



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA
DO TRABALHO NA ESCOLA:
CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DO CURSO DE
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Londrina
2018

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA
DO TRABALHO NA ESCOLA:
CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DO CURSO DE
GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Gonçalves, José Alexandre.

A formação inicial de professores na perspectiva ontológica do trabalho: considerações no contexto do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina / José Alexandre Gonçalves. - Londrina, 2018.

154 f.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Currículo - Tese. 2. Formação Docente - Tese. 3. Ontologia - Tese. 4. Licenciatura em Geografia - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA
DO TRABALHO NA ESCOLA:
CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DO CURSO DE GEOGRAFIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Claudia Chueire de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 13 de novembro de 2018.

Dedico este trabalho àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que os objetivos traçados inicialmente fossem alcançados, sobretudo com carinho, acolhimento, força e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus, pelos ensinamentos desde os primeiros momentos de minha participação na academia, com sua doçura e assiduidade, auxiliando-me sempre que necessário.

Aos professores da banca, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco e Prof^a Dr^a. Claudia Chueire de Oliveira, por aceitarem o convite para conhecerem e contribuírem com essa pesquisa.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitarem novos olhares e o alçar de novos voos por meio do conhecimento.

Aos participantes da pesquisa: estudantes, professores e equipe administrativa do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina; por todo acolhimento, compreensão e apoio, sendo fundamentais para a realização deste estudo.

À minha família, por todo carinho e amor e por me proporcionar todas as condições necessárias para que tal meta se tornasse alcançável.

À minha esposa, Gislaine Marcondes Teixeira, pela presença em minha vida e pelos momentos de tranquilidade e distração que, vividos juntos, foram necessários para a quietude do meu coração.

Aos amigos, pelos momentos de alegria, pelas palavras de ânimo e valorização de minhas conquistas, que foram fundamentais para que eu pudesse acreditar em minhas qualidades.

GONÇALVES, José Alexandre. **A formação de professores na perspectiva ontológica do trabalho na escola**: considerações no contexto do curso na Universidade Estadual de Londrina. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas do núcleo Formação de Professores. A problemática aborda a formação de professores no Brasil e especificamente a formação do professor de Geografia e a mediação de conhecimentos no âmbito ético-político. Considerando essas especificidades, o objetivo desta pesquisa é compreender a licenciatura em Geografia e a questão da formação ontológica do ser professor, a fim de identificar a relação dessa formação com a preparação para o mundo do trabalho desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. Buscando contribuir com as discussões relativas à profissionalização docente, justifica-se que a relevância desse estudo está no fato de que o futuro professor, consciente da ontologia do seu trabalho, realizá-lo-á com uma intencionalidade, podendo identificar-se como um sujeito que necessita engajar-se e ter compromisso com as possíveis transformações sociais. Como metodologia de trabalho, adotou-se a pesquisa descritiva do tipo bibliográfica, documental e de campo, sob os pressupostos do método dialético. A investigação junto aos sujeitos deu-se por intermédio de entrevistas semiestruturada realizada com os professores participantes da pesquisa que estavam envolvidos especificamente com as disciplinas voltadas à formação pedagógica e também por meio de questionários aplicados aos acadêmicos do curso, com o intuito de perceber suas visões a respeito de sua formação e suas expectativas profissionais no que diz respeito ao mundo do trabalho. Ao término do estudo, constatou-se que a presente proposta do curso apresenta uma certa fragmentação em relação as disciplinas pertencentes ao eixo profissionalizante e as disciplinas do núcleo comum, o que implica em uma limitação ao processo da formação plena do professor. A função desta formação é mediar conhecimentos científicos e elementos culturais necessários à humanização, instrumentos para uma práxis transformadora. Assim, faz-se importante incorporar mais elementos no que se refere aos aspectos teórico-filosóficos à proposta pedagógica do curso, catalisando para o cerne da licenciatura e almejando a emancipação de um professor crítico.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Ontologia. Licenciatura em Geografia.

GONÇALVES, José Alexandre. **The training of teachers in the ontological perspective of work in school**: considerations in the context of the course at the State University of Londrina. 2018. 154 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This work is a research, linked to the Post-Graduation Program in Education of the State University of Londrina and to the Research Line: Knowledge and Practices of the core Teacher Training. The issue addresses teacher training in Brazil and specifically the training of the Geography teacher and the mediation of knowledge in the ethical-political sphere. Considering these specificities, the objective of this research is to understand the Degree in Geography and the question of the ontological formation of being a teacher, in order to identify the relationship of this formation with the preparation for the world of work developed at the State University of Londrina. To contribute to the discussions regarding teacher professionalism, it is justified that the relevance of this study lies in the fact that the future teacher, conscious of the ontology of his work, will do it with an intentionality, being able to identify himself as a subject that needs to engage commitment to the possible social changes. As a working methodology, it was adopted the descriptive research of the bibliographic, document and field type, under the assumptions of the dialectical method. The research with the subjects was done through semi-structured interviews with the participating teachers of the research that were specifically involved with the disciplines focused on pedagogical training and also through questionnaires applied to the course's students, in order to perceive their visions about their training and their professional expectations regarding the professional world. At the end of the study, it was verified that the present proposal of the course presents a certain fragmentation in relation to the disciplines belonging to the professional axis and the disciplines of the common core, which implies in a limitation to the process that of full teacher training. The function of training is to mediate scientific knowledge and the cultural elements necessary to humanization, instruments for a transformative praxis. Thus, it is important to incorporate more elements regarding the theoretical-philosophical aspects of the course pedagogical proposal, catalyzing to the heart of the Degree and aiming the emancipation of a critic teacher.

Key words: Curriculum. Teacher training. Ontology. Degree in Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I – Publicações referentes à formação de professores de Geografia entre 20110 à 2016	82
Quadro II – Disciplinas do eixo profissionalizante: currículo 2010 – 2018	91
Quadro III – Ementas das disciplinas do eixo profissionalizante: currículo 2010-2018	92
Quadro IV – Disciplinas do eixo profissionalizante: currículo 2019	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APPSINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica
MEC	Ministério de Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COMPREENDENDO A ONTOLOGIA DA CATEGORIA TRABALHO	18
2.1	AS BASES FILOSÓFICAS DA CENTRALIDADE DO TRABALHO	20
2.2	A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL	29
2.3	TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FUSÃO E ESSÊNCIA DO HOMEM	36
3	FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, ABORDAGENS E DILEMAS	45
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E SUAS TENDÊNCIAS	46
3.2	O ADVENTO DA EMANCIPAÇÃO COMO PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.3	A FORMAÇÃO ONTOLÓGICA DE PROFESSORES	56
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES NO ÂMBITO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	62
4.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E OS DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA	62
4.2	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PENSADA POR PERSPECTIVAS DIFERENTES	69
4.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E QUESTÕES RELATIVAS AO ENSINO	73

5	A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: APARÊNCIA E ESSÊNCIA	81
5.1	NOTAS SOBRE MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	85
5.2	CARACTERIZANDO O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA-UEL.....	88
5.3	AS TELEOLOGIAS DO PROJETO EM VIGOR.....	89
5.4	AS DIRETRIZES CURRICULARES E O NOVO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	95
5.5	ESSÊNCIA: OS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	107
5.5.1	Conversando com o Sujeito Formador.....	108
5.5.2	Contemplando o Ponto de Vista do Sujeito em Formação.....	121
6	CONCLUSÃO	136
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICES	148
	APÊNDICE A – Declaração de concordância de instituição co-participante – Departamento de Geociências UEL	149
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	150
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os docentes do curso	152
	APÊNDICE D – Questionário para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia-UEL.....	153

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas do núcleo Formação de Professores. Este é o resultado de um estudo sobre a formação de professores que teve como objetivo compreender a licenciatura em Geografia e a questão da formação ontológica do ser professor e, ainda, identificar a relação dessa formação com a preparação para o mundo do trabalho desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. Fundamentados no conceito de trabalho na concepção ontológica¹ e tendo como parâmetro as contradições que se apresentam ao âmbito do trabalho do magistério, indagou-se: como está sendo desenvolvida a formação da consciência do futuro professor para o mundo do trabalho no curso de Licenciatura em Geografia na referida instituição?

Justifica-se essa pesquisa por perceber, enquanto egresso do curso de Geografia de uma universidade localizada na cidade de Ponta Grossa, a existência de uma dicotomia entre as disciplinas do eixo profissionalizante com as do eixo comum, o que de certa forma dificultou entender o contexto sócio-político, econômico e cultural que envolve a profissionalização docente. Outro aspecto a destacar é que, em função de se estar vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UEL e também ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq intitulado “Currículo, Formação e Trabalho Docente”, surgiu o desafio do melhor entendimento sobre o currículo, assunto este que deve ser constantemente problematizado. Tais vínculos possibilitaram analisar o currículo do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, o que foi motivador, tendo em vista que se trata de um curso e de uma instituição de respeito, dada a excelência conquistada no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Faz-se necessário ressaltar que a importância desse estudo refere-se à contribuição ao campo vasto de trabalhos acadêmicos acerca da formação de professores. Estes são respaldados por diferentes correntes teóricas e metodológicas. Assim, tendo como pressuposto a lógica formal, uma dessas correntes exalta o caráter pragmático para a formação desse profissional (TARDIF,

¹ Conceito que se refere à essência do ser. (LUKÁCS, 2013).

2000); outras, no entanto, mediante análises dialéticas fundamentadas no materialismo histórico, salientam a práxis docente e a necessidade de que o curso desse processo formativo se dê mediante fundamentos teórico sólidos (DUARTE, 2003). Partindo desse segundo pressuposto, esse estudo tem a intenção de contribuir com as discussões relativas à profissionalização docente.

A relevância de dissertar sobre tal problemática está no fato de que para vários especialistas da educação, como Gasparin (2002); Saviani (2005); Almeida, Oliveira e Arnoni (2007); Martins (2010); Duarte (2012) entre outros, a formação inicial do professor é um momento extremamente importante e precisa ser entendida e concebida numa perspectiva dialética, ontológica do trabalho docente, pois o resultado que se pretende alcançar por meio dessa visão é o sujeito emancipado. Para tais autores progressistas, o engajamento na luta por uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho nas escolas está associado a docentes que possuem consciência do seu trabalho, mesmo com as limitações do contexto social e escolar. Eles tentam, por meio do seu trabalho, pensar em ações que possam possibilitar à formação humana uma crítica emancipadora do sujeito, tendo em vista uma possível transformação da realidade.

Vale salientar que, no atual contexto social, político e econômico, fatos relevantes estão ocorrendo no Brasil e no Paraná. Presencia-se na educação pública paranaense, por exemplo, um conflito entre a crise econômica do Estado e a qualidade do ensino ofertado, refletindo diretamente nas condições de trabalho e na carreira dos educadores paranaenses. Nesse cenário de austeridade, tais sujeitos tiveram que se organizar por meio de suas entidades de classe e resistir aos ataques do governo. Durante o período de 2014 a 2017, ocorreram cinco momentos de greves dos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, momentos estes representados por embates com os poderes Executivo e Legislativo, o que culminou em perdas de direitos historicamente conquistados.

Nesse cenário, os professores tiveram que se posicionar no seu local de trabalho e, assim, foi possível observar que muitos não se dispuseram a se envolver nos movimentos de luta e resistência. Em vários momentos, aqueles que estavam participando da luta faziam a si e aos outros a seguinte pergunta: por que alguns não se reconhecem como agentes colaboradores de possíveis transformações e não aderem aos movimentos dos trabalhadores? Esses professores não têm consciência histórica, não têm consciência de classe? E as

respostas baseadas no senso comum eram as mais variadas: algumas culpavam a formação inicial por não trabalhar de maneira contextual a questão da consciência histórica e de classe nos cursos de licenciatura.

Isto posto, o problema de pesquisa teve como foco problematizar as seguintes questões: existe a preocupação em formar o professor para o mundo do trabalho, enquanto membro de uma categoria, tendo como princípio o compromisso social, político e ético dos acadêmicos? Ou melhor, o curso (objeto de estudo) tem a intencionalidade em preparar o futuro professor para entrar no mundo do trabalho da educação com uma visão crítica da importância de sua práxis dentro e fora da sala de aula, no que tange ao compromisso político, social e ético enquanto membro de uma categoria profissional? Se há esta preocupação, de que maneira ela objetiva, dentro das disciplinas específicas, a docência? De que forma está sendo realizado esse trabalho?

Diante da problemática, pode-se perceber que se vivencia no campo em estudo um paradoxo: vive-se um cenário político e econômico que, idealmente, no discurso, a educação é prioridade. Contudo, na prática, mudanças efetivas nesse campo vindas “de cima” para a transformação de uma sociedade menos desigual, não se vê. Para Sudbrack (2009), “a relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social, [...]” (SUDBRACK, 2009, p. 58).

Entretanto, reconhece-se aqui o esforço de sujeitos, profissionais da educação em geral que, pela base, se engajam em movimentos de luta e resistência, entendendo o importante papel de contradizer certas propostas e políticas educacionais. Por essas questões é que objetiva-se saber se essa parcela de futuros professores abordados compreendem que é preciso ter consciência crítica e que necessitam reconhecer-se como classe trabalhadora e se posicionar. (SAVIANI, 2005; MARTINS, 2015).

Aos olhos do senso comum, isso não é algo necessário. Acreditam os conservadores que deve existir uma neutralidade da escola em relação a questões relacionadas à política. Tal manifestação se expõe, por exemplo, no Projeto de Lei 867/2015 denominada “Escola sem Partido”: uma lei que, se aprovada, garantirá que questões políticas, de gênero, diversidade e religião passem longe da escola, o que é algo considerado inconstitucional. (SILVA, 2017).

Contudo, objetiva-se trazer ao questionamento justamente a

importância do compromisso e engajamento político do professor como parte da sua profissão. Argumentar que, além de temas essenciais como a instrumentalização e planejamento para o ensino, há que se discutir em um curso de formação de professores temáticas imprescindíveis como o currículo, os fundamentos filosóficos da educação, o mundo do trabalho e carreira, pois são eixos importantes de serem debatidos. Esse último aspecto é muito relevante porque é fruto de decisões políticas que afetarão toda a trajetória do profissional no tocante às condições de trabalho. Assim, entende-se que a capacidade de um professor também é medida pela sua consciência em relação ao seu trabalho, seu posicionamento e compromisso com a transformação da sociedade. (NOSELLA apud SAVIANI, 2005, p. 40-42).

O ensino de Geografia na escola é essencial à formação da cidadania dos educandos. (DAMIANI, 2005). No Ensino Médio, por exemplo, a proposta de levar o aluno ao entendimento do papel do cidadão na sociedade se fundamenta, entre outros, no conceito de consciência histórica. Esta definição pressupõe um sujeito que se percebe como um agente que, estando no mundo, deve conhecer o passado, assim como os processos de construção do Espaço para saber agir e se posicionar no presente e influenciar a história. À vista disso, para tal disciplina, é indispensável que os professores tenham consciência do seu trabalho e da função da escola e que estejam dispostos e preparados para cumprir sua atribuição profissional mediante a práxis transformadora. Desse modo, reitera-se que a formação inicial do professor é um momento extremamente importante e precisa ser entendido e concebido na perspectiva ontológica do trabalho docente, pois o fruto que se quer alcançar por meio dessa visão é um docente crítico e emancipado.

