciam, de modo geral, a formação para as duas habilidades, o que faz prevalecer uma identidade predominantemente ligada ao bacharelado. Além disso,

incorporam a visão presente durante a formação que sabendo bem o conteúdo não haverá problemas ao assumir uma sala de aula. Ao demonstrarem esta característica formativa, entendem que o conteúdo é prioritário e assim parece definir a formação. O fato é que não se dispensa o conteúdo e isso parece consenso, mas não há uma boa formação ignorando-se a relação pedagógica para estabelecer um agir comunicativo e, assim, uma interação entre conteúdo e metodologia tendo em vista a aprendizagem. Este argumento é praticamente desconsiderado nos cursos específicos. Passa a impressão de que isso é um assunto para a Educação Básica. Mas o estudante universitário está em formação, em transição da sua adolescência para a vida profissional, ainda construindo sua autonomia intelectual. E sente a ruptura das relações que se estabelecem nos departamentos, muitas vezes tendo que optar por se ligar a grupos ou a campo de conhecimento, como uma forma de reconhecimento e/ou estabelecendo suas opções por uma determinada linha de estudos.

Esta investigação pode não renovar o conhecimento sobre o tema apresentado, mas sua relevância entre os professores da Educação Básica e para os estudantes em formação é incontestável. Como citei durante a apresentação dos argumentos nos capítulos que se antecederam, a autonomia se constrói nos fundamentos teóricos e orientação pedagógica. Assim, também é a construção de uma identidade profissional, como explica Nóvoa (2000, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (grifo do autor).

Uma construção iniciada no processo de escolaridade, incluindo a vivência universitária. Nas palavras de Tardif (2004, p. 79), a docência,

Também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se

considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Nos cursos de formação inicial, também, se constrói a identidade profissional. Nesta escolha, os estudantes podem reelaborar seus modelos, maneiras de ser, pensar e agir na profissão (ANDRÉ, 2005). Assim, se estará preparando um profissional apto a permanecer no processo educativo *de ser professor*, assumindo a educação de crianças e jovens, de forma a ser significativa para suas vidas.

Há escassez de professores de Geografia (Anexos H e I) nas Escolas Públicas brasileiras. Este fato somado à estrutura educacional, constitui uma situação caótica e faz parte das várias frentes de luta pela Educação Pública, não sendo argumento suficiente para ignorar a própria estruturação dos cursos de Licenciatura. Qualificar com os olhos na realidade, não significa substituir a formação teórica, mas somar a ela o que é fundante para a profissão. Para Mizukami (2005, p. 69-70):

O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam.

Os professores das disciplinas específicas constituem o quadro mais significativo pelo tempo em que os estudantes do curso permanecem no Departamento de Geografia, pelos conteúdos que legitimam sua formação específica, não podendo transferir toda a responsabilidade da formação específica para outros profissionais que, de fato, participam desta formação.

O conhecimento sobre os conteúdos, seus fundamentos teórico-metodológicos, assim como concepções de currículo e propostas do curso poderiam constar no Projeto Político- Pedagógico. Um olhar coletivo e individual, já que é na sala de aula que essa prática teórica e reflexiva se estende para a formação apresentando aos estudantes as potencialidades teóricas e pedagógicas, das disciplinas, suas metodologias e preocupações com a aprendizagem. Lembrando – e adaptando - o ditado popular que diz *aprende-se mais por aquilo que se faz do que pelo que se fala*. Assim, também, os estudantes

universitários. E se os dois sentidos, teoria e prática, estiverem presentes no fazer universitário, há boa chance dos alunos construírem uma nova visão e perspectiva de compromisso teórico, dinâmica de trabalho em sala de aula, e fora dela, seu papel político e social, contribuindo para a formação de uma cidadania consciente com capacidade de intervir na realidade em que vive, objetivo base da Educação Básica (MENDONÇA, 2010; CURY, 2002; CLAUDINO, 2011).

É necessária uma aproximação entre os Cursos de Geografia e os professores da rede de ensino. Uma conversa, um seminário, projetos de pesquisa comuns, material didático, enfim há inúmeras possibilidades de trazer para dentro da formação inicial a reflexão conjunta sobre o papel do conhecimento geográfico na Licenciatura. Promovendo uma educação para seus alunos-professores, com os pés na realidade escolar, originando reflexões teóricas para um conhecimento significativo, na formação e na Escola.

As concepções ainda predominantes nos cursos possuem o formato da racionalidade técnica. Predomina a ideia de que associar ao trabalho docente a preparação pedagógica desprestigia o Ensino Superior. Poucos professores apresentam, em seus relatos, uma concepção pedagógico-didática, analítica e/ou crítico-reprodutivista. Manifestam a preocupação mas em seguida assumem que não a realizam suficientemente. No entanto a maioria considera importante que esteja presente, na formação em Licenciatura, uma concepção crítica da educação, remetendo ao Centro de Educação esta formação e para os professores, ao longo do exercício profissional.

Não é suficiente reduzir os argumentos de que ensinar se aprende ensinando, e isso se faz ao longo do caminho profissional; que não há tempo na Graduação para se dedicar a questões pedagógicas; se bem fundamentados, os estudantes-professores saberão o que fazer na sala de aula. Ou ainda, argumento de que “sem conteúdo não há didática que dê jeito” (P18). Segundo Vazquez, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente” (2007, p. 116).

Desta forma, tornou-se um discurso repetitivo dizer que o professor *se faz se fazendo...no dia a dia*, buscando suas próprias formas de transpor o que aprendeu. Se esta é a visão que predomina ela também reflete como o professor do ensino superior vê sua própria atuação, como professor. Isto representa uma circularidade, não podendo provocar mudanças significativas, porque assim também vê seu papel em sala de aula (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2005). Em pesquisa realizada

com professores universitários Maria Isabel Cunha (2006, p. 262) analisa:

Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério.

Um argumento frequente nas entrevistas é de que o conteúdo é fundamental, com o que não há discordância entre os pesquisadores deste campo. O que poderia explicar os problemas de ordem teórica que são apresentados na sua prática de estágio e início da docência? Além do desconhecimento sobre a Geografia Escolar, penso que uma pista esteja, talvez, no processo de avaliação dos conteúdos, considerando que chegam ao final do curso com esta fragilidade.

Os estudantes-professores levam sua formação inicial ao espaço escolar, e seu papel poderá ser de acomodação em uma prática de transmissão dos conhecimentos, sem reflexão, ou ter uma formação que ilumine sua prática de forma reflexiva contribuindo e propondo novas perspectivas formativas para a Educação Básica, aliando a isso as lutas necessárias pela valorização profissional. Kuenzer (s/d) aponta,

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Para finalizar e ao mesmo tempo levantar algumas questões sobre o tema que me propus aprofundar, em primeiro lugar é preciso assinalar que não há uma resposta satisfatória para algumas das questões levantadas em torno dos problemas da formação inicial dos educadores, tampouco existem propostas ou modelos que tenham sido ou sejam

totalmente exitosos que poderiam ser imitados . O que poderia refletir um movimento constante de busca coletiva para aproximar a formação docente dos ideais da sociedade que para a qual os professores se comprometem a formar. Mas o que mais poderia refletir um descompasso entre os cursos de geografia e a histórica discussão sobre a formação docente, independente das diretrizes atuais, senão a confirmação do desinteresse em dialogar com estas críticas? Este dado não atinge, certamente, 100% dos professores formadores, mas não é reduzido o número de docentes que assim tem se manifestado.

Há algumas proposições a partir da experiência, que poderiam ser testadas ou ao menos debatidas pelas instituições formadoras. É papel inerente à Universidade a crítica constante, no sentido de não acomodar o pensamento e ao mesmo tempo, manter-se atenta para os problemas que a sociedade apresenta. Romper com a acomodação e indicar e/ou testar possibilidades indicando seus questionamentos e considerações às entidades de classe, sindicato e Estado.

Na última década, o Ministério de Educação e Cultura, no Brasil, durante a gestão de Fernando Haddad, passou a assumir que formar professores é uma questão de Estado, ponto estratégico para traçar o futuro que se pretende e muitos estudiosos, entre eles Saviani e Popkewitz afirmam que os professores são os formadores de almas, com referência a uma formação crítico-humanista da sociedade. Em ocasião de discussões informais sobre o tema deste trabalho uma professora chamou a atenção para uma questão pouco referenciada na bibliografia, no entanto, reflete uma constante preocupação entre os educadores: “o médico mal formado pode matar algumas pessoas, mas um professor mal formado mata gerações”. As duas ideias partem de esferas diferentes de atuação e, mesmo com objetivos diferentes, indicam a urgência (permanente) de pensar uma formação que aproxime o futuro profissional de suas responsabilidades profissionais. Isso diz respeito ao processo formativo, institucional e pessoal e que parte também da valorização da profissão docente, compreendendo-a em sua complexidade, desde a formação inicial.

A formação acadêmica é complexa e deve ter um olhar preocupado com o lugar de maior empregabilidade profissional dos Geógrafos: a Escola. Não é suficiente tratar a formação de forma desvinculada da realidade profissional. Mesmo com formação única as pesquisas tem demonstrado os resultados insatisfatórios dos estágios e nas dificuldades iniciais da vida profissional, da maioria dos professores, que pode perdurar somando-se aos problemas estruturais da Educação.