Partindo dessas questões, a intenção foi desenvolver essa pesquisa tendo como objetivo compreender a licenciatura em Geografia e a questão da formação ontológica do ser professor, a fim de identificar a relação dessa formação com a preparação para o mundo do trabalho desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina.

O estudo que se projetou partiu da hipótese de que o curso de licenciatura investigado teria em sua proposta pedagógica a pretensão da formação do docente em sua totalidade, ou seja, que numa perspectiva ontológica, buscar-se-ia a formação da consciência do acadêmico da Licenciatura em Geografia. Por consequência, o estudante teria como perfil um professor que exerce

profissionalmente seu mister, tendo como parâmetro o princípio da ética e do compromisso com o processo de ensino, com a instituição em que atua e com a sua categoria de trabalho.

A metodologia de trabalho se deu mediante a pesquisa descritiva do tipo bibliográfica, documental e de campo, sob os pressupostos do método dialético. A pesquisa bibliográfica permitiu o aprofundamento e a ampliação dos pressupostos teóricos relacionados a ontologia do ser social social, assim como a abordagem de autores que discutem a formação inicial do professor e outros que trabalham questões referentes a formação e ao ensino da Geografia. Cervo e Bervian (1976, p. 69) referendam que:

qualquer tipo de pesquisa, em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

Em relação ao objeto, o que se pretendia era analisar a proposta curricular e conhecer como se efetivavam determinados aspectos do processo formativo mediante manifestações de alguns sujeitos. A análise documental permitiu a recuperação de alguns olhares sobre o contexto da formação do professor, especificamente da formação do professor de Geografia. Esses documentos são o Projeto Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que foram instituídas por meio da Resolução CNE nº 02/2015. Segundo Ludke e André (1988, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A análise documental permitiu situar o curso em questão no seu processo pedagógico e educativo, possibilitando, assim, entender a relação do currículo oficial com o currículo vivido.

Em relação a esse último, professores das disciplinas pedagógicas foram entrevistados, do eixo profissionalizante, para saber como ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor e a conduta ética e política requerida a sua área de atuação. Assim, com alguns questionamentos previamente elaborados, abordaram-se cinco docentes que aceitaram ser participantes dessa

pesquisa. De igual modo, por meio do questionário, interrogaram-se os acadêmicos com perguntas acerca das suas percepções no que se refere a sua formação e a preparação para o mundo do trabalho. Essas percepções foram manifestadas pelos acadêmicos do curso e foi assim que se obteve a colaboração de quarenta e dois acadêmicos. Esse procedimento de levantamento de dados em campo foi realizado com professores e acadêmicos que interagem no terceiro e quarto ano do curso de Licenciatura em Geografia. Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 75), a pesquisa de campo é:

a pesquisa em que se observa e coleta os dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente.

Dessa forma, situar-se-á brevemente a problemática que motivou este trabalho, bem como os propósitos e encaminhamentos serão apresentados. O desfecho da pesquisa, no entanto, ficou sistematizado em quatro capítulos.

O primeiro, com o título “Compreendendo a ontologia da categoria trabalho”, tem a intenção de apresentar os pressupostos filosóficos que serviram de base para o estudo: os conceitos, as categorias e autores que discutem a essência do “Ser Social” mediada pelo trabalho e o destacado atributo dado à educação e sua relação nesse processo intrínseco da formação para a vida em sociedade.

Em relação ao capítulo II, “Formação docente: aspectos históricos, abordagens e dilemas”, discute-se os aspectos da formação docente no Brasil enquanto campo de pesquisa: impasses, abordagens e tendências, dentre elas, a perspectiva crítica da formação de professores para a emancipação com o propósito de apresentar o que se entende por “formação ontológica”.

No que se refere ao capítulo III, “A formação do professor: perspectivas no âmbito da política educacional e as inquietações no plano teórico”, além de apresentar aspectos da Resolução nº 02/2015, discute-se a dualidade teórica referente a profissionalização do professor e, ainda, em alusão a formação do professor de Geografia no Brasil, aborda-se seu aspecto histórico.

Por fim, o capítulo IV, “A Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina: aparência e essência” foi uma composição analítica sobre os documentos e refere-se aos dados coletados junto aos sujeitos, procedimento

extensivo e crítico que foi categorizado respectivamente como análise da “aparência” e da “essência”.

Convida-se o leitor a percorrer esse estudo que aqui objetivou contribuir com os debates no campo da formação de professores e sua profissionalização, mediante considerações no contexto do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

2 COMPREENDENDO A ONTOLOGIA DA CATEGORIA TRABALHO

O capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos filosóficos e o pensamento que norteou todo esse processo de estudo. Sumariamente se optou por, em primeiro lugar, argumentar sobre o fundamento teórico e os conceitos de base dessa análise investigativa. Por uma questão metodológica, a intenção é discutir, de forma mais geral, o trabalho e seguir estreitando as proposições em questões mais específicas como a Educação, a formação de professores, o curso em questão, sempre fazendo alusão ao suporte referencial. Tais problemáticas nada mais são do que substratos da ontologia do ser social (essência da vida em sociedade) que interagem dialeticamente. Parafraseando Lukács (2013), entende-se que as ações e relações são sempre correlações de complexos entre si, têm eficácia ou função enquanto partes da totalidade social dinâmica e complexa como um sistema, uma estrutura significativa.

Convém justificar que o conceito, *ontologia*, é genérico. À primeira vista, pode parecer um pouco distante do objeto que se propõe a analisar, a formação de professores, trazendo a possibilidade de pensar que não há relação nenhuma com um curso de Licenciatura. Contudo, cabe alertar para o equívoco desse juízo, pois se trata de um conceito universal, que fundamenta toda a prática social, todo o trabalho. Por isso, é preciso analisá-lo para se ter o entendimento do que se está fazendo ou mesmo para aguçar o pensamento crítico na reflexão de sobre o que se quer fazer e ainda a quem se está servindo. Em todo o caso, um objeto pode ter sido pensado e criado para um propósito. Todavia, sua objetivação servirá para a alienação ou para a elevação do sujeito. Diante disso, a formação de um profissional pode assentar seu foco no “ter”, objetivando instrumentalizar os futuros trabalhadores para a acirrada competição no mercado de trabalho, “coisificando-os” mais do que os humanizando. Pode também estar a serviço da formação para o “ser”, que consiste em tecer esforços para que os futuros trabalhadores se percebam, em seu processo formativo, sujeitos agentes de transformação, parte de um todo profissional e social, sendo responsáveis por isso.

Isto posto, o tema proposto a investigar, a formação do professor sob uma perspectiva ontológica do seu trabalho, surge como uma preocupação relevante dada o contexto educacional, político e social presenciado atualmente no Brasil. O modelo neoliberal veio a reaparecer na vigente década com novo ímpeto

na cena política do país. Governantes acenam por políticas de reformas em vários setores do exercício no Estado, as quais vêm a impactar no mundo do trabalho em geral e também na Educação especificamente. Nesse contexto e sob esse retrato ideológico, a educação pública fica relegada à condição de mercadoria à espera da melhor oportunidade de negócio, como descreve Krahe (2009): “privilegiando sua oferta pelo sistema privado de ensino, desobrigando o Estado de sua função patrocinadora da obrigatoriedade de oferecer educação a todos.” (KRAHE, 2009, p.31). A vantagem para o mantenedor público está em abster-se da realização dos investimentos necessários. Ao docente, cabe somente o antigo papel de um “técnico” eficiente, aplicador da proposta cabal com a renovada atribuição atual de fazer o exercício da reflexão sobre sua prática cotidiana. Uma categoria profissional que, sempre que possível, será descartada mesmo se a serviço da expansão e do êxito das relações de exploração do capital.

Céticos a isso tudo, reflete-se que a formação e o trabalho docente e, além do mais, o papel da escola na sociedade precisam ser ressignificados. Idealizou-se proceder a tal discussão nesse capítulo específico porque se compartilha com Saviani (2007) e Lukács (2013) acerca do entendimento de que o trabalho da educação surge ontologicamente como uma necessidade para o ser social que, no decurso da história do seu desenvolvimento, vai se tornando um todo interdependente e complexo. Tais características serão abordadas mais especificamente nas seções adiante.

Antes, convém situar o pressuposto que leva a pensar esta problemática: o Materialismo Histórico-Dialético. Em função disso, os esforços em sintetizar suas raízes e as bases de sua lógica tornam-se indispensáveis na argumentação para retratar categorias elementares como dialética, contradição e totalidade. Tal pressuposto filosófico concebe o homem como um ser de relações, admitindo que o material e a experiência com o mundo é o que está a condicionar o seu ampliar da consciência de si e do outro. (MARX et al., 2004). Nesse sentido, esta visão de homem é a de um sujeito que faz sua própria história, “um ser que, embora situado, revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar.” (SAVIANI, 2015). Ademais, o trabalho da educação, o seu papel dentro dessa visão, está atrelado ao objetivo de elucidar e instrumentalizar esses sujeitos promovendo-os à autonomia. A escola, o espaço de emancipação do sujeito, é a instituição em que ocorrerá a socialização do saber sistematizado,

imprescindível para a promoção humana. (SAVIANI, 2007).

Assim, as questões discutidas nesse capítulo, nos dão base para refletir sobre a ontologia do trabalho do professor como um trabalho intencionalizado, idealizado conscientemente e objetivado visando à produção do novo, à transformação do indivíduo e da sociedade. Os cursos de formação de professores se encaixam como mediação nesse processo de uma nova sociedade, e a escola, nesse mesmo caminho, insiste-se, deve estar a serviço da ascensão dos sujeitos. (MARTINS, 2009, p. 465). A escola é o lugar específico para a produção de novas mentalidades, proposta que adiante será enunciada com mais detalhes.

2.1 AS BASES FILOSÓFICAS

Todo o trabalho intelectual intencionalmente pensado para trazer contribuições ao debate dentro de um campo de estudo, buscando ser apreciado como uma obra relevante, não pode ser construído em fundamentos teóricos frágeis. O caminho de investigação e análise percorreu método e conceitos do materialismo histórico-dialético, paradigma que, em seu modo de analisar e de questionar a realidade, não deixa escapar à percepção do movimento do todo. Destarte, o valor da análise radical (de ir às raízes) é imprescindível, relevando os princípios que fundamentam o suporte filosófico que os sustenta. Só desse modo passará a ser possível o entendimento da ontologia do ser social, os reflexos da totalidade e particularidades e, do mesmo modo, compreender a formação do professor na perspectiva ontológica, propósito dessa dissertação.

A lógica dialética é o fundamento e a metodologia que embasam o materialismo histórico e, por conseguinte, a compreensão da ontologia do ser social. Significando o modo de pensar as contradições² da realidade, de compreender esta realidade em seu permanente movimento de mudanças, a Dialética, como nos explica Konder (1998), aparece enquanto método analítico na Grécia antiga com Heráclito de Éfeso (século V a.C.), o primeiro pensador que

² Conceito essencial para entender o desenvolver do movimento e da mudança de algo, contradição significa oposição, o ato de contradizer, de contestação ao que está posto. A contradição evidencia a existência de pares de forças contrárias em que um não pode existir sem o outro, interdependência a qual um nega o outro buscando sua supressão. Por isso, o conceito de contradição também é empregado com o termo negação. De acordo com Mao Tsé-tung (2008), “a contradição existe universalmente em todos os processos, tanto nas formas de movimento simples, como nas complexas, tanto nos fenômenos objetivos como nos ideológicos”. (TSÉ-TUNG, 2008, p. 92).

argumentou sobre o fato de que tudo existe em constante mudança, sendo o conflito o senhor de todas as coisas (KONDER, 1998, p. 8). Depois de longos séculos ficando relegada a segundo plano, dada a hegemonia da concepção metafísica de compreensão, a dialética ressurgiu na filosofia do período moderno, tendo como expoente o materialista francês Denis Diderot (1713-1784) e, posteriormente, teorizada com mais afinco por um admirador de seus escritos, o pensador idealista³ alemão Friedrich Hegel (1770-1831). Ambos inspiram-se em Heráclito no que toca ao perceber o movimento a partir da contradição.

Chauí (2017), explanando em uma aula sobre a dialética hegeliana, afirma que esta “é o desvendamento do modo de ser da realidade como movimento interno da contradição e como temporalidade.” (CHAUÍ, 2017, p. 283). Hegel faz entender aquilo que, em Heráclito, não estava tão claro: a contestação, a oposição é o fator, é a mediação que gera o movimento, ou melhor, é o que, de fato, move a história. Foi Karl Marx (1818-1883), um admirador de sua dialética, mas também um arguidor que fez objeções a vários de seus preceitos, que nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, atribuiu esse crédito a Hegel devido a ele ter posto na contradição a função impulsiva da História. Tecendo críticas e comentários sobre a obra *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, Marx (2004) assim discorreu:

A grandeza da *Fenomenologia* hegeliana, e de seu resultado final – a dialética, a negatividade enquanto princípio motor e gerador – é que Hegel toma, por um lado, a autoprodução como um processo de objetivação, [...] (MARX, 2004, p. 123).

Em seu esforço por entender as contradições presentes na realidade por meio da compreensão dialética, Hegel conceituou três categorias de sua proposta de análise do movimento. São elas a tese, a antítese e a síntese. Dessa maneira, tentando exemplificar de uma maneira simples e prática a passagem desses três momentos do movimento dialético, Konder (1998) descreve que:

³ Corrente filosófica que considera as ideias como sendo o princípio do ser, ou melhor, a ideia é anterior à coisa real. Segundo Vázquez (2011), o fundador dessa corrente – Idealismo Alemão – foi Kant (1724-1804), por entender que “a consciência se apresenta como uma atividade na qual ela explicita sua liberdade e soberania [...] e exatamente por ter fundado sua teoria do conhecimento sobre o sujeito e não sobre o objeto.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 66).

Isso parece obscuro, mas fica menos confuso se observarmos o que acontece no trabalho: a matéria-prima é “negada” (quer dizer, é destruída em sua forma natural), mas ao mesmo tempo é “conservada” (quer dizer, é aproveitada) e assume uma forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é “elevada” em seu valor). (KONDER, 1998, p. 25).

Do mesmo modo, buscando explicar o movimento temporal constituído na dialética hegeliana, Chauí (2017) argumenta que a tese é o primeiro momento, o do imediato ou abstrato, em que há um “ser-aí-posto”, um termo. A antítese seria o segundo momento, o da contradição por um segundo termo, em que o imediato passaria por sua primeira negação, seria a “perda de si, porque as determinações de um ser lhe são dadas pelo seu outro.” (CHAUÍ, 2017, p. 285). A antítese (negação pelo outro) agita e gera dinâmica, um movimento no que está posto. No terceiro momento, o da síntese, os dois termos são superados pela passagem de um no outro, ocorrendo com a negação da negação, o surgimento de uma nova realidade. Na explanação de Chauí (2017) sobre a dialética hegeliana, a autora assim expõe:

O primeiro momento é um ser fixado nele mesmo, que se toma a si mesmo como independente e autônomo; o segundo momento é a perda da ilusão de independência e da autonomia, pela passagem do ser naquilo que é a negação dele (se chama alienação); esse momento da alienação implica num terceiro momento, o qual há a superação dessa alienação pela total coincidência daquele ser com o seu outro numa nova realidade, ou seja, há a negação dessa negação alienante. (CHAUÍ, 2017, p. 285).

A dialética é processo (do abstrato ao concreto pela mediação da contradição) e essa nova realidade (terceiro momento – a síntese) que foi constituída, inauguraria o quarto momento, em que esse novo concreto se abstrai (irá ensimesmar-se) e vai ser o ponto de partida de um novo transcorrer dialético. Mediação é um conceito imprescindível da dialética. Conforme Gama (2015) em Hegel, na *Fenomenologia do Espírito*, a mediação é entendida como uma passagem, um “tornar-se outro” permitida pela reflexão sobre si mesmo. O idealismo hegeliano permite conceber a mediação como abstração, aceitando se contentar como essa passagem, esse “tornar-se outro” apenas no plano do pensamento, num exercício de ideias que foi criticado e superado por Marx. Gama (2015) explica que em Marx, e também em Gramsci, a mediação assume esse mesmo sentido, o de passagem, entretanto, não apenas mental ou intelectual, mas sim no plano material,

de intervenção no concreto da vida real, ou seja, o trabalho, a experiência científica e as artes, são exemplos de mediações. Dessa maneira, para o materialismo⁴ de Marx, “mediação é a reflexão que um ser humano é capaz de fazer na relação que estabelece com as coisas do mundo real. É um processo de contínuo vir-a-ser-de-si-mesmo.” (GAMA, 2015, p. 53).

No entanto, como um admirador que foi capaz de superar as limitações dos ensinamentos de seu preceptor, Marx (2004) proferiu suas observações críticas à obra de Hegel, contestando o que estava incerto. Marx (2004) explica que um dos erros da dialética hegeliana está no equívoco ao conceber que “toda a história da exteriorização e toda a retirada da exteriorização não é, assim, nada além da história da produção do pensar abstrato, do pensar absoluto, do pensar lógico, especulativo.” (MARX, 2004, p.121). O idealismo de Hegel, que entende o dado, o ser em si, na sua imediatez como uma abstração em que o concreto só pode ser compreendido a partir de uma postulação mental, subjetiva ou espiritual, demarcou conforme o entender de Marx (2004) os lapsos de sua teoria.

Outro ponto central de destaque na dialética hegeliana foi a compreensão de que esse pensador deu, à categoria trabalho, o sentido de mediação. Primeiro observado por Marx (2004) e posteriormente também por Vázquez (2011), Lukács (2013) e Konder (1998), Hegel tem o mérito de ter sido o pioneiro a perceber “que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; [...] é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano.” (KONDER, 1998, p.23). Entretanto, em mais esse ponto, o seu ingênuo entendimento de que é o pensar que cria a realidade, ou seja, de que o ser se faz de dentro para fora, impediu Hegel de perceber os aspectos negativos do trabalho. Apesar de ter observado o fato de o trabalho produzir objetos e relações sociais, escapou-lhe à análise do trabalho enquanto negação que, presente na sociedade de classes, o homem tem negada a sua condição de tal. Marx tem essa perspicácia e afirma que, ao modo da divisão social do trabalho, este incorporado ao capital é alienante, faz do trabalhador um servo do seu objeto, porque “[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; o trabalho [...], produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”. (MARX, 2004, p. 106). Assim, Hegel não apreciou o fato de que o

⁴ Doutrina que considera a matéria concreta, tangível, a única realidade. Sobre o materialismo de Marx e Engels, ver em *A Ideologia Alemã* de 1932.

trabalho, em uma sociedade antagônica, produz no homem uma “degradação em um sentido total ao nível de animal ou de coisa.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 127). Marx procedeu a essa análise e, dessa forma, pode ser considerado um intelectual que suplantou o idealismo, mostrando a imperiosa força que o material exerce na condição objetiva do indivíduo.

Esta explanação zela por apreciar as raízes que embasam o materialismo histórico e, em consequência, a ontologia da vida em sociedade. Desse modo, afirma-se que Hegel foi o precursor da compreensão dialética contemporânea, e Karl Marx, o seu mais notável discípulo, por incorporação de novas asserções superou-a. O que se deseja afirmar é que, dialeticamente, a tese de Hegel passou pela contradição argumentativa e foi elevada na síntese proposta por Marx.

Diante disso, julga-se necessário abrir parênteses para exemplificar como Hegel e Marx se tornaram pensadores influentes em outros campos do conhecimento que não a Filosofia e a Economia, seus respectivos domínios. Como fundador da dialética moderna, Hegel, conforme explica o geógrafo Milton Santos (2002), foi um expoente que influenciou em muito as várias ciências que estavam se institucionalizando entre o final do século XIX e início do século XX, entre elas a Geografia. Seu prestígio, aponta Santos (2002), pode ser reconhecido na obra de Ratzel e mesmo nos trabalhos de Ritter⁵. E mesmo Marx, alçado no contexto do materialismo histórico-dialético, com seus apontamentos que superavam a especulação idealista de Hegel, também é considerado um influente nas obras dos fundadores da Geografia na França. Porém, de acordo com Santos (2002), “todavia, e por múltiplas razões, foi a herança idealista e positivista que, afinal de contas, acabou por se impor à geografia, isto é, à geografia oficial [...]” (SANTOS, 2002, p. 48). Isto é, aquela Geografia praticada em sua conjuntura, na virada do século XIX para o século XX, como instrumento para dar respostas e servir aos governantes, se pautou mais no empirismo e no subjetivismo.

As análises, conceitos e o método proposto por Marx, ainda assim, vieram a impelir no pensamento geográfico acadêmico anos mais tarde, na segunda metade do século XX, como um movimento de renovação da Geografia, num esforço

⁵ Friedrich Ratzel (184-1904) e Karl Ritter (1879-1859) – dois pensadores alemães que são considerados figuras marcantes para a institucionalização acadêmica do saber geográfico. São teóricos clássicos da Geografia: o primeiro, interessado em Geopolítica, formulou a corrente do Determinismo Geográfico; o segundo é considerado por muitos o pai da Geografia Humana.

teórico-metodológico de uma geração de geógrafos que se empenharam para que esta ciência se tornasse mais crítica, corroborando com a transformação da realidade. Todavia, se nas argumentações em torno do saber geográfico para legitimá-lo como um conhecimento acadêmico, os autores clássicos da Geografia acabaram buscando fundamentos em Hegel e em Marx. Isto foi devido aos temas centrais que tais pensadores abordam em suas filosofias, que são também o cerne da argumentação da Geografia, a saber, a sociedade, o trabalho, a natureza e suas relações que se concretizam no espaço geográfico.

Isso posto, fechando o quadro comparativo das diferenças de abordagens filosóficas e metodológicas de Hegel e Marx – os maiores expoentes da lógica dialética – e as bases para a compreensão ontológica do trabalho do homem e suas complexas relações, pode-se afirmar que mais uma marca primordial no método, tanto de um pensador quanto de outro, é o princípio da totalidade exposto em suas análises. Esclarecendo esse tema que é presente na dialética moderna, Konder (1998) argumenta justificando que “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar parte de um todo [...]. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles.” (KONDER, 1998, p.35).

No caso do “encaminhar uma solução”, Konder (1998) está a se referir acerca da totalidade na visão da dialética marxista que concebe o saber ligado ao conseqüente ato de propor. Porque para Hegel, como explica Novelli (2008), o princípio da totalidade está unido à ideia de um “sujeito que quer conhecer” e, no plano conceitual, esse avança em sua experiência imediata com o objeto, progredindo por meio do entendimento das contradições, rumo à totalidade da verdade. Dessa forma, a totalidade em Hegel é a busca da verdade, em que “o sujeito pode conhecer o objeto e o que ele conhece pode não ser a possível totalidade do conhecer, mas é a totalidade possível.” (NOVELLI, 2008, p. 32). Konder (1998) também interpreta essa totalidade em Hegel como conhecer, citando que para o mesmo “a verdade é o todo.” (KONDER, 1998, p.35).

Com Marx, o preceito da totalidade também se liga à ideia do conhecer, pois, para a sua filosofia, “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” (KONDER, 1998, p.35). Isto é, o conhecimento da realidade social é a totalidade. Porém, na concepção de Marx, o conhecimento não pode só se

prestar à contemplação e a especulação. O conhecimento não pode servir para justificar as contradições percebidas no processo de apreensão como natural ou fatalismo, mas, ao contrário, o conhecimento deve despertar no sujeito a atitude intransigente na busca da correção. Atingindo propósitos gerais, essa decisão de mudar, de fazer diferente, tocará a escala social, a totalidade. Desse modo, o conhecimento é a mediação para a emancipação do sujeito, é o fundamento da práxis⁶ revolucionária que Marx e Engels conclamam no *Manifesto do Partido Comunista*.

Dados os limites da lógica formal frente aos problemas da modernidade é que surge a necessidade de se propor a lógica dialética do materialismo histórico de Marx e seus anseios por uma nova síntese. Com Marx e com Friedrich Engels (1820-1895), pode se afirmar que o idealismo alemão e também o materialismo tradicional, representado por Ludwig Feuerbach (1804-1872), foram contrariados em suas fraquezas e insuficiências e superados na filosofia da práxis inaugurada por tais pensadores. Marx, em um texto direto proferindo críticas, intitulado “Teses sobre Feuerbach”, trata de enunciar a mudança de sua concepção de materialismo:

O defeito fundamental de todo materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach – está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. [...] Portanto, não compreende a importância da atuação “revolucionária”, prático-crítica. (MARX, 1888, Tese I).

A prática, para Marx, não deve ocorrer subjetivamente, ou seja, uma ação alienada, espiritualmente dirigida, mas precisa assentar-se na objetividade de uma teleologia, de uma finalidade, unicamente material. É bastante célebre a última questão tratada nessa obra acima citada, a sua décima primeira tese formulada, na qual Marx deixa claro o que entende e quer como função para a Filosofia, ao apontar que: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo.” (MARX, 1888 Tese XI). A Filosofia, até então, tinha se contentado com a nobre função de explicar o mundo de várias maneiras. De certo modo, os filósofos olhavam com desprezo a atividade prática que

⁶ Ação daquele que conhece; atitude, posicionamento baseado no conhecimento. Práxis é a inseparável junção entre Teoria e Prática que se objetiva numa ação criativa ou trabalho revolucionário de criação do novo, de transformação das condições reais. (VÁZQUES, 2011).

sempre esteve relegada ao homem comum. Para Marx, havia chegado a hora de o conhecimento sobre o mundo (e de todas as suas contradições) ser posta em favor da sua transformação, sua superação, mediante a práxis criativa e, quiçá, revolucionária de pensadores e de homens práticos. Vázquez (2011) analisa com perspicácia a transposição dialética que se expressara no materialismo histórico-dialético instaurado em Marx e Engels:

O certo é que depois de superar o nível atingido pelo idealismo alemão, o marxismo representa sua consciência mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real. Nesse sentido, deixa para trás a consciência idealista, mas deixa ainda mais longe o ponto de vista imediato, ingênuo da consciência comum.

[...] A concepção marxista da práxis, da qual partimos, não é, em suma, um retorno, mais sim um avanço; é uma superação – no sentido dialético de negar e absorver – tanto o materialismo tradicional como do idealismo, o que implica por sua vez, a tese de que não só o primeiro como também o segundo contribuíram essencialmente para o surgimento do marxismo. E essa contribuição essencial do idealismo se manifesta precisamente com respeito à práxis, embora a atividade prática humana nele se apresente de modo abstrato e mistificado. (VÁZQUEZ, 2011, p.31).

Tornando ao preceito que se tornou primordial para Marx, a máxima da totalidade presente em suas obras, pode-se admitir que tal teleologia foi forte a ponto de tornar as suas ideias um paradigma para as Ciências Sociais e uma norma ou meta dos partidos políticos de esquerda que, em desacordo com o *establishment*, congregam sujeitos que almejam a fundação de uma nova sociedade. A seguir, a citação para a percepção da perspectiva da totalidade da práxis revolucionária em Marx e Engels:

Os comunistas também são acusados de querer abolir a pátria e a nacionalidade. [...] A supremacia do proletariado fará com que desapareçam ainda mais depressa. A ação comum do proletariado, pelo menos nos países civilizados, é uma das primeiras condições para sua emancipação.

A medida que for suprimida a exploração do homem pelo homem, será suprimida a exploração de uma nação por outra.

Quando os antagonismos de classes, no interior das nações, tiverem desaparecido, desaparecerá a hostilidade entre as próprias nações. (MARX; ENGELS, 2005, p. 56).

Nota-se, nesse excerto, que Marx e Engels percebem-se como uma categoria recriminada, mas muito obstinada. Justificam seus objetivos acreditando ser possível a mudança real e identificando os sujeitos que seriam os responsáveis por tamanha revolução social. A mediação para a emancipação estaria

primeiramente nos afazeres cotidianos. As causalidades para libertar a consciência crítica do trabalhador estaria, portanto, em perceber as relações de exploração de trabalho.

Para o materialismo histórico-dialético de Marx, os problemas que afetam a realidade social (exploração, exclusão, desigualdade etc) estão todos ligados na mesma causa: a luta de classes. Eles só podem ser compreendidos e solucionados quando se analisa essa totalidade e suas contradições, conhecendo e emancipando-se, buscando a superação e a síntese, pelo enfrentamento e resolução de tais questões (MARX; ENGELS, 2005). Isso é algo possível, segundo Marx e seus seguidores, mediante a união, com a visão de conjunto daqueles marginalizados (o proletariado) que, quando conscientes (emancipados), se reconhecem como sujeitos que fazem sua própria história, instrumentalizados pelo conhecimento, lutam pela constituição de uma nova sociedade: o Socialismo.

Após Marx e Engels, surgiram novas gerações de seguidores, teóricos do Socialismo, como Paul Lafargue (1842-1911), Rosa Luxemburgo (1871-1919), Vladimir Lenin (1870-1924), Leon Trotsky (1879-1940), Antônio Gramsci (1891-1937), Walter Benjamim (1892-1940), György Lukács (1885-1972), Nikolai Bukharin (1888-1938), Sanches Vázquez (1915-2011), entre outros. Todos intelectuais que se esforçaram para compreender o método dialético e teorizar sobre a filosofia de Marx e Engels. Em suas atuações, procuraram organizar os partidos que mediarão a construção dessa nova sociedade ou trabalharam para esclarecer conceitos centrais para o entendimento da proposta marxista, tais como trabalho, práxis, revolução, cultura, consciência de classe, alienação, emancipação, o papel dos proletários e da intelectualidade posta a serviço da transformação e vários outros conceitos e temas que compõem os fundamentos do materialismo histórico-dialético enquanto paradigma para as ciências sociais e do marxismo como práxis política, ou seja, para instrumentalizar a vertente ideológica da filosofia da práxis.

Um desses intelectuais, por suas expoentes contribuições que ajuda a compreender a totalidade e a parcialidade do complexo o qual se tornou o ser social, será alvo de apreço da próxima seção.