Claudino (2012) analisa que na relação entre os dois graus de ensino, assumem uma particular importância a formação inicial de professores, onde há uma relação institucional mais evidente, e o processo de transposição da informação científica para os conteúdos escolares, decisivo no processo de socialização do conhecimento. Este autor manifesta que é preciso atenção para reconhecer os bloqueios mas também as potencialidades da relação da formação inicial com a Geografia nas escolas. Estabeleceu-se uma diferenciação entre ciência e a disciplina escolar que, mesmo não diretamente mencionada nos diálogos e relatos com os docentes entrevistados, reflete-se no cotidiano nos diversos níveis de ensino. Segundo Claudino (2012, p. 22):

De uma forma repetida, a força dos discursos e das práticas escolares impõe-se às tentativas de inovação: sem rejeitar a validade parcial do modelo de transposição didática de Yves Chevallard, ganha um eco renovado a perspectiva do *código disciplinar* de Cuesta-Fernández. A inércia escolar estende-se à própria incapacidade do ensino superior em alterar as práticas de ensino a partir da formação inicial que ele próprio ministra.

Foi possível observar que, em geral, os professores pouco refletem sobre os aspectos de sua própria prática docente, mas aqueles que o fazem conseguem provocar alguma discussão entre os pares. Penso que esta investigação tenha proporcionado momentos de reflexão junto aos que se dispuseram a participar. Estes, por sua vez, são os que têm predisposição para esta reflexão indicando algumas experiências que realizam em sua disciplina.

De departamentos que oferecem a Licenciatura espera-se também um envolvimento com a formação continuada e com a pesquisa em relação a este campo.

Não há legislação que impulse ou, ao contrário, impeça o diálogo profissional. Também não é por legislação que se rompe com uma cultura institucionalizada em que o professor universitário mesmo se reconhecendo como formador de professores não se aproxima da realidade escolar.

Nóvoa (2000) reconhece que há uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro.

De tempos em tempos questiona-se a importância da Geografia nos currículos escolares. Se não parte das autoridades nacionais, parte dos alunos e pais. Assim, ao perguntar quem responde pela qualidade da formação dos professores de Geografia, todos os participantes deste estudo, com exceção de um (a) se reconhecem entre os que têm também esta responsabilidade.

Cabe acompanhar e refletir sobre as tendências históricas e buscar intervir nas políticas educacionais, considerando que todos os profissionais são atingidos / influenciados por estas políticas. Uma efetiva participação, como intelectuais que são, ou poderiam ser, nos destinos do país. Isso não significa necessariamente uma militância nos termos comumente vistos pela academia, mas no sentido mesmo do engajamento com a vida concreta, para além dos muros universitários.

Os resultados desta investigação suscitam diversas perplexidades e preocupações e colocam, em definitivo, os formadores de professores no centro da investigação educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de e PASSINI, Elza. *O espaço geográfico, ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) *Geografia em perspectiva*. 2.ed. São Paulo: Contexto. p.267- 273, 2004.

ALMEIDA, M.L. Pinto de. *Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber e UCDB, 2008, pp. 57-84.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo et al. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, M. C. de (Org.) *Élisée Reclus*. São Paulo: Ática, 1985.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. *A Pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Papirus, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.

_____. (org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et all. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANTUNES, Ricardo. *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michel. Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós – MEC, 1989 apud BAZZO, V. *A constituição da profissionalidade docente na Educação Superior*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós Graduação em Educação / UFRGS, 2007.

ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. Geografia, Mercado e Universidade: Contribuições ao entendimento das transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil no período recente. *Geografia e Pesquisa*, Ourinhos, v. 1, n. 1, p.54-76, 2007.

_____. O ensino de geografia econômica, dificuldades e alternativas. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre: AGB, 2009. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(73\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(73).pdf) acesso em 22 de março de 2011.

_____. A integração regional brasileira no atual contexto sulamericano: Diretrizes do Banco Mundial e a agenda na OMC sobre Educação para a região. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, II Semestre 2011, pp. 1-24. Disponível em <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica>. Acesso em jan/2012

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Depois da nação-estado, o quê?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 74.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. Tese de Doutorado defendida no Pós Graduação em Educação / UFRGS, 2007.

_____. Profissionalidade Docente na Educação Superior : Mestres ou Cientistas? *ANPED SUL*, Itajaí, SC, 2008.

BEACH, Jason. Alta fidelidad: La influencia de las agencias internacionales en las reformas de Formación Docente en Argentina y Brasil. In: RODRIGUES, M.V. E. e ALMEIDA, Maria de L. P. de (org.). *Políticas Educativas e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

BELTRAME, Angela. *O curso de Geografia*. Texto de apresentação, na página on line do Curso de Graduação / UFSC. s/d Disponível em <http://geografia.ufsc.br/>.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petropolis: Vozes, 1996.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORDAS, Merion C. Documento Técnico A. *Políticas Educativas*. mimeo, 2009.

_____. Formación de profesores de La enseñanza superior: aprendizajes de la experiencia. 2008. *III Congreso Internacional de Educación: construcciones y perspectivas*. Miradas desde La América Latina. México, 2009. Disponível em: http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%205/411%20-campos_bordas.pdf. Acesso em: agosto/2012.

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. Apresentação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, 2001S0101-73302001000100002. access on 03 Jan. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. *Coleção Grandes Pensadores*. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Parecer Cne/Ces nº 1.301/2001, de 6 de novembro de 2001.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL- RESOLUÇÃO CNE/CES 14, DE 13 DE MARÇO DE 2002.(*). Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

BRASIL/Ministério da Educação, Instituto Nacional de Licenciatura, de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 124/2008, de 12 de agosto de 2008. Formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2008.

BREZEZINSKI, Iria. A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. 30ª ANPED, GT-8, Caxambu/MG, 2007.

BOTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CACETE, Nuria H. *A formação de professores e o contexto institucional*. In: SILVA, J. Borzacchiello da; LIMA, Liz C.; DANTAS, Eustógio W. C. *Panorama da Geografia Brasileira 2*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 243-248

CACHINHO, Herculano. *Place and Identity in a Globalisation Europe*. Mimeo.s/d

_____. *Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didática*. In: *Inforgo*, Lisboa: Edições Colibri, 2000, pp. 69 -94.

CALLAI, Helena.(org.). *O ensino da geografia*. Ujuí: Unijuí, 1986.

_____. *O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. Espaços da Escola*, Ijuí, v.12, n. 47, jan./mar. 2003

_____. *A Educação Geográfica na formação docente: convergências e tensões*. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. BH: Autentica, 2010. v. 6, p. 412 – 433

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. *Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL*, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-20

_____. O espaço público e o mundo do trabalho na formação do professor de Geografia. Sevilla: *Investigación en la escuela*, n. 75 ; p. 73-85, 2011.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Geografia Crítica brasileira na década de 1980: tentativas de mudanças radicais. *Geografia*, Rio Claro, v. 26, n. 3, p. 5-36, 2001.

CAPEL, HORÁCIO. Institucionalización de la Geografía y Estrategias de La Comunidad Científica de los geógrafos, *GeoCrítica*, ano I, n 8, março, 1977. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm> . Acesso em: 15 dez. 2009.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. In: *Ciência&Educação*, v.7,n.1, 2001, p.113-122.

CASTORIADIS, Cornélius. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. . *Brincar e Cartografar Com os Diferentes Mundos Geográficos: a alfabetização espacial*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. v. 1. 126 p .10.

CASTROGIOVANNI, A. C. *(Re)pensando o Ensino da Geografia frente à Globalização*. Fronteiras, Porto Alegre, p. 29 - 31, 01 nov. 1998.

_____. *O Espaço não é apenas geométrico, ele é também social. Mundo Jovem*. Porto Alegre, p. 10 - 10, 01 fev. 2001.

CATANI, Afranio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes.. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Ed. Alternativa, 2002.

_____. A Geografia Escolar e a sociedade contemporânea. In: TONINI, Ivaine. *O ensino de geografia no século XXI*. Porto Alegre: UFRGS, 2011

CAVALCANTI, L. e BENTO, Isabella P. Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. *Atas do X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, 2009. Disponível em:
[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P\(37\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P(37).pdf).

CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador – in: *Educador: vida ou morte*. Org. Carlos Rodrigues Brandão. Graal: RJ. 1984.

_____. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Domingo, 09 de maio de 1999. Mais! 5-3 Brasil 500 D.C, 1999.

_____. *Historia do Povo Brasileiro: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

_____. Intelectual engajado: um ser silente ou animal em extinção?, artigo de Marilena Chauí. SBPC, *Jornal de Ciência*, 29 de agosto de 2005.

CLAUDINO, Sérgio. *O Ensino Superior Português, Diplomados e Desenvolvimento Regional – Uma Abordagem*. Centro de Estudos Geográficos: mimeo., Lisboa, 1995.

_____. Geography teaching and its propagation in Portugal. In: GRAVES, Norman. *The Duty, hability and desire for peaceful co-existence*. Pp. 270-273, 1998.

_____. O Ensino de geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgeo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 169-190.

_____. European Union: the portuguese Geography Curricula in Check. *Internacional Research in Geographical and Environmental Education*. Vol. 9, Nº 2, 2000.

_____ e OLIVEIRA, Adriano R. Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal. *BGG* nº 33, Porto Alegre, pp. 277-290, 2007.

_____. O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. *GEOFOIBEROAMERICANO*, 2009 Disponível em <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html> acesso em maio/2011.

_____. A Formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar formativa. *Revista Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, ano 12, n. 15, p. 13-33, jan. jun. 2011a.