2.2 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Nessa seção de estudo, propõe-se a apresentar brevemente as contribuições de György Lukács, um filósofo húngaro nascido em Budapeste em 13 de abril de 1885 e que, desde a década de 1920, no início de sua militância e vida acadêmica, torna-se um influente intelectual da vertente marxista. O referido autor é trazido para fundamentar esta problemática porque esse filósofo, mesmo não se referindo especificamente à educação e muito menos sobre a formação de professores, abordou uma ampla gama de condicionantes (objetivos e subjetivos) que interferem na complexidade da vida em sociedade. Sua maior contribuição filosófica, a compreensão ontológica do “ser social”, é referência essencial na análise teórica da ciência geográfica para se entender a teleologia da construção do espaço como produto das relações entre homem e natureza. Entretanto, este trabalho utilizará os esclarecimentos filosóficos de Lukács para entender a educação (a escola, a formação de professores, as políticas educacionais etc) como um produto construído das necessidades existentes das relações sociais.

György Lukács foi um intelectual que se preocupou em argumentar e explicar, dentre outros temas abordados anteriormente por Hegel, Marx, Engels e Lenin, sobre o conceito de ontologia e o papel essencial que o trabalho exerce como mediador das relações do homem - ser social. Em seu livro *Para uma Ontologia do Ser Social*, obra composta de dois volumes, o filósofo analisa, no volume II, o trabalho como categoria central no processo de criação do “ser social” e, no qual decorrem algumas outras categorias como teleologia, reprodução, alienação, ideologia, entre outras, que irão desencadear os conflitos de ordem ética, entre o interesse particular e o interesse do gênero.

Ontologia refere-se à essência do ser. O conceito se vincula ao processo de consciência de que só o ser humano possui em relação ao seu fazer e ser no meio social. Dessa maneira, ontologia seria o conhecimento da essência do ser que, no caso do ser social, está relacionada ao processo de trabalho de constante transformação/produção e reprodução da existência, característica própria do ser humano que procura responder às suas necessidades básicas, ato que gera dominação da natureza, apropriação de saberes e desenvolvimento da racionalidade e formação da cultura. Nesse último aspecto, o desenvolvimento dos costumes e hábitos da vida na coletividade é formado na longa caminhada histórica na qual o

homem se torna homem, isto é, um ser social, consciente de si e que se esforça para controlar seus instintos no convívio harmonioso com o outro mediado pela moral.

Nas palavras de Lukács, além de mudar a natureza, “o trabalho modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza. [...] a questão central da transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo.” (LUKÁCS, 2013, p. 95). De uma maneira bem clara, pode-se entender que, por intermédio do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo, se humaniza. Desse modo, o autor segue explicando sobre a centralidade do trabalho no ser social, afirmando que “é por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa.” (LUKÁCS, 2013, p.62). Lukács é marxista e seus escritos refletem as ideias de Marx, a saber, que a ação conjunta dos homens é mediada por essa categoria essencial que se chama trabalho. Marx (2004) vem a exaltar o mérito de Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito* e o fato de compreender “a essência do trabalho e conceber o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu próprio trabalho.” (MARX, 2004, p. 123). Entretanto, reiterando uma argumentação exposta acima, um dos erros da dialética hegeliana, aponta Marx (2004), foi o subjetivismo de seu idealismo que se traduz no equívoco de pensar o homem como uma exteriorização da consciência, do pensamento abstrato.

Contudo, revelando a doutrina a qual se identifica, Lukács apresenta o entendimento importante que o materialismo histórico-dialético atribuiu à categoria trabalho para o salto ontológico entre o homem, ser orgânico/biológico, para o homem, ser social. Sobre esse aspecto, o autor assim se referiu:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista [...]. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico, ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35).

O entendimento de que o ser social é síntese do trabalho está no fato de que o homem não tem garantido a sua existência e deve produzir/criar as condições materiais para se manter vivo, e essa realidade faz do trabalho o aspecto mais marcante que diferencia o ser humano de outros animais.

O autor atribui o mérito por esse entendimento em relação à centralidade do trabalho no processo de humanização do homem aos escritos de Engels. Contudo, essa argumentação de Lukács vem principalmente das ideias tratadas anteriormente por Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, publicados em 1844, sobre o entendimento de que, como criador de valores de uso, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2008). Anos mais tarde, em *O Capital*, obra escrita em meados de 1860, Marx (2013) explica, de maneira bem clara, como o trabalho foi levado à condição de mercadoria na sociedade capitalista. Entretanto, em sua essência, o trabalho, categoria que diferencia o homem de outras espécies animais, é a mediação de outra categoria exclusiva dos homens: a racionalidade. Esta é a consciência, a capacidade de pensar e previamente idealizar o que se pretende com o ato do trabalho. Isto posto, assim expõe Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza, nesse último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 255-256).

O agir humano, como elucidado no excerto acima, é constituído por finalidades, ou melhor, é organizado, intencionado pela categoria denominada teleologia. Teleologia são os fins, os objetivos. É a capacidade de raciocinar e previamente idealizar o que se pretende com o ato do trabalho. Em outro texto que escreveu para complementar sua análise, Lukács, após Marx, afirma que “com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, *o animal tornado Homem*

através do trabalho, como um ser que dá respostas.” (LUKÁCS, 1968, p. 5, grifo nosso).

Portanto, o planejamento que antecede e dirige a ação, o trabalho, é a “prévia-ideação”⁷ – uma capacidade possível somente nos humanos que precisam responder às suas necessidades porque não têm garantida a sua sobrevivência, tendo que, incessantemente reproduzi-la. Revelando seus fundamentos filosóficos no materialismo dialético, o estudioso explica que para compreender a complicadíssima interação que constitui o homem – ser social – inicialmente é preciso entender que “devemos ter presente antes de tudo que, sempre que tenha a ver com autênticas transformações do ser, o contexto total do complexo em questão é primário em relação a seus elementos.” (LUKÁCS, 2013, p. 64). Assim, a situação concreta e real, a experiência no ambiente material é que tem preponderância sobre o pensamento (a prévia-ideação) sobre a fala, sobre o conceito etc, elementos que surgem como síntese do processo de trabalho, isto é, a socialização e suas instituições são, portanto, conveniências posteriores, secundárias⁸.

No que compete à ação transformadora do trabalho e para se chegar ao seu objetivo de execução, explica o filósofo que é imperativo explorar e identificar o cabedal de recursos e as possibilidades para o transcurso do exercício previamente idealizado. O conhecimento dos meios para se atingir os fins desejados, que é essencial para a consecução, obtém-se com a vivência prática. Lukács (2013) apresenta sua argumentação, referindo-se que a gênese do trabalho é a necessidade:

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico [...]. Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são esses o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

⁷ Um termo explicativo encontrado na análise desenvolvida por Sergio Lessa – *Para Compreender a Ontologia de Lukács* – um interessante trabalho que auxilia no entendimento das ideias defendidas por Lukács no que se refere à teleologia e a objetivação.

⁸ Vocábulo que, no texto e nas convicções dos materialistas, não se refere à ideia de mérito, de importância, mas sim de ordem temporal que, no ciclo dialético, surge num segundo momento como síntese de uma experiência.

É importante reconhecer, como muito bem fez esse estudioso, que a categoria “Teleologia” é inseparável de outra categoria, a “Causalidade”. Isso quer dizer que todo o trabalho no percurso de se chegar a um fim desejado se depara com as influências da causa sobre o efeito e vice-versa. A causalidade é que apresenta os elementos que serão usados como meio para os fins. Esse aspecto é imprescindível para o “pôr do fim” porque nada existe fora de relações causais, ou seja, sem relação de causa e efeito.

Exemplificando sobre a causalidade, o autor usa a lição de uma faca do Paleolítico a qual, feita de pedra “ela só pode adquirir tal função de ferramenta quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si, forem adequadas para entrar numa combinação tal que torne isso possível.” (LUKÁCS, 2013, p. 42). A causalidade é relevante e conveniente, pois influi diretamente sobre o modo de operar. Entretanto, explica Lukács (2013) que o fim teleológico é que deve ter primazia sobre a causalidade nas ações de reprodução do ser social. O homem como gênero, o ser social, desenvolve-se em condições não estáveis, objetivando o domínio da barreira natural, dando respostas às suas carências enquanto um ser que não tem garantida a sua existência.

Assim, no caso do trabalho metódico, intencional, que se objetiva na práxis criativa consciente, a investigação dos meios está a serviço da escolha da melhor alternativa à disposição para se atingir os objetivos pensados de antemão. Do contrário, o trabalho reiterativo⁹, espontâneo, não planejado ou projetado por outrem, podendo ser realizado até de maneira despreziosa de algo novo, fica mais propenso ao plano das causalidades. Decidir sobre as alternativas para se chegar ao fim proposto é um ato perspicaz: requer capacidade de raciocínio, de avaliação e, mesmo em muitas ocasiões em que o tempo reduzido impõe limites para uma rápida decisão, deve-se focar no propósito final da ação do trabalho. A ação teleológica pode alterar a causalidade dada, objetivando-se na produção do novo. A interação entre a teleologia e a causalidade cria um produto previamente idealizado para responder a uma necessidade humana. Nesse sentido, o filósofo afirma que:

⁹ Aquilo que Vázquez (2011) entende estar em um nível inferior ao da práxis criativa, ou seja, uma práxis simplesmente imitativa.

Quando o trabalho é realizado num sentido mais estrito, a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. Não se pode deixar de perceber, quando se reflete, ainda que rapidamente, sobre qualquer processo de trabalho [...] que nunca se trata simplesmente da execução mecânica de um fim posto. (LUKÁCS, 2013, p. 54).

Em sua análise, Lukács evidencia dois tipos de necessidades, as quais o ser social precisa dar respostas. Essa duas teleologias são:

- a) as primárias: relacionadas à interação homem-natureza, mediada pelo trabalho, visando suprir suas necessidades biológicas básicas para manter-se vivo. Essa relação supre as carências biológicas (fome, sede, frio etc) e, desse processo primário, a síntese dialética é a cultura, formando um complexo de outras necessidades;
- b) as teleologias secundárias: visam suprir as necessidades surgidas a partir da complexidade da vida em sociedade (da cultura) que carece de organização para a sua reprodução, para a manutenção ou superação de uma ordem habitual estabelecida.

Nos complexos que se constituem as interações do ser social, manifestam-se novas carências que pedem respostas. Para explicar tal desenvolvimento, Lukács (2013) explana que:

[...] a estrutura originária do trabalho está submetida à mudanças essenciais, enquanto o pôr teleológico não está mais dirigido exclusivamente à transformação dos objetos naturais, à aplicação de processos naturais, mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinados pores desse gênero. Tal mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento conduz a que, para o homem, o próprio modo de comportamento e a própria interioridade passam a ser o objeto do pôr teleológico. O surgimento progressivo, desigual e contraditório desses pores teleológicos é um resultado do desenvolvimento social. (LUKÁCS, 2013, p. 110).

As mudanças essenciais que o autor menciona em sua análise ocorrem porque as intenções do trabalho, com a progressão da consciência, tornam-se cada vez mais sociais. Para o desenvolvimento social, as relações precisam ser reproduzidas e, dessa forma, a sociedade vai tornando-se mais complexa. Exemplos dessas teleologias secundárias são: a língua, o conceito, a educação, o Direito, a religião, a política, o Exército. Instituídas a posterior são todas instituições

e atributos que afloram como necessidade e consequência da divisão social do trabalho.

Sobre essa questão das complexidades do ser social, Lukács (2013) assim se referiu:

A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações. (LUKÁCS, 2013, p. 120).

A totalidade social foi dialeticamente formada ao longo do processo histórico de cisão, partindo-se em complexos menores que influenciam e são impelidos pelo movimento do todo. A origem desse desenvolvimento de novas complexidades está na exploração do homem pelo homem. Nesse ponto, assim argumenta Lukács que “com efeito, o desenvolvimento da divisão do trabalho gera, a partir de sua dinâmica espontânea de desenvolvimento, categorias de cunho social cada vez mais acentuado.” (LUKÁCS, 2013, p. 122). Dessa maneira, o ser social constitui e é constituído em sua totalidade histórica por uma cadeia que o autor denomina de “complexos de complexos” (ou teleologias secundárias) necessária à reprodução, manutenção ou superação da conjuntura concreta.

O interessante é que essas interações reiteradas para a reprodução possibilitam, ou não, o desabrochar da consciência do homem e a consequente passagem à superação. A consciência, como explica Lukács (2013), vive numa situação “paradoxal através da qual – tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho – a consciência do homem intervém em sua atividade de autorreprodução.” (LUKÁCS, 2013, p. 65). É paradoxal, porque há um problema que vem se por à consciência – ela pode ser a falsa consciência (alienação) limitada à aceitação e submissão ou há a possibilidade de ascender, ser fecunda e criadora, isto é, à consciência, se apresentam duas possibilidades: a servidão ou a liberdade.

Para o filósofo em questão, a tomada de decisões (ter liberdade) nas posições teleológicas secundárias, nos complexos do ser social, tem sua origem naquilo que é central e fundante da vida do homem – o trabalho – e consiste num ato de consciência que se apoia em processos valorativos para satisfazer necessidades impostas pelo complexo no qual os indivíduos se relacionam. Lukács

(2013) é um convicto, tanto quanto Marx (1888) ao afirmar que, ao conhecer a realidade, após encontrar sua verdade, ontologicamente é necessário intervir, ter a liberdade de tomar decisões, realizar uma ação transformadora. Desse modo, o autor argumenta que:

Por isso, o homem que age de modo prático na sociedade encontra diante de si uma segunda natureza, em relação à qual, se quiser manejá-la com sucesso, deve comportar-se da mesma forma que com relação à primeira natureza, ou seja, deve procurar transformar o curso das coisas, que é independente de sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. (LUKÁCS, 2013, p. 110).

A racionalidade operante e reflexiva tem um papel fundamental como atributo exclusivo do ser social. É no cotidiano, nos conflitos e tensões, no interesse entre o indivíduo (o particular) e a sociedade (o gênero) que se constroem os valores que são mutáveis no tempo, mas responsáveis pela tomada de decisões (liberdade) e pela elevação da consciência para a emancipação. A mediação dessas tensões se dá pela ética, buscando superar a dicotomia entre interesses individuais e do gênero. Ciente das contradições desses interesses, o agir com ética está em reconhecer e sujeitar a disposição do pensar de forma particular ao pensamento e ações para com a coletividade ou para com o gênero no tocante a totalidade social. (LUKÁCS, 2013; VÁZQUEZ, 2017).

2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FUSÃO E ESSÊNCIA DO HOMEM

O exposto até aqui teve uma clara intenção de fazer reconhecer a centralidade que o trabalho manifesta na constituição do ser social e, dessa maneira, também fazer perceber sua relação com a educação. Trabalho e educação possuem vínculos ontológicos, pois são atividades especificamente humanas. (LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2007). Diante desse fato, reitera-se que o ser social é síntese do trabalho, isto porque o homem não tem garantida a sua existência. Como argumentado anteriormente, o ser humano deve criar as condições materiais para se manter vivo, num processo histórico que se desdobrou em outras necessidades e teleologias, dentre elas, a educação.