_____. Ensino superior e educação geográfica em Portugal. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna et al. *Ensino Superior. Estudos sobre currículo e formação*. Editora Insular, Florianópolis, 2011b, p. 69-90.

_____. *Ensino Superior e Educação Geográfica em Portugal*. Mimeo 2012.

COLTRINARI, L. A Geografia física e as mudanças ambientais. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. *Novos caminhos da geografia*. SP: Contexto, 1999.

CONTRERAS, José et al. *A autonomia de Professores*. SP: Cortez, 2002. 296 p.

CORRÊA, Roberto L. *Região e organização espacial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 1996, n.97, pp. 31-46. ISSN 0100-1574.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*: Braga, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 45-68.

CUNHA, Maria Isabel da et. al. Políticas Públicas e docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). *Formatos Avaliativos e Concepções de Docência*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

_____. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: os saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*., São Paulo, n. 116, July 2002 . access on 12 Feb. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o Caso da LDB, do PCN. *Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação*. Cascavel: UNIOESTE, Nov.2008.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.381-406, 05 maio 2005. Jul/dez.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. *A Geografia Crítica Brasileira: reflexões sobre um debate recente*, 2003. Disponível em people.ufpr.br.

ESTEVEVES, Manuela. Sentido da inovação pedagógica no Ensino Superior. In: *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEL/Livpsic, pp. 45-61, 2010.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova pedagogia Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FILIZOLA, R. E KOZEL, S. Território e fronteira: novas perspectivas para o ensino de geografia política. *Revista Geográfica de América Central* Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-20.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 23, n. 80, Sept. 2002.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar*. SP: LP&M, 1999.

GANDIM, Danilo. *O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa*. Mimeo, s/d.

GARCIA PÉREZ, F.F. Formación Del profesorado y realidades educativas: uma perspectiva centrada em los problemas prácticos profesionales. In: ESCUDERO, J.M. E GOMES, Alberto Luiz (org.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octoedro, 2006, pp. 269-310.

_____. La enseñanza de La Geografía y sus posibilidades em el currículo. In: TONINI, Ivaine. *O ensino de geografia no século XXI*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

GARCIA PÉREZ, F.F.; ALBA FERNANDEZ, N. Puede La escuela educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Diez años de cambios em el mundo, em *La Geografia y em La Ciencias Sociales*, 1999-2008. In: *Actas del X Colóquio Internacional de Geocrítica*. Universidade de Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.ub.es/xcol/394.htm> Acesso 6 jan 2010.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Acesso em 02 fev. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GEBRAN, R. *Oba, hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. Tese de Doutorado em Educação, Campinas, Unicamp, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2ªed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

GONZALEZ, Xosé Manoel. *Didactica de La Geografia*. Barcelona: Ed. Del Serbal, 1999.

GOMES, Daniel M. História da Geografia Escolar: ensino de Geografia nas décadas de 1960 a 1989. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional da História do Pensamento Geográfico*. Departamento de Geografia - Universidade de São Paulo - 9 a 12 de novembro de 2009. Disponível em <http://enhpgii.wordpress.com/trabalhos/>. Acesso em jul/2010.

GONÇALVES, J. R. A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência. Goiás, *Boletim Goiâno de Geografia*, v. 27, n. 2, jan./julho 2007, pp.97-114.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ªed. Civilização Brasileira: São Paulo, 1978.

GRAVES, Norman. *Geography in education*. Londres: Heineman Educational, 1975.

GUBA, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal* 30 (4), 233-252.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Teoria revolucionaria y contrarrevolucionaria em Geografia y el problema de La formación del ghetto. *Geocritica*. Universidade de Barcelona. Año I. Número 4, Julio de 1976. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/geo4.htm>, acesso em maio/2011.

_____. Até agora, o combate à crise resolveu a situação de uma minoria, que acumula grandes riquezas à custa da maioria. *Revista Desenvolvimento*. IPEA, Ano 9, nº 74, 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2843:edicao-no-74&catid=1&Itemid=5. Acesso em agosto/2012.

HOBSBAWN, E. *A Era dos Impérios (175-1914)*. 8ª Edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2003.

IMBERNÓM, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KAERSCHER, Nestor A. O ensino de geografia na visão dos alunos secundaristas: limites presentes, desafios futuros. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, v. 2, n.6, p. 1-153, 1996.

_____. PCN'S: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 1, p. 73-86, 1998.

_____. *Desafios e utopias no ensino de geografia: a utopia e os obstáculos da Geografia Crítica*. 2004. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, São Paulo, 2004.

_____. Para que dar aulas de Geografia? Para que servimos nós, professores de Geografia? A Geografia viúva do espaço. *Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía*, v. 33, p. 15-18, 2006.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *IV Seminário de Educação na Região Sul*. Anped, Florianópolis novembro/2002.

KUENZER, Acácia. *Entrevista para Revista Pensar a prática*. Goiania: UFG, vol.3, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654>. Acesso em 30/09/2010. *Prática*. Goiania: UFG, vol.3, 2000. Acesso em: 30/09/2010.

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LARANJEIRA M.I. et al. Referências para formação de professores. In: Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999;2:17-45.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *ANPEd, Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

LEÃO, Vicente de Paula. *A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério de Educação e Cultura, para a formação dos professores de Geografia da Educação Básica em nível Ensino Superior*. 2008. 112f. (Doutorado) – Departamento de Geografia, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. 267f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1998.

LEHER, R. e LOPES, A.. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. Redestrado Nuevas Regulacionais em América Latina. Buenos Aires: anais em CD-Room. Evento realizado de 3 a 5 de julho / 2008.

LEITE, Carlinda e RAMOS, Kátia. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, Carlinda (org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: LIVPSI, 2010, pp. 29-43.

LEITE, Marcelo et all. Mediações e Práticas Escolares. *Novos Olhares : revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos / publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes [da] Universidade de São Paulo: O Departamento.*— Vol.1 , n. 12 (2. Semestre 2003).

LEMONS, Amália Inês G. de; BUITONI, Marísia M. S. La diversidad de la geografía brasileña: mirada a la educación básica y superior en la actualidad. *Anales de Geografía*, Madrid, v. 29, n. 2, p.207-230, 2009.

LESSARD, C. e TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J.C *Democratização da escola pública: A edagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985, p. 45-56.

_____. *A prática pedagógica da educação física os tempos e espaços sociais*, 2001, mimeo.

_____. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A Hora da Prática - Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a Ação Docente*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Katia. *Reforma da Educação Superior do governo Lula e Educação a distância: democratização ou subordinação das Instituições de Ensino Superior à ordem do capital?* 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. Novembro/2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>. Acesso em 22 de março de 2009.

LIMOEIRO CARDOSO, M. *Ideologia e desenvolvimento*, Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da Ciência Social*. Mimeo, 1997.

LOPES, Claudivan Sanches. *O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de geografia*. 10º. Enpeg, POA, 2009.

_____. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação Geografia FFLCH, USP, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* : marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da *Educação e Sociedade*. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999.

_____. *O Professor, seu saber e sua pesquisa*. *Educação e Sociedade*. vol.22 ,no.74, Campinas Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>. Acesso em: Apr. 2001.

_____. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

_____. (Org.). Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado. *Relatório de pesquisa - Departamento de Educação*, Rio de Janeiro: PUC-RIO. CNPq, 2009.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil. *Revista Portuguesa*, nº15 (1), PP. 53-83), 2002.

MAMIGONIAN, A. Entrevista com o professor Armem Mamigonian. In: *Revista GEOSUL*, nº 3, ano II, 1º semestre 1987. Florianópolis: Editora da UFSC.

MANCEBO, Deise; MAUES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, Dec. 2006 .

Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200004&lng=en&nrm=iso>. Access on 15 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200004>.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCOS, Subcomandante. Os diabos do novo século – as crianças zapatistas no ano de 2001 sétimo da Guerra contra o esquecimento.

Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/entidades/estudantis/caef/escritos/Os%20diabos%20do%20novo%20seculo%20-%20Subcomandante%20Marcos.pdf>

MARTINS, Rosa E. Militiz Wypczynsky. *Os desafios dos processos formativos do professor de Geografia*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFGRS, 2010.

_____. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine. *O ensino de geografia no século XXI*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: *Revista Educação e Contexto*. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MAUÉS, Olgaises. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: *Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Mar. 2013.

MELLO, Guiomar N. Sete soluções para a escola pública. Entrevista à *Folha de São Paulo*, em 24 de junho 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200515.shtml>. Acesso em março / 2009.

MENDONÇA, Francisco. *Geografia e meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1993.

MENDONÇA, Sandra. *Contribuição da Geografia para a construção da autonomia e do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós Graduação em Geografia / USP, 1997.

_____. A formação do professor de Geografia: análise preliminar. *Encontro Nacional de Geógrafos*. Porto Alegre: AGB, 2010.

MESZAROS, Istvan. *A Educação para além do capital*. SP: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v.1, n.1, 2005.

Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/243>. Acesso em: 22 de março de 2010.

MOMBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. In: *Boletim Carioca de Geografia*, ano VII, 1954, nº 1 e 2.

MONTEIRO, C. A. F. A Travessia da crise (Tendências Atuais na Geografia). In: *Revista Brasileira de Geografia*, 50 (2), número especial IBGE, 1988.