Em uma das poucas passagens em que se referiu especificamente à necessidade da educação em sua obra *Ontologia do Ser Social*, Lukács (2013)

pondera que os animais adultos auxiliam seus filhotes para que se apropriem de comportamentos e destrezas necessárias para a sua vida toda. Entretanto, argumenta Lukács (2013) que “o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.” (LUKÁCS, 2013, p. 130). Esse complexo necessário chamado educação se manifesta no ser social de duas maneiras: de um modo amplo (aprender a viver em sociedade) e de uma maneira estrita (capacitando para o exercício específico de um papel social). Apresentando essa questão da educação no sentido mais amplo, Saviani (2007) exemplifica o encadeamento produção/formação do ser social na seguinte citação:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, a educação nunca será concluída, nem no sentido amplo e nem no sentido estrito. Lukács (2013) exemplifica esse segundo sentido quando argumenta que a vida do homem, “dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – sentido estrito – o preparou.” (LUKÁCS, 2013, p. 130). O ser social se constitui complexo e mutável, logo a capacitação, a educação do homem precisa se manter ininterruptamente porque a sociedade dialeticamente está sempre em movimento. Como a origem do homem enquanto ser social está no trabalho, esse impõe aos indivíduos uma urgente necessidade: a continuidade da reprodução do ser social. Essa reprodução exige a mediação do conhecimento de geração para geração, reiterando as ações e a consequente organização na vida social. Antes de Saviani (2007) argumentar sobre o assunto, Lukács (2013) já analisava a relevante função da educação quando descrevia que “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p.

131).

Portanto, pode-se perceber os vínculos ontológicos que fundem trabalho e educação, em uma relação de causa e efeito. São atividades cruciais e especificamente humanas porque só os homens trabalham intencionalmente e se educam. Tendo embasamento em Lukács para explicar historicamente o desenvolvimento do seu campo de estudo, Saviani (2007) argumenta sobre esse intrínseco elo, quando na gênese do ser social:

A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Todavia, trabalho e educação, mesmo se tratando de ações indissociáveis, por decorrência da história, pelo desenvolvimento de novas situações da complexidade social, se cindiram. O trabalho se dividiu e, em consequência, a também educação se dividiu. Assim, Manacorda (1989) e Saviani (2007) avaliam que com o desenvolvimento da sociedade de classes, efetivou-se a separação entre trabalho e educação. Ademais, ocorreu o desmembramento e a depuração de processos educativos diferenciados para os coletivos opostos que passam a reproduzir a sociedade. Em sua *Ontologia*, Lukács (2013) explica que cada tipo de sociedade demanda determinados tipos de capacidades de seus indivíduos e assim surge a educação de modo estrito, formal ou institucionalizada. Uma teleologia secundária que precisa responder a uma demanda:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 131).

Nesse sentido, entendendo a explanação da *Ontologia* lukácsiana, Saviani (2007) argumenta sobre as origens da institucionalização da educação com o desenvolvimento da sociedade de classes, confinada num tempo e espaço específico intitulado escola, observando que:

Se nas sociedades primitivas, [...] a educação consistia numa ação espontânea, [...] com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A propriedade privada gerou divisão dos homens e teve efeitos na própria compreensão ontológica do homem, pois, com o seu advento, tornou possível à classe dos proprietários a vida sem trabalhar, “dispondo do ócio, do lazer e do tempo livre”, como mencionado por Saviani (2007). Também Manacorda (1989) lembra que as sociedades da Antiguidade, no Egito, por exemplo, há aproximadamente 2.500 anos a.C., se vivia a experiência de uma civilização estratificada em hierarquias, que carecia, cada qual, de certos conhecimentos específicos. Aos dominantes da Antiguidade, assinala o autor, impelia a necessidade de “falar bem”. Nesse contexto, exigia-se a presença de certos indivíduos com tal capacidade e dispostos à finalidade de capacitar outros mais a reagirem adequadamente às situações imprevisíveis que iriam surgir, respondendo com as habilidades as quais foram qualificados. Isso mostra, portanto, que há mais de quatro mil anos, já havia aquela educação, de modo estrito a que Lukács (2013) se referia. Entretanto, como explica Saviani (2007), a educação para a maioria dos indivíduos ainda continua a ocorrer mediante o trabalho. O desenvolvimento da sociedade de classes dividiu o trabalho em manual e intelectual. Consequentemente, a educação teve que responder a esses dois modos, como esclarece Saviani (2007):

Por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Tendo por base a história do Ocidente, pode-se afirmar que, em toda a Antiguidade, no período medieval e também no período da Modernidade, que se inicia no final do século XV até meados do século XVIII, a educação para o trabalho intelectual ficou restrita a uma pequena parcela de indivíduos que compunha a elite.

Porém, na Idade Moderna, com o início da sociedade capitalista, mediante as relações do capitalismo mercantil e também sob influência da Reforma Protestante, um novo cenário surge para a educação, que vai se tornando uma necessidade crescente para cada vez mais indivíduos, pessoas comuns, que precisam raciocinar matematicamente ou que ousam aprender a ler para se arriscar a interpretar os textos bíblicos. Contudo, é na Idade Contemporânea, desde as revoluções do século XVIII até os dias de hoje, que se apresentaram grandes mudanças no papel que foi atribuída a escola na formação dos indivíduos.

Ciente de que “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc.” (LUKÁCS, 2013), Saviani (2007) explica que as revoluções Francesa (tomada do poder pela burguesia em 1789) e, nesse mesmo período, a Industrial na Inglaterra, com a introdução da máquina no processo produtivo, como eventos processuais que marcaram a entrada dessa nova sociedade, tornam-se também decisivos para a institucionalização da escola, pois:

[...] a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Desse modo, reitera-se que a produção e a reprodução do ser social passam a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana voltada à formação dos indivíduos. Sendo assim, a educação em sentido estrito (escola), surge, tendo em sua essência, como afirma Lukács (2013), a finalidade de influenciar os indivíduos objetivando a reação à vida de modo socialmente intencionado.

Cabe destacar, como apontado por Marx (1996), um aspecto contraditório do trabalho na lógica capitalista em que os meios de produção tornam-se também meios de destruição, pois nesse sistema a essência do trabalho está na exploração do trabalhador, transformado em mercadoria. Assim, nesse modo de produção, as relações entre os homens são reificadas. De forma análoga, concebe-se a função da educação que, instituída para a reprodução, agora manifestada na mesma lógica, não está respaldada para a completa humanização do homem, mas,

sim, para a sua coisificação.

Destarte, reconhece-se que, a partir do capitalismo, torna-se uma teleologia do ser social a elevação e expansão do processo educativo. (MARX et al., 1996). Sobre esse aspecto, Saviani (2007) argumenta que:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Ao refletir sobre a atual conjuntura brasileira, é possível denotar que situação semelhante ocorre no país com o advento da industrialização. É somente a partir de 1930 que o Estado concebe um sistema nacional de educação, pois a sociedade do Brasil, em anos anteriores a esse processo, não requeriam a existência massiva de tal instituição.

É clássica e muito relevante a análise crítica realizada por Althusser (1972) quando esse autor se propôs a argumentar sobre a reprodução dos meios de produção, um tema tratado por Marx (1996). Contudo, exposto de maneira bem clara à luz de sua teoria dos “aparelhos ideológicos” que, criados pelo Estado, objetivam os interesses da classe dominante, Althusser foi perspicaz ao incluir entre eles a escola. Segundo o autor, a reprodução da força de trabalho que primeiro ocorre dentro do mesmo local de produção do capital é realizada pelo salário. Porém, a reprodução da força de trabalho pode também acontecer fora do local de trabalho, em um papel assegurado pela escola.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...]. (ALTHUSSER, 1972, p. 20).

Esta escola que está a serviço do capital, institucionalizada no contexto do século XVIII e que chega até os nossos dias, tende a sujeitar a massa à ideologia da classe dominante e qualificá-la para o manejo da prática. (ALTHUSSER, 1970). Na lógica do capital, reitera-se, a função da escola é “coisificar” os homens, formar as pessoas para o “ter”, ou seja, o objetivo é dotar os

indivíduos de capacidades para a execução eficiente de um ofício, para que os mesmos tenham uma ocupação, consigam vender sua força no mercado de trabalho. Ademais, explica Althusser (1972) que a escola impõe esse modo como natural, fazendo com que aceitem essa condição, pois todos “[...] devem estar de uma maneira ou de outra ‘penetrados’ desta ideologia, para desempenharem ‘conscienciosamente’ a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas) [...]” (ALTHUSSER, 1972, p. 22). A reificação do homem à condição de mercadoria, dessa maneira, é intencionalmente objetivada numa escola que aliena e passa a ser aceita livremente pela massa que a frequenta e nela se entorpece.

Entretanto, negando parte dessa tese, incorporando suas verdades e propondo superações, a educação, ressignificada dentro de uma concepção ontológica, revolucionária (SAVIANI, 2012), não aceita essa tarefa de formar parcialmente os indivíduos. De acordo com Saviani (2012), mediante uma perspectiva historicizadora, é possível aos sujeitos que fazem a educação reconhecer os condicionantes histórico-sociais que limitam suas ações e, assim, entender que a educação e a sociedade se relacionam dialeticamente, existindo também possibilidades, não ficando completamente impotentes. Para esse intelectual, a Educação:

[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Portanto, apresentando as contradições presentes na sociedade, revelando o que está oculto, a educação, numa perspectiva crítica, tem a função de formar para o ser, isto é, educar sujeitos para que sejam portadores de valores humanos e que esses valores se sobreponham aos apelos do capital. Nesse sentido, é possível ir além e propor uma escola que, num processo intencional de promoção do homem à sua totalidade, não naturalize, mas que questione, que leve ao estranhamento e que, ao final do processo, possibilite a emancipação.

Esse processo de promoção do indivíduo à humanização, em sentido amplo (na vida) e em sentido estrito (na escola), não tem fronteira, são indissociáveis e tem papéis equivalentes, pois a produção da existência humana,

argumenta Saviani (2005), se dará pelo “*trabalho material*”, mas também mediante o trabalho “*não material*” (a produção e mediação do saber existente sobre a natureza e sobre a cultura), categoria na qual se insere a Escola, instituição em que ocorrerá a socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2005).

Reconstituindo a categoria central, argumenta-se que no plano geral, o trabalho é a ação transformadora do homem sobre a natureza. Sendo assim, o trabalho da educação também consiste em transformar a natureza: a natureza de alguém que pouco ou nada sabe sobre o mundo, que tem uma compreensão sincrética, no plano do imediato, mas que, mediante o trabalho consciente de um professor, se vê transformado, porque foi levado a conhecer. Por consequência, são abertas as possibilidades de passar a criar e também transformar. Martins (2009) explica, portanto, que educação é “transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornem indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade.” (MARTINS, 2009, p. 470).

Diante disso, na formulação de sua teoria, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani (2005) conceitua o trabalho educativo dentro da visão ontológica do trabalho docente como o:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 12).

O autor está a argumentar sobre o objetivo da educação institucional que é produzir o homem. O trabalho docente alcança sua finalidade quando cada aluno, em sua particularidade, se apropriar da humanidade produzida histórica e coletivamente e por esse domínio é que tal trabalho tem um estável e pesado valor social.

Portanto, uma formação que procure desenvolver um trabalho docente, embasado na lógica dialética, precisa pensar por contradição e sempre se questionar sobre *o que se está a fazer, o que se quer fazer, a quem se está colocando a serviço*. E, estando a serviço da formação para o ser na coletividade, esse docente não medirá esforços para levar os indivíduos a se perceberem, em seu

processo formativo, como sujeitos, como agentes de possíveis transformações, fazendo-os pensar eticamente sobre as contradições para que se sintam parte de um todo e tenham para com esse responsabilidade. A concepção ontológica do trabalho docente e da escola serve para reestabelecer esses vínculos perdidos do conhecimento com o trabalho criativo e transformador do indivíduo e da sociedade.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, ABORDAGENS E DILEMAS

Discutidos os princípios e categorias que auxiliam na compreensão da essência do ser social e a função da educação nesse complexo em que se objetiva a vida do homem na coletividade, passar-se-á a ter outro objetivo nesse capítulo. Os principais problemas das licenciaturas no Brasil serão analisados, descritos por pensadores que se colocam a apreciar o campo específico da formação de professores, precisamente nas últimas quatro décadas, dos anos de 1970 até os dias atuais. O intuito é examinar os aspectos históricos, os dilemas e debates epistemológicos que impelem e tencionam exclusivamente sobre esse campo.

Com relação à escolha da temática desta pesquisa, justifica-se a relevância desse trabalho por tratar-se de um esforço acerca de pensar o papel do compromisso e engajamento político como algo que faz parte do ser e do fazer da profissão de professor. Mais especificamente em relação à formação do professor de Geografia, há poucos trabalhos escritos na atualidade que se arriscam a ir além da perspectiva das metodologias e práticas de ensino. Diante disso, firma-se este posicionamento, comungando com as discussões apresentadas por Shimada (2013) quando argumenta que é preciso construir uma formação de professores de Geografia que se afasta dos princípios da lógica do capital, concepções que se sobressaíram nas últimas décadas no campo da educação no Brasil e as quais se revelaram como sendo um impasse ao desenvolvimento da criticidade docente. (SHIMADA, 2013, p. 134).

Sendo assim, é uma discussão que se faz necessária. Dessa maneira, serão apresentadas, nesse capítulo, várias circunstâncias em relação a formação de professores no Brasil como, por exemplo, os movimentos de contestação e crítica no fim dos anos de 1960, os quais influíram de modo estrito na educação. Estes momentos históricos foram representados nas pesquisas acadêmicas de teóricos progressistas que muito atuaram nos debates sobre a formação docente nessas últimas quatro décadas no país.

Esse movimento trouxe, para o processo de formação, o debate sobre a essência do ser professor, discutindo, no contexto dos cursos de licenciaturas, questões polêmicas do seu tempo: apresentou o magistério como um

compromisso social – tema que não era tido como relevante nos cursos de formação de professores até então. Tal entendimento comunga com os preceitos de ética e competência defendidos por Rios (2003) no início da década de 1980, quando advogou a crença de que é possível produzir mudanças significativas na sociedade a partir da ação docente sustentada em saberes técnicos e atitudinais (ético/político). A autora entende que o “saber fazer bem” está ligado a uma vontade política, pois, sem ela, o trabalho perde o sentido.