MONTEIRO, C. A. F. Entrevista com o professor Carlos Augusto Figueiredo Monteiro. In: *Revista GEOSUL*, nº 9, ano V, 1º semestre 1990. Florianópolis: Editora da UFSC.

MORAES, Antonio C. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, Maria Célia. Formação de Professores e currículo no Ensino Superior. In: MORAES *et al.* *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003, pp.67-81.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Ruy. *A Geografia Serve para Desvendar Máscaras Sociais*, de 1978.

_____. *Geografia: Teoria e Crítica; o saber posto em questão*. São Paulo: Vozes, 1982.

_____. *Geografia: pequena história crítica*, São Paulo: Hucitec, 1983.

_____. *O discurso do avesso* (para a crítica da geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. Assim se passaram 10 anos (a renovação da Geografia no Brasil - 1978-1988). *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, São Paulo, v. 14, jun. 1992.

NEVES, Sandra Garcia. A Produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. *IX Congresso Brasileiro de Psicopedagogia – EDUCERE*. PUC-PR, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

_____. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 1998, vol.5, suppl., pp. 195-215. ISSN 0104-5970. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701998000400011>

OLIVEIRA, Francisco. Intelectuais, conhecimento e espaço público. In: MORAES, Denis (org). *Combates e Utopias: os intelectuais num mundo em crise*. São Paulo: Record, 2004. p.55-67.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Revista AlfaGEO*, do Curso de Especialização em Ensino de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, v.1, S. Paulo, mai. 1999a.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. [online]. 1999b, vol.20, n.68, pp. 109-125. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.

_____. *A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.

PETRONE, Pasquale. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. *Orientação*: Instituto de Geografia PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. Apresentação. In: CONTRERAS, J. A autonomia dos Professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 20.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967 -2003)*. Goiania: Ed. Vieira, 2005.

PIZZATO, Maria Dilonê. *A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras*. Revista Geosul, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001.

PONTUSCHKA, Nidia. *A formação pedagógica do professor de geografia e suas práticas interdisciplinares*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 13(1): 37-46, 2010. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

PONTUSCHKA, N, PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para Ensinar e Aprender. Geografia*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

RESENDE, Márcia S. *A geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Orlando – *Problemas da Universidade*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1964.

ROCHA, Genylton O. R. Uma breve história da formação do professor de geografia no Brasil. *Anais do 8º Encontro de Geógrafos da América Latina*, 1995. Disponível em:
<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/01.pdf>. Acesso 18 set 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. ***Profissão Professor***. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SADER, Emir. *Século XX - Uma biografia não-autorizada*. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual: as conferências de Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALGADO, M. U. C. *Projeto Pedagógico: significado e processo*. Belo Horizonte: EdITA, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortês Editora, 1996.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, in Barreira: César (Ed.), *Sociologia e Conhecimento além das Fronteiras*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A Imigração Italiana para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. *Revista Histórica*, Edição nº 9 de abril de 2006. Disponível em
<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao09/materia01/>

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*, 1978.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: *Fim de século e globalização*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

_____. O intelectual, a universidade estagnada e o dever da crítica. In: MORAES, D. *Combates e Utopias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004

_____. Geografia: além do professor? in *memorium*. *Geographia*. vol.13. n. 25, 2011. Disponível em:
<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/issue/view/27>
acesso em março/2012.

SAVIANI, D. *Formação de professores: a experiência da Itália*. In: GOERGEN, P. e SAVIANI, D. (Org.) *Formação de Professores: a experiência internacional sob olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados / São Paulo: NUPES, 2000.

_____. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: abril/2010.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

SCHEIBE, L. *Currículo e Formação de Docentes para a Educação Básica: as atuais determinações legais*, mimeo. s/d

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Porto Alegre: DP&A, 2000.

_____. *Currículo e Formação de Docentes para Educação Básica: as atuais determinações legais*. Mimeo. s/d

_____. *Inovação institucional e curricular na formação dos profissionais da educação pós LDB/96: vicissitudes e perspectivas*. Disponível em: www.unifra.br/utilitários/arquivos/leda.doc. 2003. Acesso novembro 2010.

_____. Valorização e formação dos professores para a educação básica... *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Acesso dez 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D.A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-93.

SGUISSARDI, Valdemar. *A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt11.htm>. Acesso em: 05 Dec. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar et al. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, n. 88, Oct. 2004. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300001&lng=en&nrm=iso>. Access on: nov/2011.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F. “Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997.

SHIROMA, Eneida Oto. *et all. Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57.

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do Professor-Gestor nas Políticas de Profissionalização. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em dezembro/2012.

SHOUMAKER, Mérinne. Savoir penser l’espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique que de l’enseignement de La géographie dans Le secudaire. *La Informacion Géographique*, n°49, 1985.

_____. *Didactique de La Géographie. Organiser L’apprentissages*. Paris: Natan, 1994.

SILVA, Armando Correa da. *De quem é o pedaço: Espaço e cultura*, São Paulo: Hucitec, 1986.

SILVEIRA, José Carlos da. *Gênese do Ensino Superior de Geografia em Santa Catarina: da Faculdade de Filosofia à Universidade Federal (1951-1962) Ensino e pesquisa na dinâmica de modernização estadual*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de PPG em Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

SIQUEIRA, Santiago. *A cidade, o urbano e a geografia*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação de Geografia / UFSC. 2012.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes. A ciência geográfica e a construção do Brasil. *Terra Livre*, SP, n. 15, p.9-20, 2000.

_____. Geografia nos trópicos: uma história dos naufragos de uma jangada de pedras? *Terra Livre*, SP, n. 17, p.119-138, 2001.

_____. Aula de Geografia. Editora Bagagem, Ceará, 2003.

_____. A história da Geografia. *Tamoios*, RJ, v. 1, n. 1, p.111-114, 2005. Semestral. FFP-UERJ.

SOUZA, Vanilton C. *O processo de processo de construção do conhecimento geográfico na formação de professores*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação de Geografia, Universidade de Goiás, 2008.

_____. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011. STEA, David. Editorial *revista Antipode A radical Journal of Geography*, p. 1, 1969.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo U. *Geografia em Perspectiva*. SP: Contexto, 2002, p. 109-114.

_____. Geografia, transformações sociais e engajamento profissional: o trabalho o geógrafo no Brasil. *Scripta Nova*, Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VI núm. 119 (139), agosto/2002.

_____. Notas sobre Epistemologia da Geografia. *Cadernos Geográficos*, Florianópolis, n. 12, maio 2005, 63p.

_____. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em geografia no Brasil. São Paulo: *Revista do Departamento de Geografia*, 16 (2005) 38-45.

_____. Rumos e Rumores da Pós graduação e da Pesquisa em Geografia no Brasil. *Revista da ANPEGE*. v. 3, p. 17 - 31, 2007

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Porto Alegre: DP&A, 2000.

_____. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí-RS: Ed.Unijuí, 2003. 88 p. ISBN: 85-7429-341-5

TORRES, R.M. “Educación para todos”: la propuesta, la respuesta (1990-1999.) Apresentação no Painel "Nueve Años después de Jomtien", *Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada*, Toronto, 14-18 Abril, 1999.(mimeo)

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UDESC-Faed. *Projeto Político Pedagógico: curso de Geografia*. Florianópolis: Mimeo, 2008.

UFSC- Departamento de Geografia – *Projeto Político Pedagógico: curso de Geografia*. Florianópolis: Mimeo., 2006.

VALVERDE, O. Entrevista com o professor Orlando Valverde. *Revista GEOSUL*, nº 12/13, ano VI, 2º semestre 1991 e 1º semestre 1992. Florianópolis: Editora da UFSC.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VESENTINI, José William. *Geografia Crítica e ensino*. Orientação, São Paulo, n. 6, p. 53-58, 1985.

_____. Geografia e liberdade em Piotr Kropotkin. *Seleção de Textos*, São Paulo, n. 13, p. I-XX, 1986.

_____. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. W. *A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente*. Mimeó, 2001.

VLACH, Vânia R. F. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. Dissertação Mestrado, São Paulo: USP. 1988.

WALLERSTEIN, I. Wallerstein: “nenhum sistema é para sempre”. Outras Palavras, em 12/11/2012. Disponível em: <http://www.outraspalavras.net/2012/11/12/wallerstein-nenhum-sistema-e-para-sempre>. Acesso em: nov. 2012.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. (Márcia Santos & Karine Silva, Trad.). Porto Alegre: Artimed, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

ANEXO A - ROTEIRO BASE PARA CONVERSAR COM OS COORDENADORES DE CURSO

Qual o papel da universidade na formação da profissionalidade docente?

1. Como institucionalmente se trabalha a formação dos professores?
2. Quais os temas mais enfatizados no curso sobre a formação dos professores de geografia para a Ed. Básica?
3. Existe algum projeto departamental que aproxime os professores à Ed. Básica? (formação continuada, cursos sistemáticos, convênios com Secretarias de Educação...outro)
4. Quais os critérios que constituíram o programa de formação dos professores de geografia no departamento?
 - a. Quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores do curso que coordena no exercício da docência na graduação.
5. Maiores dificuldades encontradas no exercício de coordenação de um curso de graduação.