Nessa mesma linha de pensamento estão autores tais como Saviani (2005), Duarte (2012), Libâneo (2003), entre outros que argumentam no sentido de compreender que a ação docente só terá o mérito de um trabalho bem feito se também for reconhecida, nesse ato, a existência da consciência política do profissional em relação a seu trabalho, o seu posicionamento e seu compromisso com a transformação da sociedade. (NOSELLA apud SAVIANI, 2005, p. 40-42). Esta perspectiva surge tendo como parâmetro a abordagem crítica, baseada nos fundamentos da filosofia do materialismo histórico-dialético, trabalhando e considerando tanto na construção teórica, quanto nas propostas de práxis¹⁰ e, conseqüentemente, algumas categorias de análise abordadas em sua filosofia como: totalidade, historicidade, contradições do contexto etc. Faz-se necessário ressaltar que esta abordagem pedagógica tem como referencial teórico os estudos de Lukács (2013) no que se refere aos aspectos da ontologia, a essência do ser social, da racionalidade e da intencionalidade da ação, da sociedade enquanto um complexo de complexos, o que provoca, de certa maneira, um repensar sobre o contexto envolvendo a alienação e emancipação.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E SUAS TENDÊNCIAS

O tema “formação de professores” tem uma enorme relevância no campo da Educação. Isso porque sua ação irá consistir na possibilidade de se reproduzir o que já vem sendo feito ou pode, se assim for a intencionalidade dos sujeitos, viabilizar a construção do novo na educação. Assim, se o que se pretende é

¹⁰ Conceito desenvolvido por Sanches Vázquez na obra *Filosofia da Práxis*, para o qual “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que, só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (p. 241). Ou seja, ele aborda a inseparável junção entre teoria e prática que se objetiva numa ação criativa ou trabalho revolucionário, de criação do novo, de transformação das condições reais.

um trabalho educativo que problematize, questione e “desnaturalize” a realidade, que ouse produzir o novo almejando mudanças, isto requer que se objetive uma formação do professor que o capacite para tal. O campo da formação de professores é vasto de trabalhos acadêmicos respaldados por influentes correntes teóricas. A relevância de escrever sobre tal tema, tendo como base o pressuposto crítico em educação, está no fato de que para vários especialistas em educação, como Saviani (2005), Duarte (2012), Martins (2010), Arnoni (2007) entre outros, a formação inicial do professor é um momento extremamente importante, precisa ser entendido e concebido numa perspectiva ontológica do trabalho docente, pois o fruto que se quer alcançar por meio dessa visão é um sujeito emancipado.

Sendo assim, como não é possível idealizar e desenvolver algo sem um ínfimo conhecimento sobre a realidade que se pretende alterar, a educação e a formação de professores tornam-se campos de pesquisa oportunos. Esses assuntos que, enquanto ensejo de pesquisa no Brasil iniciam-se por meados da década de 1970, tornam-se matéria estratégica no contexto de um projeto de nação, tanto naquela antiga conjuntura, quanto no atual contexto. (GAMBOA, 2012). As pesquisas sobre educação a partir de então se tornam quantitativamente muito expressiva no Brasil, com teses e dissertações sendo defendidas a cada ano em programas de pós-graduação. A formação docente nos últimos anos tornou-se um campo muito teorizado e debatido. Romanowsk (2012) realizou um estudo sobre as pesquisas com o tema “formação de professores” e seu resultado demonstra a vivacidade desse campo:

O número está em constante expansão: em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores. (ROMANOWSK, 2012, p. 907).

Entretanto, em relação aos debates e às pesquisas no âmbito nacional sobre a formação docente, Pereira (2006) traça um histórico desde os anos de 1970 para abordar as temáticas e os dilemas que eram postos em questão. O fato que marca as iniciantes pesquisas da década de 70 apontada por esse autor foi a necessidade de formar professores especialistas técnicos. Pereira (2006) se apoia nos estudos de Candau (1982) para explicar a ascendência de pesquisas que se

baseavam na psicologia comportamental, ou behaviorista¹¹, para apontar que ela rigorosamente estava a formar e instrumentalizar o futuro professor para ser eficiente e atingir os seus resultados esperados. Dessa maneira, Candau (1982) revela que:

[...] na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. (CANDAU, 1982, p. 20).

Com o propósito de situar o âmbito dessas primeiras pesquisas sobre a formação de professores e compreender de que se tratava a referida instrumentalização técnica e os resultados instrucionais eficazes que Candau (1982) mencionou acima, cabe aqui um espaço para retratar o panorama de quais estudos estava a tratar. O fato é que até os anos de 1970, as tendências curriculares desenvolvidas nos sistemas educacionais em grande parte do mundo eram expressas basicamente em três abordagens: a acadêmica, a tecnicista e a abordagem humanista. (LIBÂNEO, 2003; MCNEIL, 2001; SAVIANI, 2012). McNeil (2001) auxilia na compreensão das ideologias que fundamentam cada proposta, argumentando que as duas primeiras abordagens (acadêmica e tecnicista) são vinculadas a um mesmo paradigma, o qual se tornou hegemônico na educação e o denominou historicamente de Pedagogia Tradicional. A abordagem humanista, surgindo como um contraponto daquela anterior, foi concebida como Escola Nova. A pedagogia tradicional, tanto em sua abordagem acadêmica, quanto na abordagem tecnicista, assemelham-se por servirem à ideologia liberal conservadora. O que as difere é o seu foco: uma volta-se estritamente ao conhecimento científico não-contextualizado; a outra, na técnica, ou seja, nas formas e nos instrumentos para se transmitir esse conhecimento. (LIBÂNEO, 2003).

A abordagem humanista, também de ideologia liberal conservadora, surgiu nos Estados Unidos no início do século XX como um questionamento em

¹¹ O Behaviorismo foi fundado por Watson, em 1913, e deu consistência à Psicologia por ter um objeto de estudos observável, mensurável. Assim, “o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações).” (BOCK; TEIXEIRA, 2007, p.45).

relação às práticas pedagógicas tradicionais descritas acima. Essa abordagem, em sua tentativa de superar o ensino tradicional, constituiu-se em uma nova tendência: a Pedagogia Progressivista ou Escola Nova (MCNEIL, 2001) – com perspectivas que mudaram a essência do processo de ensinar e de aprender. Para os ideólogos desse movimento educacional, o cerne deixa de ser o professor, defendendo a ideia de uma proposta educativa levando-se em consideração a realidade dos alunos. (SANTOS; CASALI, 2009, p. 220). Entretanto, essa experiência inovadora, no que tange a formação de professores, ainda era incipiente no Brasil dos anos 70, em que predominava a Pedagogia Tradicional de cunho tecnicista e foi sobre esta tendência que o campo de pesquisas sobre formação e docência mais examinou e discutiu, em grande parte, no intuito de confirmar o seu êxito.

Pereira (2006) cita outro trabalho importante que versa sobre esse referido contexto, escrito por Feldens, apontando contribuições para a compreensão das mencionadas correntes da educação que se tornavam objeto de pesquisa e crítica nos finais dos anos 70. Descrevendo tais tendências e as questões que envolviam a formação de professores nesse referido momento, Pereira (2006) destaca que Feldens:

[...] endossa a análise anterior, afirmando que nessa época havia uma visão funcionalista da educação, em que a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores”. Segundo a mesma autora, a maioria dos estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. (FELDENS apud PEREIRA, 2006, p. 16).

A visão funcionalista, mencionada no excerto acima, se trata de uma crítica que alguns especialistas começaram a redigir referente ao papel que a ideologia dominante atribui à escola, a qual teria a função de reproduzir a força de trabalho. O movimento questionador das práticas em sala de aula e da escola também se revelou crítico ao campo das pesquisas em educação, como nos aponta Gamboa (2012) quando explana que, a partir da década de 1980, os pesquisadores do campo iniciam suas denúncias sobre a influência tecnicista nas práticas da pesquisa educativa até então. Enfim, tais críticas a respeito da educação vão se dar em bases dialéticas e ontológicas. As origens e características desse amplo movimento serão razão de apreciação na seção seguinte.

3.2 O ADVENTO DA EMANCIPAÇÃO COMO PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Recorrer à história é sempre um exercício importante para compreender o presente e, além do mais, para a filosofia à qual aqui se embasa, trata-se de uma tarefa imprescindível. Gamboa (2012) alerta que “a dialética considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua ‘historicidade’.” (GAMBOA, 2012, p. 74). Diante desse pressuposto, recorrer-se-á à análise da situação conjuntural em que emergiu o movimento de renovação que mudou a concepção de formação de professores no Brasil. Um destaque precisa ser dado ao movimento cultural e o contexto de protestação dos jovens no fim da década de 1960. Provenientes de países do centro do capitalismo, tais inquietações contra a ordem hegemônica serviram de início para desencadear um processo de renovação que impeliu em vários âmbitos da vida social do Ocidente. Apresentando-se como elementos de contradição, Saviani (2005), Keim (2011) entre outros afirmam que, a partir desses movimentos, foi que surgiram as bases que alteraram o pensamento e o comportamento intelectual para um pensar mais crítico, repercutindo em outra proposta de educação e de formação do docente frente a até então hegemônica. Explicando sobre a relevância desses movimentos da década de 1960, Keim (2011) assim se refere:

Desses movimentos se destacam os musicais deflagrados pelos jovens, que depois culminaram no Festival de Woodstock, como a revolução contra o soutien que deflagrou os movimentos de emancipação da mulher e como a revolta estudantil desencadeada pelo livro de Guy Debord, ‘*A Miséria do Mundo Estudantil*’, publicado inicialmente em 1966 como protesto estudantil da Universidade de Strassburgo, o qual contribuiu significativamente para a eclosão do movimento conhecido como Maio de 1968. (KEIM, 2011, p. 90).

Se os anos finais da década de 1960 foram importantes porque surgiram em alguns países do centro do capitalismo, os movimentos da juventude¹² contestadora do sistema e que despertava para uma conduta questionadora da ordem estabelecida (*status-quo*) teve como reflexo, nos anos 70, anos fundamentais para o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas de base marxistas em vários

¹² Caracterizados por uma série de manifestações pacíficas, conhecidos por “Contra Cultura” ou a revolução cultural dos jovens. Para Saviani (2005), teve sua manifestação mais retumbante na França no movimento de Maio de 1968, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil.

campos das ciências sociais (Pedagogia, Geografia, História etc). Percebendo as influências desse contexto no campo científico, Saviani aponta que umas das marcas da década seguinte foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. (SAVIANI, 2005, p. 130).

Assumindo uma conduta radical, contra-hegemônica em suas áreas do conhecimento, fugindo do tradicional e do clássico no cerne do fazer científico, esses movimentos de intelectuais renovadores responsabilizaram-se por fazer críticas a sua epistemologia e ao papel que suas ciências estavam se prestando como reprodutoras e legitimadoras de uma ordem social burguesa.

Após a onda de insurreição da juventude no final da década de 1960, logo apareceram alguns intelectuais (Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e outros) que apresentaram rigorosas análises críticas à escola tradicional tecnicista e à escola nova humanista. Por consequência, pode-se estender os diagnósticos dessas escolas também à sua concepção de formação de professores exclusivamente preocupada com o adestramento e treinamento profissional. Saviani (2005) denomina-os de Críticos Reprodutivistas¹³ – pensadores de vertente marxista, pioneiros da análise crítica, mencionados acima. O autor aprecia as relevantes contribuições de Althusser (1970) e sua teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, como também dos outros pensadores mencionados, apontando que esse grupo de intelectuais foi importante, pois passaram, então, a não aceitar a ideia de que a educação fosse veículo de democracia e mobilidade social. (SAVIANI, 2005). Assim, esforçaram-se para expor os problemas que julgavam mais marcantes e que passavam despercebidos pela massa ou que faziam questão de esconder: uma escola que foi pensada dentro dos padrões da racionalidade da administração científica, seccionada, centrada em técnicas de transmissão, treinamento e memorização, pensada para poucos e excludente da grande maioria.

Em sua precursora análise, Althusser (1970) descreve que os aparelhos ideológicos seriam todas as instituições que trabalham diretamente com a instrução e com a formação das pessoas como, por exemplo, a família, a escola, a igreja etc, e que, por isso, se encarregam de transmitir a ideologia do grupo que

¹³ Saviani acrescenta a denominação “reprodutivistas” aos primeiros críticos à educação escolar. Reconhecendo a importância do pioneirismo desses intelectuais, o autor aponta que esses se limitaram apenas a apontar os defeitos do sistema escolar. “Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.” (SAVIANI, 2005, p. 67).

domina o Estado, tendendo a esconder a luta de classes. Esses aparelhos ideológicos influem na conformação dos indivíduos de tal modo que, para a resignação em certas situações, tenham que se exceder e recorrer à repressão. Segundo Althusser (1970):

Devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia* embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (não há aparelho puramente ideológico). Assim, a escola e as Igrejas «educam» por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. (ALTHUSSER, 1970, p. 47, grifo do autor).

Assim sendo, os referidos intelectuais descritos por Saviani (2005), realizando grandes análises, investigam a gênese da instituição chamada Escola e percebem que esta surgiu com e para o Estado Moderno, sendo, por isso, usada a seu serviço. Esses críticos denunciam que a escola propaga a visão de mundo dos grupos que estão no poder do Estado. Dessa maneira, nem os humanistas do movimento escolanovista, muito menos os tradicionais tecnicistas tinham a intenção de romper com essa realidade e função posta à Escola; pelo contrário, humanistas e tecnicistas comprometidos com o projeto liberal estariam dispostos a contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária, caminhando ao progresso econômico. (MCNEIL, 2001). Ao menos, esses seriam seus argumentos para justificar a existência da escola. Entretanto, as contradições analisadas revelavam o outro caráter presente na função dessa instituição até então. Saviani (2005) explica que essa ausência da crítica nas abordagens tradicional e humanista é proposital, pois há uma total falta de teor político dentro das tendências hegemônicas. Argumenta Saviani (2006) que, trilhando por esses dois caminhos:

[...] é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica. A prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação da ideologia, da reprodução das relações de produção. (SAVIANI, 2005, p. 67).

As críticas que se faziam às duas tendências se referiam ao seu caráter conservador (a reprodução da sociedade de classes) de ideologia vinculada ao modo de produção capitalista, baseada em princípios positivistas de manutenção da ordem e na busca do progresso econômico. A concepção funcionalista da

educação e da formação de professores ao modo burguês de pensar, na observação dos críticos, atribuiu, como papel da escola, a satisfação das necessidades da sociedade industrial, contribuindo para a produtividade econômica. Nesse sentido, sua função se pautou em preparar o jovem para o mercado de trabalho, enfatizando a disciplina, o domínio de técnicas, o treinamento repetitivo e a passividade. Desta maneira, “consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica.” (CANDAU, 1982, p. 36).

Contudo, as teorias crítico-reprodutivistas assumiram uma grande tarefa política e ideológica de desmascarar a noção de escola nos paradigmas tradicionais e que, por consequência, davam a tônica na formação de professores, isto é, o posto da escola dentro da funcionalidade social que seria a de adestrar os indivíduos para a resignação e o labor. Entretanto, as contribuições desses autores críticos, de acordo com os apontamentos de seus seguidores, mesmo que corretas, apresentaram limites, pois se fecharam na análise profícua. Estas análises apresentavam conclusões pessimistas, que apontavam as falhas do sistema e não viam saídas práticas aos problemas que pesquisavam. Diante do quadro exposto, nos anos que sucederam esse despertar crítico, já não bastava descrever o mecanismo e ainda continuar a reproduzi-lo. Era necessário e urgente fazer algo diferente, ter uma práxis que provocasse mudanças. Para Saviani (2005), “nesse contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Esse anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista.” (SAVIANI, 2005, p. 67). No que tange a formação de professores, esse clamor foi ativo, provocando, poucos anos depois, alterações na concepção de prática educativa, como aponta Pereira (2006):

A partir da segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores até esse momento. Nessa época, de acordo com Candau (1982), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora. (PEREIRA, 2006, p. 17).