ANEXO B – ROTEIRO BASE PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Caros Professores, esta enquete faz parte da pesquisa que desenvolvo no doutorado (PPGGeo/UFSC), A Geografia e a Formação de seus Professores: o processo de constituição do trabalho formativo nos cursos de licenciatura, sob orientação da Profa. Dra. Magaly Mendonça e Professora Dra. Leda Scheibe, linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos . Tem como objetivo analisar os processos formativos nos cursos de Geografia para professores da Educação Básica, na perspectiva dos formadores das Instituições que os formam. Conto com a colaboração dos colegas para que eu possa levantar estas informações, do ponto de vista dos formadores. Agradeço sua disponibilidade e atenção, colocando-me a disposição para qualquer dúvida. Conto com sua participação. Obrigada!
Professora/doutoranda Sandra Mendonça.

*Obrigatório

Idade: _____

Nasceu no Estado ~~de~~ estrangeiro identifique somente o país: _____

Formação acadêmica assinalar mais de uma alternativa

- graduação em geografia; graduação em outra área de conhecimento; mestrado em geografia humana; mestrado em geografia física; doutorado em geografia; doutorado em outra área; pós doutorado; Outro: _____

Vínculo Profissional *

- Efetivo; Substituto; DE; 40h; 20h; visitante
- aposentado/colaborador

Categoria Profissional:

Antes de trabalhar no ensino superior, exerceu atividade: *

- planejamento / técnico; ensino básico público; ensino básico privado
- Outro: _____

Início das atividades como docente universitário *

Ser professor universitário foi uma escolha ligada à *motivação predominante

- oportunidade de trabalho; gostar de dar aulas e lidar com adolescentes
- trabalhar com educação / formação; ter vínculo com a pesquisa e extensão
- ampliar as oportunidades profissionais no mercado; status profissional

Em relação a sua formação docente comente 3 aspectos que ajudaram a formar sua prática como professor _____

O que mais o realiza na profissão? *atividade preferencial

- ensino na graduação; ensino na pós graduação; administração; a pesquisa e extensão
- Outro: _____

Como você define sua participação nas atividades do curso: *(considerando reuniões, assbléias, seminários, eventos...)

- pouca participação dependendo do interêsse do tema, participo
- participo ativamente das atividades não costumo participar

Qual o tipo de aulas que predomina na sua prática, na graduação? *

Aponte hábitos vivenciados durante sua formação que você “reproduz” em sua prática docente?

Em que aspectos você “rompe” com determinados hábitos da sua formação, na sala de aula

Aponte, no mínimo, 3 aspectos que considera necessários para o exercício de uma boa docência universitária

O que considera fundamental na preparação de suas aulas?

Costuma realizar atividades que reflitam o conteúdo científico e a realidade profissional dos futuros professores? Quais? Ex.

Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso Geografia? *

- sim não

Quais aspectos diferenciam a formação nas habilitações (Bacharel e Licenciatura), nas DCNs?

O que considera problemático nas DCNs?

Como avalia o processo de discussão do PPP do curso? *

Você se sente contemplado com a proposta apresentada no PPP? *

- sim não parcialmente

Explique a opção selecionada na pergunta anterior. *

Quais as proposições que constam do PPP que contemplam a formação do professor de Geografia para o ensino básico? Justifique *

Como avalia a presença do PCC – prática como componente curricular – presente no atual Currículo do Curso? *

Considera que o PCC – prática como componente curricular – cumpre sua finalidade de aproximar o Curso de Formação ao ensino básico? *

- sim não

A sua disciplina tem carga horária para o PCC? *

- sim não

Como é (ou poderia ser) trabalhada? *

O que mais contribuiu para seu exercício profissional da docência: *

- através da prática profissional inspirou-se em professores que admirava
- lendo bibliografia específica sobre pedagogia reuniões pedagógicas e trocas de experiência com colegas faz o que aprendeu no seu processo de escolarização
- participação de formação para a docência o conhecimento científico garante boas práticas

O que considera ser uma boa docência no ensino superior?

Qual sua compreensão sobre autonomia na prática universitária? *

Considera importante relacionar a sua disciplina para a formação do professor de Geografia/ Educação Básica? *

- sim não

Você consegue / tenta estabelecer esta relação em suas aulas? *

- sim não

Se respondeu sim, poderia exemplificar de que forma?

Possui trabalhos (pesquisa e/ou extensão) relativos à Geografia na Ed. Básica? *

- sim não

Quais?

Como efetivar práticas para aproximar o Departamento de Geografia aos professores da Educação Básica?

Tem conhecimento de estudos que aproximam os conteúdos ensinados na Graduação em Geografia com a formação na Educação Básica? *

- sim não

Na reforma curricular os professores buscaram: *

- ter uma visão integrada e contínua da formação buscando um trabalho coletivo mais integrado
- aproximar a geografia acadêmica levando em consideração as necessidades da geografia escolar.
- manter basicamente a mesma estrutura curricular, por já estar adequada ao profissional que se quer formar. atender as necessidades de mercado profissional do geógrafo
- oferecer disciplinas que cumpram uma função formativa para ambas as carreiras
- Outro: _____

- Você se considera formador (a) de futuros professores de Geografia? *

sim não

Pondera sobre as especificidades da licenciatura, na preparação de seu curso? *

sim não

Já ofereceu formação continuada para os professores da educação básica? *

- uma vez ao ano duas vezes ao ano não trabalha com formação continuada de professores
- esporadicamente participa e/ou oferece formação

Identifica esta preocupação no coletivo do curso? *

- sim não
- parcialmente

Como vincular o estágio supervisionado da licenciatura de forma mais orgânica com as disciplinas do conteúdo geográfico do curso? *

Para a finalização do curso de Geografia, o bacharelado apresenta, ao final de sua formação, um TCC e a licenciatura um relatório de atividades. Você concorda com esta finalização? *

sim não

Na sua opinião, o que justifica esta desigual exigência?

Considerando as críticas em relação à formação de professores, quem deverá responder pela sua qualidade? *

Você tem acompanhado os resultados do desempenho de seus alunos, ao realizarem o estágio e seus relatórios finais, ao concluírem a licenciatura? *

sim não as vezes

Uma das principais questões presentes nos artigos e debates sobre formação do professor de Geografia é a desarticulação entre a formação inicial e o exercício da profissão. Como se posiciona sobre esta afirmação? *

Qual a importância de sua disciplina para a prática da Geografia na Educação Básica? *

Como na formação inicial dos estudantes, relacionar a pesquisa ao trabalho docente para o qual estão sendo preparados? *

Aqui deixo um espaço livre para sua manifestação, caso queira fazer comentários e/ou sugestões. E agradeço sua participação. Obrigada!

ANEXO C - QUESTÕES PARA OS ESTUDANTES DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Caro estudante. Estas são algumas das questões que servirão para refletir a formação do professor de geografia, tema objeto de estudo de minha tese de doutorado. Para tanto, necessito de informações dos estudantes e dos professores envolvidos no processo. Sua participação é de fundamental importância para que eu tenha elementos suficientes e fidedignos para aprofundar a reflexão e será mantido o anonimato. Agradeço sua participação. Profa. Sandra Mendonça.

Durante o curso a ênfase dada para a formação de professor foi:

- pouco se fala sobre a profissão docente
- os professores se preocupam mais com a formação técnica
- os professores relatam experiências sobre determinadas temáticas relativas a Ed. Básica
- o curso proporciona atividades que integram universidade / escola
- a licenciatura tem um currículo bem voltado para o exercício profissional docente.
- Outro

Você considera que há articulação entre as disciplinas do curso de Geografia?

- pouca articulação percebe-se um dialogo permanente entre o corpo docente
- não conseguiu perceber se há ou não articulação entre os professores.

Nas saídas de campo, quais as áreas mais contempladas?

Preferencialmente, qual a área de atuação profissional que você escolheria?

- atuação em área técnica atuação com questões ambientais
- atuação como pesquisador / docente universitário atuação como docente na Ed. Básica Outro:

Em termos de metodologia em sala de aula: qual a mais utilizada?

- expositiva expositiva dialogada bastante participativa há bastante preocupação com o aspecto pedagógico da aula as aulas são sempre do mesmo jeito
- são bem diferenciadas mostrando preocupação com o conteúdo e a forma.
- Outro:

Qual era a sua expectativa ao entrar no curso? Ela foi alcançada, superada ou frustrada? Justifique.

As áreas de pesquisa mais estimuladas no decorrer do curso

- ligadas a formação do bacharel ligadas a formação para a licenciatura
- Outro:

A prática de pesquisa inerente ao trabalho do professor, no ensino básico

- é pouco significativa na Ed. Básica não há pesquisa, a preocupação é com o ensino
- o curso não prepara para pesquisa na prática profissional docente é importante e inerente ao trabalho do professor Outro:

Quais as atividades que você desenvolve para aprimorar sua formação

- grupos de estudos participação na política estudantil atuando ativamente nas questões do curso e da universidade procura ler o que os professores indicam
- participo dos eventos da categoria Outro:

Considerando a atuação dos professores do curso, que experiências / qualidades você leva para si, no exercício da profissão

Ainda considerando a questão anterior, quais as que você considera inadequadas para o exercício profissional

Na graduação você exercitou uma escrita autônoma? Seus trabalhos foram um exercício de autoria?

- nem sempre quase sempre procura acrescentar tuas idéias aos argumentos dos autores há pouca exigência para este tipo de atividade sim, há muita exigência para escrita autônoma.
-

Durante o estágio as escolas você sentiu que:

- estava bem preparado houve um estranhamento ao ambiente e aos conteúdos
- a geografia na universidade é diferente da geografia escolar tem que melhorar o currículo do curso de graduação para contemplar uma melhor preparação
- Outro:

Na sua formação, qual a idéia da profissão docente que foi passada

- nenhuma ideia de que a docência se aprende fazendo a docência é uma profissão importante na formação em Geografia é necessário que na formação inicial já é preciso ir tocando nas questões relativas à profissão docente e aos conteúdos escolares
- há bastante estímulo para este campo de trabalho Outro

Quais as perguntas que você sugere, e que não foram feitas aqui?

Este é um espaço livre, para que faça uma avaliação sobre a sua formação para o exercício da docência. Sua participação é muito importante para uma análise mais próxima da realidade formativa

ANEXO D - LEVANTAMENTO / REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS ESTUDOS JÁ REALIZADOS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. 2001 – 2011

Nome	Defesa	Universidade	Título	Orientação	Nível
Maria Dilomé Pizzato	2001	UEM	Espírito e os propósitos do ensino da geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, preconizados pela nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96)	Dalton Aureo Moro	Mestrado
João Pedro Pezzato	2001	FE-USP	Ensino de geografia: histórias e práticas cotidianas	Sonia Penin	Doutorado
Maria Beatriz Junqueira Bernardes	2001	UFU	Educação a distância: uma proposta metodológica para capacitação de professores de geografia (ciclo intermediário e avançado)	Vânia Rúbja Farias Vlach	Mestrado
Nuria Hanlei Cacete	2002	FFCH-USP	A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação – a referencia da formação do professor de geografia	Gil Sodero de Toledo	Doutorado
Clézio Santos	2002	FFCH-USP	A cartografia temática no ensino médio da geografia: a relevância da representação gráfica do relevo	Marcelo Martinelli	Mestrado
Adriana Cristina de Almeida	2002	UNESP– Rio Claro	Meios de comunicação: des(in)formar? Sugestões de atividades pedagógicas em geografia	Alice Yattjo Assari	Mestrado
Antônio Carlos Pinheiro	2003	Unicamp	Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil 1972-2000.	Archimedes Perez Filho	Doutorado
Gisele Girardi	2003	FFCH-USP	Cartografia Geográfica: consideração crítica e proposta para ressignificação de práticas cartográficas na formação do profissional em geografia	Maria Elena Simielli	Doutorado

Nome	Defesa	Universidade	Título	Orientação	Nível
André Marciel Bonini	2003	UNESP – Rio Claro	A aprendizagem de conceitos climáticos e ambiental através de novas tecnologias visando a inclusão digital e a educação ambiental	Magda Adelaide Lombardo	Mestrado
Cícero Soares da Silva	2003	UFMG	Os referências teóricos dos professores de geografia: uma leitura a partir dos instrumentos de avaliação	Rosalina Batista Braga	Mestrado
Andrea Lourdes Monteiro Scabello	2004	FFCH-USP	Carlos M. Delgado de Carvalho: imagem como recurso didático um estudo do caso geog. do Brasil (1913) e geogr. Física e humana (1943).	Gil Sodero de Toledo	Doutorado
Fernanda Padovesi Fonseca	2004	FFCH-USP	A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para geografia: análise das discussões sobre o papel da cartografia	Gil Sodero de Toledo	Doutorado
Maria Adailza Martins de Albuquerque	2004	FE-USP	Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos: relação entre saber acadêmico e saber escolar	Nidia Nacib Pontuschka	Doutorado
Maria Alice de Oliveira Collera	2004	UFPR	Educação ambiental: a contribuição dos projetos escolares nas discussões ambientais nas escolas públicas municipais de Colombo / PR.	Sylvio Fausto Gil Filho	Mestrado
Nestor André Kaercher	2005	FE-USP	A geografia escolar na prática docente a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica	Sonia Castelar	Doutorado
Carla Soares Rocha	2005	UFMG	O uso da imagem pelo professor de geografia no ensino fundamental: o texto em vídeo na sala de aula	Rosalina Batista Braga	Mestrado
Vadenildo Pedro da Silva	2005	UFRJ	Novas tecnologias no ensino de geografia: possibilidades e limites em questão	Claudio Antonio Gonçalves Eglar	Doutorado
Clovis Alexandre de Castro	2005	UNESP – P. Prudente	Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público no Brasil	Jayro Gonçalves Melo Superior	Mestrado

Nome	Defesa	Universidade	Título	Orientação	Nível
Carlos Alberto Regalo	2005	UNICAMP	Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro	Cesar Aparecido Nunes	Mestrado
Gioxana Aparecida dos Santos	2006	UNESP – Rio Claro	Desafios no processo ensino-aprendizagem do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a formação da cidadania.	Samira Paduti Kahil	Mestrado
Nair Aparecida Ribeiro de Castro	2006	FFCH-USP	O lugar do turismo na ciência geográfica: constituição teórico-metodológicas a ação educativa	Regina Araujo de Almeida	Doutorado
Joseli Maria Piranha	2006	UNICAMP	O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade: o projeto geo-escola em São José do Rio Preto, SP.	Celso Del Rê Carneiro	Doutorado
Maria Cleonice Brabosa Braga	2006	UFSCAR	Aprender a ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de pedagogia da UEFS (Feira de Santana)	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Doutorado
Antonia Leda Delfino	2007	UNESP – P.Prudente	O espaço-representação, investigação e contextualização: uma análise dos PCNs de geografia do ensino médio	Fátima Aparecida Gomes Marin	Mestrado
Vicente de Paula Leão	2008	UFMG	A influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério de Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da Educação em nível superior	Roberto Cílio Valadão	Doutorado
Carina Maribel de Azevedo Souza	2008	UNICAMP	A presença do evolucionismo e do criacionismo em disciplinas do ensino médio (Geografia, História e Biologia): um mapeamento de conteúdos na sala de aula sob a ótica dos professores.	Silvia Fernanda de Mendonça Figueroa	Mestrado
Dilza Aparecida Nalin de Oliveira Leite	2008	UNESP – Rio Claro	Desenvolvimento de material didático para as 1 ^{as} séries do ens. fundamental: subsídios à Ed. Amb.	Magda Adelaide Lombardo	Doutorado

Nome	Defesa	Universidade	Título	Orientação	Nível
Luzimar Barbalho da Silva	2008	UFRN	A Política de Formação Inicial de Professores e a implementação do componente curricular Prática Profissional na Licenciatura de Geografia do CEFET / RN (1999-2006)	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Mestrado
Vanilton Camilo de Souza	2009	UFG	O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores	Lana Cavalcanti	Doutorado
Flávia Gasparotti Nunes	2009	UNESP – Prudene	P. O econômico na Geografia: influências do pensamento econômico na produção geográfica (1970 – 2001)	Eliseu Saverio Spósito	Doutorado
José Eustáquio de Sene	2009	USP	As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise...	Nidia Pontuschka	Doutorado
Jerusa Vilhena de Moraes	2010	FE-USP	A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício de cidadania: uma proposta para o ensino de geografia	Sonia Maria Vanzella Castelar	Doutorado
Claudian Sanches Lopes	2010	FFLCH- USP	O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade	Nidia Nacib Pontuschka	Doutorado
Carla Silva Pimentel	2010	FE-USP	Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia	Nidia Nacib Pontuschka	Doutorado
Rosa Elisabete Militz Wępczyński Martins	2010	IGEO-UFGRS	Os Desafios do processo formativo do professor de geografia	Nelson Rego	Doutorado
William M. Pauli	2011	UFSC	As Reformas da Educação e os novos interesses do capital sobre a formação do professor de geografia	Aloysio Martins	Mestrado
TOTAL					Mestrado: 15 Doutorado: 21

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Domínio Público e repositórios das universidades pesquisadas. Sistematização de MENDONÇA, S.

ANEXO E - PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DISTRIBUÍDOS EM SUBCATEGORIAS

Princípios orientadores de currículos de formação de professores, distribuídos em subcategorias:	
Categories	Res.n. 1 e 2 CNE
1. Inserções no contexto sócio-econômico-cultural.	Carga horária do curso: Res. 2 art.1º IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
2. Atenção a Diversidade	Organização curricular: res. 1 art.2º II - o acolhimento e o trato da diversidade. Definição de conhecimentos: res.1 art.6º I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
3. Interdisciplinaridade/ Multidisciplinaridade (como articulação entre os saberes)	Seis dimensões curriculares: Res. 1 art. 11º III - eixo articulador entre disciplinas e interdisciplinaridade, IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; Práticas, perspectivas interdisciplinar Res.1 art. 13º 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. Res.1 art.6º III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; Projeto próprio e inovador: Res.1 art.14º § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.
4. Autonomia (em relação aos bacharelados e outros cursos profissionalizantes)	Seis dimensões curriculares: res. 1 art. 11º, II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; Prática, perspectiva interdisciplinar: res. 1 art. 13º § 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 atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. Avaliação: res. 1 art. 5º V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Construção: res. 1 art.6º VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
5. Articulações entre Teoria e Prática	Transposição didática res. 1 art. 10, Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compoem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento, organização e execução para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. Princípios norteadores: res. 1 art. 3º II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquela em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; Projetos próprios: res. 1 art.14º § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. Eixos dimensões curriculares: res. 1 art. 11º, VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas; Tempo e espaço curricular: res. 1 art. 12º § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.
6. Interações entre I.E.S. e Escolas de Ed. Básica	Res. 1 art.7º IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; Práticas e perspectivas interdisciplinares: res. 1 art.13º § 3º 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.