Coube a outros intelectuais críticos, agora educadores, nos anos seguintes, assumir a conduta progressista para propor e construir novas tendências

no campo da Educação mais voltadas à formação daqueles menos favorecidos, antes excluídos do sistema escolar, tanto pela abordagem tradicional, quanto pela escola humanista (Escola Nova), ambas liberais conservadoras. Baseando-se nos fundamentos da dialética, entendendo a sociedade como um complexo de complexos (LUKÁCS, 2013), audaciosas propostas começam a surgir, orientando um currículo reconstrucionista (MCNEIL, 2001; SANTOS; CASALI, 2009). Portanto, oferecendo novos caminhos para se realizar a educação, cita-se, como exemplos, a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Histórico-Crítica (LIBÂNEO, 2003; SAVIANI, 2012) que, longe da visão funcionalista da educação, intentam enxergá-la como um território de disputa, com a possibilidade de desenvolver uma formação ontológica conciliada a uma práxis transformadora. As diferenças entre essas abordagens progressistas está na concepção idealista ou materialista de cada uma.

É digno de nota reconhecer que, no fim da década de 1960 e, principalmente nas décadas seguintes, Paulo Freire (2017) e sua “Pedagogia Libertadora”, mesmo que envolto pelo teor humanista, aproximando-se do idealismo escolanovista voltado às camadas populares (SAVIANI, 2012), estaria entre esses intelectuais que foram além do fato de contestar e revelar o caráter violento do processo de escolarização tradicional. Tal pensador foi pioneiro em apresentar a docência como um ato político que pode trilhar a perspectiva crítica em busca de uma mudança da realidade social. Suas primeiras obras problematizam a educação enquanto um ato de liberdade, que envolve a relação entre opressor e oprimido, denunciando, assim, o caráter “bancário” da educação e a anunciando enquanto processo de emancipação e autonomia. Suas análises e propostas, que argumentam sobre a não neutralidade da prática pedagógica, desde então se tornaram muito influentes nos cursos de formação de professores no Brasil e, suas teses, reconhecidas e aceitas por intelectuais que teorizam o campo em outros países.

Dermeval Saviani foi outro intelectual brasileiro que teve um enorme mérito nessa questão devido ao fato de ter desenvolvido, a partir da década de 1980, junto com seu grupo de intelectuais, uma nova corrente chamada Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005), enraizada no materialismo histórico-dialético. No entender do referido educador:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. (SAVIANI, 2012, p. 65-66).

A intencionalidade dos trabalhos desse intelectual e sua corrente composta de outros estudiosos recomendou à formação do professor, evitando uma posição idealista, um currículo que possibilite uma formação que emancipe os sujeitos e que seja objetivada uma práxis que preconize alternativas na educação, na sociedade e que, por meio da apropriação do conhecimento científico, culmine na reconstrução das estruturas sociais.

De fato, os reflexos desse novo movimento de crítica ocorreram nos cursos de formação de professores em meados dos anos 1980 e principalmente nos anos 1990. A partir de então, está acontecendo uma polarização no debate sobre a Educação entre a perspectiva crítica (progressista) e a corrente hegemônica, esta última sempre atrelada ao capital. Contribuindo com essa reflexão, Libâneo (2003) expõe, de forma contra-hegemônica, as tendências pedagógicas progressistas desenvolvidas sobre teses marxistas, isto é, na perspectiva dialética e ontológica, passa a debater e a influenciar a trajetória dos cursos de licenciatura, impelindo a encarar o professor como um “ser pensante”, um intelectual. Assim, cabe buscar a formação de um profissional com consciência da totalidade social, possivelmente inculcando nele o sentimento de pertencimento a uma categoria, passando a tornar-se um sujeito capaz de assumir novas condutas e pensamentos perante a realidade. Isso porque entende que a Escola retrata a luta de classes e, dessa maneira, seus sujeitos precisam estar esclarecidos, conscientes desse fato e prontos, organizados para resistirem. Tais concepções tiveram a importante contribuição da antecedente obra do italiano Antonio Gramsci, a qual inicia a discussão sobre o papel político dos intelectuais frente ao projeto de mudança e superação da sociedade capitalista.

Esse movimento progressista trouxe para o processo de formação o debate sobre a essência do ser professor, procurando discutir, dentro do processo formativo do futuro profissional, as questões polêmicas do seu tempo, apresentando o magistério como um compromisso social. Dessa forma:

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério aparecem com frequência nos textos sobre formação de professores. Essa questão está entre os temas consensuais do debate e, infelizmente, continua sendo um problema bastante presente nas discussões atuais. (PEREIRA, 2006, p. 18).

Assim, além da perspectiva da instrumentalização didático-metodológica, que era o foco até então, a formação do professor em algumas instituições localizadas nos grandes centros do país, onde certos docentes estavam a construir esse debate, passaram a se preocupar com a dimensão ético-política. Duarte (2003), Saviani (2005), Martins (2010), entre outros reforçam o caráter imprescindível e necessário desse caminho formativo porque entendem que professores formados na perspectiva ontológica possivelmente se tornam sujeitos esclarecidos que poderão lutar contra os interesses dominantes. Baseando-se no fato de que a essência do trabalho na visão marxista é a transformação a partir de necessidades do ser social, essa perspectiva teórica se sustenta na argumentação de Lukács quando afirma que a razão de ser da educação “remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p. 131). Esses intelectuais citados acima e também outros que se fundamentam na corrente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, diferentemente dos críticos que os antecederam, não acreditam que a educação sirva apenas para reproduzir a sociedade. As suas pesquisas buscam revelar e, os seus ensaios trazem subsídio, com o propósito de levar à compreensão de uma verdade que os conservadores insistem em esconder e, quando podem, não deixam de condenar: o fato de que no trabalho educativo há possibilidades de o professor se engajar social e politicamente.

3.3 A FORMAÇÃO ONTOLÓGICA DE PROFESSORES

Diante do esforço teórico dessa visão, entende-se por formação ontológica a intencionalidade de formar o professor na sua integralidade. Formar um profissional capaz de ter domínio técnico e consciência de que o compromisso e engajamento político¹⁴ (no sentido geral do termo, que se refere à participação, ao

¹⁴ Dados os limites do poder transformador da ação docente diante das forças que agem sobre o

posicionamento, a atitude diante dos fatos) faz parte do ser da profissão de professor – capacidades que se desenvolvem mediante fundamentação teórico-filosófica e relação experiencial no campo de trabalho, objetivando relacionar teoria e prática. Tal tese justifica-se porque, de acordo com Lukács:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 131).

A formação do professor, na perspectiva ontológica do seu trabalho, surge como uma preocupação relevante (uma carência social) dado o contexto educacional, político e social no sistema vigente. Portanto, nessa perspectiva, concebem-se como equivalentes da formação ontológica os aspectos do domínio conceitual, técnico e ético-político. Não menos importante do que a capacitação didático-metodológica, ou seja, técnica e procedimental, os cursos precisam buscar a mediação do saber atitudinal do docente diante de situações conjunturais históricas.

Baseando-se na teoria histórico-cultural e no pressuposto de que todos são produtos de objetivações, a proposta da formação ontológica de professores busca desenvolver a personalidade do docente, mediante atividade teleológica (intencional), visando a realização da humanização, superando as relações determinadas pela alienação. Seguindo essa linha, para Martins (2015), existe vinculação e interdependência entre a personalidade e as condições objetivas e, por isso:

[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama das relações que se estabelece entre eles. (MARTINS, 2015, p. 77).

A formação de professores que pretende propor um caminho crítico para o desenvolvimento de uma personalidade docente menos alienada precisa objetivar tais condições em referenciais teóricos que deem conta de esclarecer as contradições da realidade. Martins (2010) argumenta que no processo formativo do

futuro docente não se pode desconsiderar a complexa trama social a qual sua profissão está inserida, sendo a concepção de formação de professores concebida “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.” (MARTINS, 2015, p. 14). Dessa maneira, essa proposta nas licenciaturas não pode se fazer avessa aos conflitos do mundo do trabalho porque, como força impetrante que ocorrerá durante toda a carreira docente, tais questões precisam ser desvendadas e compreendidas pelos futuros professores. Nessa questão, é inegável o valor da conduta do docente formador, sendo a sua práxis imprescindível no que diz respeito às lutas do magistério.

O indispensável desenvolvimento da personalidade de um docente de atitude e conduta questionadora, a formação da consciência e do saber ser tem que estar intencionalmente elaborada, programada para acontecer nas propostas dos cursos para não correr o risco de dissipar-se, diluindo-se ante a abundância de questões do saber fazer que não são menores e também serão trabalhadas. Outro ponto que merece muita atenção na proposta de objetivação da emancipação dos sujeitos nos cursos de licenciatura são as escolhas das causalidades postas ao trabalho intencional, pois, na perspectiva ontológica da formação docente, deve-se superar todas as atividades ou discursos que esvaziam os valores essencialmente humanos, ou seja, que intencionam dotar o indivíduo de atributos de competências e de habilidades para destacá-lo no mercado de trabalho – que produzem o individualismo fetichizado na ideia de vencer. A respeito desse ponto, condenando a alienação, Martins (2015) descreve a negatividade para a coletividade quando os profissionais são formados na lógica competitiva do sistema, porque :

Por esse processo, os indivíduos deixam de ser autores e convertem-se em coatores de sua própria vida. A eles, resta apenas o desempenho de papéis e o cumprimento de um script definido a partir de fora, e que em muitas circunstâncias denota a ausência do sentido de sua existência. (MARTINS, 2015, p. 121).

Por outro lado, os teóricos da referida corrente defendem que é preciso potencializar a capacidade do docente pensar ética e politicamente – demanda a ser desenvolvida em sólidas bases teóricas nos cursos de formação inicial de professores. Assim sendo, os cursos de licenciatura precisam conhecer os fundamentos históricos e filosóficos da educação e, igualmente, construir personalidades nos futuros profissionais para que, possivelmente, se comprometam

e se engajem, reconhecendo-se membros de uma coletividade que combatam juntos frente às contradições da luta de classes. Para isso, é preciso reconhecer a importância da organização dos trabalhadores da Educação, as conquistas anteriores e as pautas atuais da categoria; estas são causalidades postas ao trabalho intencional da formação da criticidade e emancipação do professor que precisam ser abordadas, porque quando se compreende as amarras que tencionam o campo, cresce a indignação, reconhece-se o esforço daqueles que estão a lutar, possibilitando o maior desejo ou disposição para se colocar em prontidão na busca da superação. Nesse sentido, justifica Martins (2010):

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS, 2010, p. 20).

Tais princípios que a autora menciona, que têm norteado a formação de professores, são a produtividade, a competitividade e o empreendedorismo – concepções de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas não são contempladas. Abordagens que apenas tratam de oferecer ao professor um receituário para o desenvolvimento de suas qualidades, com o claro foco individualista no ter, tem como princípio teórico e metodológico a formação da ontologia do ser em uma perspectiva capitalista voltada ao mercado de trabalho. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, quando pensamos na perspectiva ontológica do ser social, não tem como relacioná-la com a visão capitalista, pois a primeira vê o trabalho como princípio educativo, enquanto a visão capitalista, numa lógica formal, percebe apenas o trabalho como produto. Assim, preocupam-se em formar o profissional para o mercado: com a intenção de que se desenvolvam, potencializem suas aptidões, mantenham-se empregados, sejam flexíveis e que se adaptem às oportunidades. Tem-se, desse modo, um perfil de profissional mais passivo, contemplativo, mais disposto a consentir e permitir do que se indignar e questionar. O grande perigo de se ter cada vez mais indivíduos agindo assim é que o único compromisso deles será o de pensar em si próprio.

Oposto a isso, a problemática da formação ontológica do professor, como propõe a epistemologia crítica que a sustenta, requer, portanto, que se

reconheçam duas premissas: a) que o estudo das contribuições teóricas baseadas no materialismo histórico-dialético constituem o fundamento para a *emancipação*, possibilitando ter como síntese um sujeito comprometido com a transformação social; b) que no processo de formação do professor, a *práxis* do docente formador seja um elemento mediador da formação da consciência de classe do futuro docente.

Desse modo, destaca-se que pode existir a possibilidade dessa materialização no plano concreto da formação de professores. No entanto, requer considerar que o Estado e seus aparelhos limitam e condicionam, procurando impedir qualquer manifestação contra-hegemônica, bem como, se se considerar que todos vivem o capitalismo, é difícil escapar completamente da alienação. Entretanto, contribuindo com essa argumentação, Neto e Carvalho (2000) comentam a possibilidade do exercício da crítica no cotidiano nas pequenas *práxis* em espaços inesperados e citam Henri Lefebvre quando este questiona:

O que é que escapa ao Estado? O insignificante, as minúsculas decisões nas quais se encontra e experimenta a liberdade [...]. Se é verdadeiro que o Estado deixa fora apenas o insignificante, é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático sempre tem fissuras, vãos e intervalos. De um lado, a atividade administrativa se dedica a tapar esses buracos, deixando cada vez menos esperança e possibilidades ao que podemos chamar de liberdade intersticial. De outro lado, o indivíduo procura alargar estas fissuras e passar pelos vãos. (LEFEBVRE apud CARVALHO; NETO, 2000, p. 17-18).

Desse modo, é possível irromper em meio a brechas existentes, pois tais esferas não conseguem se ater a tudo e a todos. Assim, sempre há de ter espaços e sujeitos trabalhando para questionar as contradições e, assim, desconstruir as “verdades” que a ideologia dominante tende a impor a todos. A formação ontológica do ser professor para o mundo do trabalho, portanto, refere-se ao conceito de trabalho pela via do materialismo dialético, entendido essencialmente como atividade humana que possibilita transformação. Por essa razão, essa perspectiva não se relaciona com a visão capitalista de trabalho, pois pensa no trabalho como princípio educativo.

Cientes de que a educação retrata a luta de classes e sua proposta não se revela apartidária como intenta a ideologia dominante, os professores formados na perspectiva ontológica do trabalho e da escola, reitera-se, poderão estar mais dispostos a transformar, a lutar. Nesse sentido, esforçam-se em conduzir

também os seus alunos à emancipação, ou seja, à consciência, à liberdade de uma interpretação crítica do mundo desigual que os cerca e os incita, possibilitando o esforço na busca por mudanças políticas, econômicas e sociais. Dessa maneira, o professor assume o papel de um intelectual envolvido com a totalidade, pois, para Saviani (2003):

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2003, p. 31).