7. Práticas Investigativas	Organização curricular res. l art. 2º IV - o aprimoramento em práticas investigativas; Princípios norteadores: res. l art. 3º III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. Atribuições à organização institucional: res. l art. 7º - V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; Res. l art. 6º V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.
8. Formação Continuada	Atribuições à organização institucional: res. l art. 7º V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; Projeto próprio e inovado: res. l art. 14º § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.
9. Avaliação Formativa	Princípios norteadores: res. l art. 3º d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. Res. l art. 5º V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Fonte: BORDAS, Marjion. Avaliação da implantação das DCNs para a Formação de Professores nos cursos de licenciatura. set/2009. Adaptado por MENDONÇA, Sandra.

ANEXO F - PROPOSTA PARA ENCAMINHAMENTO DA ESTRUTURA DO PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/GEOGRAFIA - UFSC (primeira fase)

PROPOSTA PARA ENCAMINHAMENTO DA ESTRUTURA DO (1)
PPP- Projeto Político Pedagógico / GEOGRAFIA - UFSC Werton

1- Apresentação

(algumas abordagens referentes ao documento e suas finalidades)

2- Contextualizações (abordagens preliminares)

2.1. Da Geografia:

- como ramo de conhecimento/disciplinas científicas
- como possibilidade de formação acadêmica (condições estrutural/conjuntural; condições nacional/local) e como possibilidade(s) no "mundo do trabalho" (mercado hoje), através de habilitações oferecidas

2.2. Contextos do curso oferecido (com suas habilitações) pela UFSC

- aspectos funcionais / infra-estruturais
- relação/articulação, hoje, entre cursos de graduação / pós graduação / e cursos fundamentais / médios
- "dados estatísticos" → trajetórias
- necessidades / perspectivas ("projeções")

3- Das Intenções da Proposta

- #### 3.1. Bases de sustentação legal (suprões legais: a partir da atual LDB (Lei nº 9.394/96) e atos derivados, gerais e específicos para a área de Geografia

- 3.2. Perfil Profissional desejado: a partir das diretrizes curriculares e as possibilidades de níveis de habilitações a serem concedidas como títulos para o egresso (inclusive sistematizadas com o que prescreve o CONFEA/CREA... ... andam discutindo normas normativas...)
- 3.3. Objetivos: articulações de "antes" para uma formação acadêmica/profissional (atendendo as habilitações definidas), na área de Ciências Geográficas
- 3.4. Contexto da Oferta e de Demanda
- 3.5. Composição/Organização Curricular (definições de parâmetros para integração do Curso, a partir de bases legais)
- 3.5.1. Atividades de Ensino: concepções teórico/práticas
- Cargas horárias (ver diretrizes)
 - plano de ensino de atividades (períodos letivos/ mínimos-máximos/semestrais?)
 - integração Vertical/horizontal

- flexibilización / pre-requisitos (?)
- componentes curricular (niveles?; disciplinas: duraciones/optativas; séptimo?; otros)
- Histograma / Candelario de ofertas de disciplinas / materias (... e como se dará a formalización del programa de oficiales / decisivos elegidos (?) / Referencias bibliográficas básicas)

3.5.2. Actividades de Resúmenes: (o que articular: Iniciales, Científico?; TCC; Relatos Técnicos?; Ensayos) Monográficos?; otras modalidades

3.5.3. Actividades de Exámenes: (o que articular: exámenes curriculares de diferentes?; intra-institucional u/ou inter-institucional?; Comunitarios?)

3.5.4. Articulación Formal - Actuación Profesional: (definición de posibilidades / ~~capacidades~~ ^{competencias} derivadas de la formación)

3.6. Articulación: Procesos Externos - Aprendizajes. e formas de evaluación

37. Metodologias e/ou formas de implementação do PPP/Geografia - UFSC
4. Condições atuais e/ou outras necessidades para implementação de proposta
5. Recomendações de Comissão (se houver/centro)
6. Fontes bibliográficas de apoio no elaborador deste documento
7. Anexos (se necessário)
 - normas internas no GCN, atuais e/ou para futuros ajustes a esta nova proposta de PPP.

ANEXO G – ESTRUTURA DA PROPOSTA CURRICULAR

9. Estrutura da proposta curricular

9.1. Carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso

9.1.1. Disciplinas Obrigatórias

1ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Astronomia	3	2*	-
Geografia da População	3+1PCC	2*	-
Geologia I (2 turmas)	3+1PCC	4*	-
Fundamentos de Economia Política para a Geografia	3+1PCC	2*	-
História do Pensamento Geográfico	4	2*	-
Total:	16+3PCC	12*	

H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0

* horas-aula a serem realizadas fora do horário normal de aula.

2ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Cartografia I (2 turmas)	4	2*	Astronomia
Geografia Rural	3+1PCC	2*	-
Geologia II (2 turmas)	4	2*	Geologia I
Climatologia Dinâmica e Geográfica	3+1PCC	2*	-
Teoria e Métodos da Geografia	4	2*	-
Total:	18+2PCC	12*	

H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0

BACHARELADO

3ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Cartografia II (2 turmas)	4	2*	Cartografia I
Geografia Industrial	4	2*	-
Geomorfologia Estrutural	3+1PCC	2*	Geologia II
Oceanografia	4	2*	-
Total:	15+1PCC	8*	

H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 4

4ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Análise de Imagens I	4	2*	Cartografia II
Biogeografia Básica	3+1PCC	2*	Climatol. Dinâm. e Geogr.
Processos Geomorfológicos	4	2*	Climatol. Dinâm. e Geogr.
Geografia do Comércio e Serviços	3+1PCC	2*	-
Teoria Regional	4	2*	Teoria e Mét. Da Geog.
Total:	18+2PCC	10*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0			

5ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Análise de Imagens II	4	2*	Análise de Imagens I
Geografia Urbana	3+1PCC	2*	Teoria Regional.
Organização do Espaço Mundial	2+1PCC	2*	-
Recursos Hídricos em Geografia	3+1PCC	4*	Geologia II
Total:	13+3PCC	10*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 4			

6ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Análise Ambiental I (2 turmas)	2+2PCC	2*	Processos Geomorfológic.
Geografia do Brasil	3+1PCC	2*	-
Planejamento Regional e Urbano	4	2*	Geog. Urbana/Teoria Reg.
Sensoriamento Remoto I (2 turmas)	4	2*	Análise de Imagens I
TCC projeto (2 turmas)	4	8*	Ter cursado todas as disciplin. obrigatórias até a 5ª. Fase
Total:	17+3PCC	16*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0			

7ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Análise Ambiental II	4	2*	Análise Ambiental I
Geografia de SC	3+1PCC	2*	-
Monografia I/Estágio CC I	10	10*	TCC Projeto
Total:	17+1PCC	14*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 2			

8ª. fase

Disciplinas	H/A		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Monografia 2/Estágio CC 2	10	10*	Monografia 1/Estágio CC 1
Total:	10	10*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 10			

LICENCIATURA

3ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Cartografia II (2 turmas)	4	2*	Cartografia I
Geografia Industrial	4	2*	Fund. Econ. Polít. p/ Geografia
Geomorfologia Estrutural	3+1PCC	2*	Geologia II
Oceanografia	4	2*	-
Teorias da Educação	4	-	-
Total:	19+1PCC	8*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0			

4ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Biogeografia Básica	3+1PCC	2*	Climatol. Dinâm. e Geogr.
Processos Geomorfológicos	4	2*	Climatol. Dinâm. e Geogr.
Teoria Regional	4	2*	Teoria e Mét. Da Geogr.
Geografia do Comércio e Serviços	3+1PCC	2*	-
Psicologia Educacional: Desenvolv. e Aprendizagem	3+1PCC	-	-
Total:	17+3PCC	8*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 0			

5ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Cartografia Escolar	2+2PCC	2*	Cartografia I
Geografia Urbana	3+1PCC	2*	Teoria Regional
Organização do Espaço Mundial	3+1PCC	2*	-
Recursos Hídricos em Geografia	3+1PCC	2*	Climatol. Dinâm. e Geogr.
Total:	12+5PCC	8*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 3			

6ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Análise Ambiental I	2+2PCC	2*	Processos Geomorfolog.
Geografia do Brasil	3+1PCC	2*	-
Organização Escolar I	3+1PCC	-	Teorias da Educação
Planejamento Regional e Urbano I	4	2*	Geog. Urb./Teor.Reg.
Total:	8+4PCC	6*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 8			

7ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Didática Geral	3+1PCC	-	-
Geografia de SC	3+1PCC	2*	-
Metodologia do Ensino da Geografia	2+2PCC	-	-
Organização Escolar II	3+1PCC	-	Organização Escolar I
Total:	11+5PCC	2*	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 4			

8ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura I	15	-	Metodologia de Ensino; Didática Geral; Psicologia Educ.: Desenv. e Aprendizagem; Organização Escolar II.
Total:	15	-	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 7			

9ª. fase

Disciplinas	Horas / aula		Pré-requisito
	Dentro do horário	Fora do horário	
Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura II	10	-	Estágio Curricular Superv. de Licenciatura I
Total:	10	-	
H/A em disciplinas optativas dentro do horário: 10			

9.1.2. Disciplinas Optativas

Disciplinas	A partir da fase	H/A Dentro do Horário	H/A Fora do Horário	Pré-requisito
Agricultura Familiar		4	2*	
Análise de Imagens I (optativa para Licenciatura)		4	2*	Cartografia II
Análise de Imagens II (optativa para Licenciatura)		4	2*	Análise de Imagens I
Análise Estatística em Geociências		4	2*	
Bacias Fluviais	3ª	4	2*	Geologia I; Geologia II
Biogeografia Aplicada	5ª	4	2*	Biogeografia I
Cartografia Escolar (optativa para Bacharelado)	4ª	4	2*	Cartografia I
Cartografia III	6ª	4	2*	Cartografia I
Climatologia Aplicada à Pesquisa		4	2*	
Climatologia Aplicada ao Ensino		6	2*	
Didática Geral (Optativa para Bacharelado)		4		
Ecologia Fluvial	4ª	4	2*	Bacias Fluviais
Educação e Processos Inclusivos	4ª	4		
Estudos sobre Educação dos Negros no Brasil		4		
Fundamentos da Língua de Sinais Brasileira I		4		
Fundamentos da Língua de Sinais Brasileira II		4		Fund. da Língua de Sinais Brasileira I
Geografia da Alimentação	5ª	4	2*	
Geografia da América Latina		4	2*	
Geografia das Redes e dos Territórios		4	2*	História do Pens. Geog. Teoria e Método da Geografia
Geografia do Turismo		4	2*	
Geografia Econômica do Brasil	3ª	4	2*	
Geografia Histórica		4	2*	
Geografia Política		4	2*	História do Pens. Geog. Teoria e Método da Geogr.
Geomorfologia do Quaternário e Mudanças Climáticas Globais	4ª	6	2*	
Geotecnologias em Sistemas Aquáticos	4ª	4	2*	Oceanografia
Gerenciamento e Manejo de Geossistemas Costeiros	5ª	4	2*	
Gestão Ambiental		4	2*	
Gestão de Conflitos Ambientais	8ª	4	2*	
Intercâmbio I	2ª	4		
Intercâmbio II	3ª	4		Intercâmbio I
Leitura Dirigida	2ª	2	2*	
Limnologia	4ª	4	2*	
Metodologia de Pesquisa	2ª	2	2*	Metodologia de Pesquisa Teoria e Método da Geografia
Metodologia de Ensino da Geografia (Optativa para Bacharelado)	7ª	4		Organização Escolar I
Organização Escolar I (Optativa para Bacharelado)	4ª	4		Teorias da Educação
Organização Escolar II (Optativa para Bacharelado)	6ª	4		Organização Escolar I
Organização do Espaço		4	2*	
Pedologia	3ª	4	2*	Geomorfologia Estrutural
Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (Optativa para Bacharelado)		4		
Prática de Campo em Geologia e Geomorfologia	5ª	6	2*	
Processos Costeiros	4ª	4	2*	Oceanografia

Recursos Minerais	4 ^a	4	2*	Geologia I; Geologia II
Sedimentação Costeira e Marinha	4 ^a	4	2*	
Sensoriamento Remoto I (optativa para Licenciatura)		4	2*	
Sensoriamento Remoto II		2	2*	Sensoriamento Remoto I
Sistemas de Informações Geográficas	6 ^a	4	2*	Cartografia II
Teorias da Educação (optativa para Bacharelado)		4		
Tópicos especiais em Geografia Física		2	2*	
Tópicos especiais em Geografia Humana		2	2*	
Tópicos especiais em Geologia		2	2*	
Topografia	3 ^a	6	2*	Cartografia I

9.1.3. Quadro Síntese da Distribuição da Carga Horária

	Bacharelado		Licenciatura	
	H/A semestral (x 18 semanas)	%	H/A semestral (x 18 semanas)	%
Total de H/A como componente curricular sem PCC	3905	83	2843	64
Total de H/A Prática como Componente Curricular (PCC)	257	5	414	9
Total de H/A em disciplinas optativas dentro do horário	360	8	576	13
Atividades acadêmico-científico-culturais	200	4	200	5
Total de H/A em Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura	-	-	414	9
T O T A L	4718	100	4447	100

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia da UFSC/2007.

ANEXO H - DEMANDA HIPOTÉTICA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO, COM E SEM INCLUIR O 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR DISCIPLINA, E NÚMERO DE LICENCIADOS ENTRE 1990 E 2001

Disciplina	Ensino Médio	Ensino Médio + 2º Ciclo do E.F.	Nº de Licenciados entre 1990-2001
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação Artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
TOTAL	235.135	710.893	456.947

Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB)

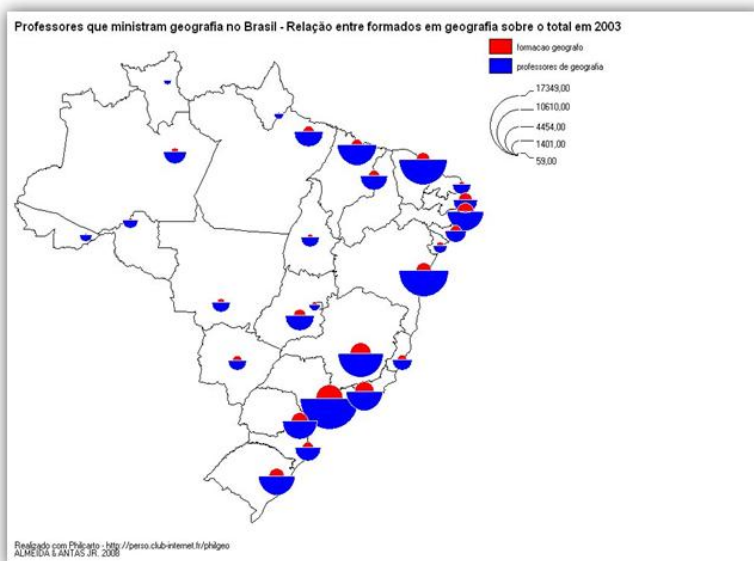
Evasão nos cursos de Licenciatura, 1997 (%)

Curso	Percentual de Evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

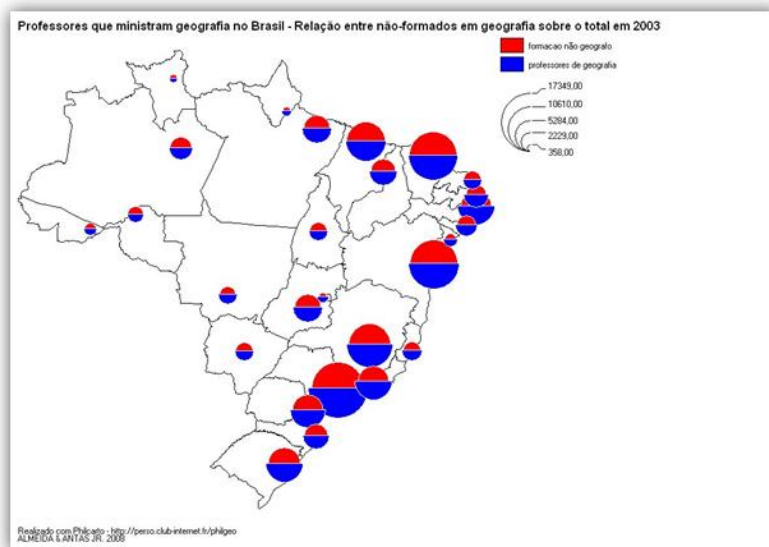
De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Brasil corre sério risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na próxima década. E o alerta da CNTE tem suas razões: basta de que se analise a relação entre número de ingressantes na profissão versus a perda de profissionais por aposentadoria ou baixa remuneração salarial. O estudo toma por base uma pesquisa feita pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) e realizada com 4.656 professores de dez estados, no início de 2005. A sondagem está retratada no Documento da Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), instituída pelo MEC, para, entre outras coisas, apontar soluções emergenciais para o enfrentamento da escassez de professores no Ensino Médio. Ela revela que, em um universo de 2,5 milhões de educadores, cerca de 60% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

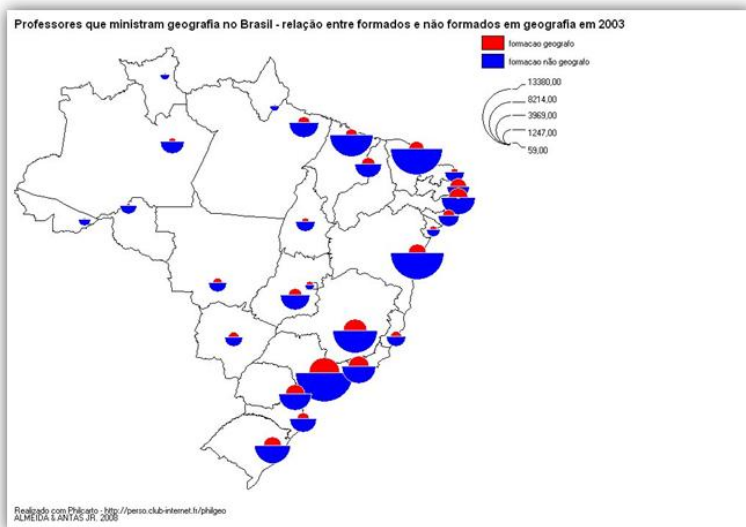
ANEXO I – RELAÇÃO ENTRE FORMADOS, NÃO FORMADOS E OS QUE EXERCEM A PROFISSÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA, NO BRASIL (2003).



Fonte: Almeida & Antas JR. (2008).



Fonte: Almeida & Antas JR. (2008).



Fonte: Almeida & Antas JR. (2008).