Portanto, a perspectiva ontológica na formação docente é consequência das tendências críticas na Educação que surgiram a partir da década de 1970 e que influenciaram a esfera da formação de professores. Com tais tendências, ficou evidente que o trabalho da escola não é neutro; que precisa ser intencionalmente trabalhado nos cursos de licenciatura. Seu currículo, suas práticas e seus indivíduos estão sempre sob a influência e dominação de grupos hegemônicos e o futuro docente não pode deixar de perceber em uma formação ontológica, porque tal compreensão é o fundamento para que ele se coloque na luta. É necessário fazer o contraponto, mediando conhecimentos com os alunos para que promova o questionamento da realidade fetichizada e desigual. Além do mais, tal percepção sobre a presença da ideologia dominante que condiciona a educação é imprescindível na formação docente para que o professor tenha a possibilidade de se conceber como sujeito e busque desenvolver sua carreira, exercendo uma práxis transformadora junto a sua categoria profissional. Para os representantes dessa tendência progressista, cabe o caminho da certeza em acreditar ser possível a concretização de uma escola, um currículo, uma teoria pedagógica capaz de insurgir e que liberte, mediante a formação de professores críticos e conscientes de suas limitações e possibilidades e que não se coloquem à serviço da alienação e dominação, mas sim, da emancipação.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES NO ÂMBITO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As abordagens e tendências discutidas anteriormente nesse trabalho foram postas à prova ao longo desse último século, objetivando abordagens e procedimentos pedagógicos distintos para a formação de professores nas variadas conjunturas históricas do Brasil neste período. A formação de professores, como política pública, pode ser considerada um dos legados do século XX. (MARTINS, 2010). Contudo, tais propostas não foram desenvolvidas em plenitude, sem o crivo da crítica. Esses impasses serão alvo agora de apreciação, abordando o contexto da formação de professores no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia no plano nacional. Antes, analisar-se-á o campo, tendo como parâmetro os desafios presentes na atual diretriz curricular para a formação de professores e as contradições do contexto que tensionam o professor contemporâneo. É fato que a massificação da formação desse profissional ocorrida nos últimos vinte anos alargou a fenda do problema da educação, contribuindo para que cada vez mais haja professores com pouca autonomia no processo educativo nas escolas. (SHIMADA, 2013; PONTUSCHKA, 2006). Diante disso, destacar-se-á as relevantes argumentações que os intelectuais da corrente da Geografia Crítica trouxeram para reconstruir o campo da formação do professor e o ensino dessa disciplina escolar.

4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E OS DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

O debate nacional sobre a formação docente ocorrido nos últimos vinte anos, conforme descreve Dourado (2015), constituiu-se de um campo marcado por certezas e incertezas na reorganização do sistema educacional nacional como um todo. A década de 1990 evidencia que a educação no Brasil, no contexto político-econômico do neoliberalismo, foi enraizada em contradições e estratégias para a reestruturação produtiva, a qual caminhava todo o sistema vigente. Especificamente à formação de professores, as polêmicas e intensas produções do campo começam a surgir a partir de análises das tendências epistemológicas pragmáticas que se apresentam como fundamento corrente do novo momento – muitos trabalhos atestando e ratificando-as, outros tantos questionando-as. Contudo,

principalmente nessa década, surgem trabalhos que se dedicam em apreciar criticamente as propostas de reformas impostas no período que se apresentavam no aparato da estrutura da educação nacional.

Sobre a questão da estrutura educacional e sob a batuta do ideário pedagógico neoliberal, descrever-se-á três pontos que não passaram despercebidos pelos especialistas no campo da formação de professores e que foram questionados pela crítica. (BAZZO, 2006; KRAHE, 2009; SUDBRACK, 2009):

I - com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, ficaram instituídas as avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, visando mensurar a qualidade da formação de professor. Tais avaliações ocorrem desde então e seus critérios são questionados por inserir no meio acadêmico a lógica meritocrática, desconsiderando o processo e contexto da formação, servindo para classificar cursos e reforçar a desigualdade entre os sistemas. A Lei 91931/95 e a criação do Exame Nacional de Curso serviu para “[...] o Estado exercer o papel de avaliador/controlador e não, necessariamente, de provedor de educação superior.” (BAZZO, 2006, p. 33).

II - Outro destaque desse ideário foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), com estímulo à formação docente em nível Superior e a expansão das licenciaturas na esfera da iniciativa privada. Trata-se de políticas de formação reformadoras que receberam críticas, pois almejavam elevar a escolarização do professorado, com a extinção das habilitações em magistério a nível de 2º grau, obrigando, a partir de então, a ser aceito, como docente na Educação Básica, somente professores com formação Superior. Assim, a graduação para a docência na Educação Básica, “vinculado aos institutos superiores de educação, traduz um modelo de formação mais voltado a conceder certificação do que construir um padrão qualificado de formação.” (SUDBRACK, 2009, p. 98). Portanto, viu-se a expansão mercadológica da formação em licenciaturas por todo o país por meio de instituições privadas, com qualidade aquém da esperada, refém da quantidade de ingressos e egressos nos cursos, proposta por uma formação rápida e barata de estudantes.

III - No que toca à epistemologia que serve aos ideários neoliberais com seus conceitos e valores, no campo da formação de professores, apresenta-se a Resolução CNE/CP Nº01/2002, introduzindo o conceito de competência e um forte aceno para a racionalidade prática na formação do professor. (SUBDRACK, 2009, p.

114).

É importante descrever esse breve apanhado histórico para compreender o destaque que foi dado à formação de professores no Brasil. Ainda que como uma incipiente política pública atrelada aos interesses dominantes, a formação passa pelo crivo da crítica e, como síntese, começa a ser objetivada com mais critérios. Nas últimas décadas, deve-se destacar o posicionamento dos vários movimentos e associações (CNTE, ANPED, ANFOPE, ANPAE¹⁵, entre outros) que trabalharam e ainda se empenham na melhoria da qualidade da Educação e que se fizeram presentes nesse debate.

Uma formação de professores pensada com mais fundamento e crítica começa lentamente a ganhar forma. Um momento importante nesse sentido, que envolveu vários segmentos e entidades ligadas a Educação, foram as discussões apresentadas nas várias etapas da CONAE – Conferência Nacional de Educação –, que ocorreram em 2009 e 2010, em que, em um mesmo eixo de debate, articularam-se as temáticas sobre a valorização e formação profissional. Esse movimento culminou na geração de proposições para o campo da formação, como a construção de um referencial, uma diretriz. Alguns anos depois, como síntese, o MEC apresenta a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (DCNs) para a Educação Básica.

Sua concepção, portanto, não ocorre unilateralmente; no processo de sua construção, educadores e pesquisadores em Educação trouxeram propostas para o campo da formação, contribuindo para a sua formulação. (DOURADO, 2015). Percebe-se, apreciando o documento, que se evidenciou a preocupação em se buscar construir a identidade docente, a fim de possibilitar maior profissionalização. Assim sendo, a Resolução CNE nº 02/2015 propôs mais organicidade aos cursos de formação inicial, de formação continuada, de cursos de segunda licenciatura e de cursos de formação pedagógica para não licenciados.

Gonçalves e Carvalho (2017), em um trabalho de análise comparativa, esclarecem que as atuais DCNs trouxeram uma novidade, pois estão organizadas em três eixos: formação inicial, formação continuada e valorização dos

¹⁵ CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação;
ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração em Educação.

professores. As autoras argumentam que tal organização:

[...] foi um grande ganho para o campo educacional, pois pela primeira vez a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz e a valorização dos professores que foi pautada pelo Plano Nacional de Educação ganhou visibilidade em uma diretriz. Ao trazer esses dois temas, consideramos que o CNE apresentou uma inovação que apresentou um ganho político para o campo da Educação. (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 132).

É possível compreender que, de acordo com as autoras, a proposta acena para a possibilidade de se buscar, mesmo em meio a complexidade, uma formação de professores mais crítica e integral. No início do texto, a resolução apresenta motivos, os quais julgam-se relevantes, para dar possibilidade de superação da educação e sua vinculação ao capital. O documento destaca que suas proposições consideram:

[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a *valorização do profissional da educação*; a *gestão democrática do ensino público*; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a *valorização da diversidade étnico-racial*, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015, p. 1, grifo nosso).

Percebe-se, pelo excerto, a diversidade de temáticas que devem ser consideradas na formação de professores – um amplo arco de assuntos que precisam ser discutidos para que se eleve o ensino ofertado e também a sua gestão. Questões variadas devem ser desenvolvidas nas licenciaturas, pois os cursos precisam abranger, não somente os aspectos didáticos, mas também outros aspectos da atuação profissional. Nessa questão, os conhecimentos da administração participativa são urgentes, haja vista que a gestão das escolas da Educação Básica desde muito tempo está a cargo de licenciados – assunto que diz respeito somente agora a esta Resolução. Esse preceito está no artigo 7º, perfil do egresso, no inciso III, o qual versa que a formação do professor deve permitir “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.” (BRASIL, 2015, p.7).

Outros temas novos introduzidos por tal determinação na formação de professores são demandas antigas que as escolas estão a abordar e era urgente

a sua apreciação na formação do professor. Em seu artigo 8º, fica estabelecido que o egresso de cursos de licenciatura deve estar apto “a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.” (BRASIL, 2015, p. 8). Nesse caso, a Lei 10.639/03, por exemplo, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino desde 2003, é trabalhada na Educação Básica para ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e, contraditoriamente, não era contemplada na formação do professor até a elaboração da presente diretriz. Como a Resolução nº 02/2015 deu um prazo para a realização das alterações, no presente momento, os cursos passam por reformulações em seus Projetos Pedagógicos de Curso para se adequarem às exigências da norma acima apresentada.

Entendendo a especificidade do trabalho docente como o apontamento “dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 12), a resolução expõe o conceito de “ação educativa” como um conceito primário a ser compreendido. Segundo esse documento:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Um destaque que é possível evidenciar nessa normativa é que seus princípios apontam para o domínio do conhecimento, ou seja, a formação de professores com apropriação do saber. É frequente no documento a presença do termo “sólida formação”. Segundo a resolução, o artigo que trata dos princípios da formação de profissionais do magistério é um princípio para a formação, no qual há “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2015, p. 4). Na

mesma direção, o inciso VII apresenta outro princípio, a saber:

Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma *sólida base teórica* e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Esses princípios que determinam a necessidade da articulação entre teoria e prática e a solidez dos conhecimentos científicos e didáticos para objetivar a formação do profissional do magistério, mediante a sólida base teórica, representam uma contribuição atribuída aos pesquisadores do campo da formação de professores. Reforçando a argumentação anterior, em que são mencionadas as contribuições de vários sujeitos na elaboração da presente proposta, Arce (2001, p. 268) relata que, em 1997, a ANFOPE se posicionava com fortes objeções às concepções do Ministério da Educação sobre a formação de professores e cobrava por essa premissa da concreta fundamentação da práxis.

Outro ponto central da Resolução CNE nº 02/2015 é o que diz respeito ao aumento da carga-horária das práticas e do estágio, exigindo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo e de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica. Nesse ponto, abre-se um conflito com as propostas vigentes das licenciaturas e, por conta disso, várias críticas surgiram.

Na avaliação da Resolução 02/2015, as críticas apontavam-na como contraditória, complexa etc. É o caso das estudiosas Osório e Fonseca (2016), que questionam o fato do saber prático vir em detrimento da teoria. Suas argumentações focam no trabalho e dificuldades de reformular o projeto pedagógico de um referido curso a luz dessa diretriz, apontando um conjunto de fatores, tais como a cultura dos cursos, formação dos profissionais, envolvimento com a política na instituição, posição que ocupa a licenciatura, estrutura e gestão da instituição etc. Esses fatores possivelmente ocorrem também em outras instituições e cursos de licenciatura. Contudo, são críticas frágeis de fundamentos teóricos, ressaltando apenas aspectos burocráticos para justificar a dificuldade de implementar a reforma do currículo. Críticas feitas por docentes formadoras das disciplinas da ciência específica revelam tanto descontentamento quanto a necessidade de promover as alterações

necessárias nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Na realidade, entende-se que não houve mais ênfase no âmbito da prática em detrimento da teoria; o que ocorreu foi uma correção, pois era percebido por todos que os momentos de prática e de contato com a realidade eram mínimos nas propostas de licenciatura até então. Gatti (2010), há tempos, discute que em licenciaturas específicas existe o problema do pouco “espaço” para se formar o professor. Buscando aumentar esse espaço, cita-se a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) criado em 2007 que, de modo extracurricular, objetivou ampliar a vivência no campo de atuação e, nem por isso, recebeu críticas em referência a esse fato. Entretanto, quando se tratou de promover essa ampliação dentro da carga-horária dos currículos dos cursos, tendo de fazer alterações em disciplinas específicas, isso certamente levou ao descontentamento e às críticas.

No entanto, os preceitos da Resolução CNE nº 02/2015 pressupõem a possibilidade de construção de propostas crítico-emancipadoras quando deliberam pela não abstração entre teoria e prática, mas sim pela superação por meio da práxis¹⁶ – a mútua dependência de ambas na ação intencional transformadora. Nesse sentido, a normativa aponta que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de *educação como processo emancipatório* e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, *que conduz à práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de *que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão*. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

É interessante notar na leitura do texto que o documento expressa certas terminologias – processo emancipatório, práxis, autonomia, criticidade, mediação etc – que representam conceitos filosóficos e concepções de alguns sujeitos que, no movimento de disputas entre concepções políticas que envolveram a construção do documento, firmaram posição. Assim, implicitamente, vê-se um caráter progressista nas DCNs ao pensar a formação dos professores na linha de

¹⁶ Para Vázquez (1977), “a práxis é a atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 241). Ou seja, fala da inseparável junção entre teoria e prática que se objetiva numa ação criativa ou trabalho revolucionário, de criação do novo e de transformação das condições reais.

uma formação mais humana, incluindo, nesse processo, o desenvolvimento da consciência da diversidade e o respeito às diferenças das mais variadas matizes (étnico-racial, gênero, classes sociais, religiosa, necessidades especiais, diversidade sexual etc) que aflui ao espaço escolar e que, até então, não estavam postos como princípios universais na formação de toda e qualquer especialidade docente. Desse modo, segundo Gonçalves e Carvalho (2017) explanam sobre a resolução:

Apesar de apresentarem algumas questões que ainda precisam ser melhor discutidas ou que podem ser problematizadas, de maneira geral, atende a boa parte dos nossos anseios com relação a formação de professores. E a revogação ou revisão desse ordenamento legal pode apresentar-se como mais um retrocesso. (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 137).

E, por fim, a resolução deixa explícita a necessidade de construir uma identidade nos cursos de licenciatura. Tal preceito serve para determinar que as instituições projetem a formação do professor exclusivamente em propostas intencionais, e não em cursos de licenciaturas específicas vinculadas a um curso de bacharelado da mesma especialidade. Dessa maneira devem estar acadêmicos e corpo docente, a todo momento da formação, interagindo e envolvidos com o objetivo único de construir o ser docente. Esse foi o maior problema que essa diretriz tentou resolver. Assim, os cursos de licenciatura necessitam ter um olhar mais crítico em relação às diretrizes e as teorias educacionais, tendo em vista a profissionalização docente.

4.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PENSADA POR PERSPECTIVAS DIFERENTES

Se em 2015 diretrizes foram propostas para universalizar a formação de professores no Brasil, em setembro de 2017 o Governo Federal e o Ministério da Educação trouxeram um fato novo. Apresentaram a elaboração unilateral de uma “Nova Política de Formação de Professores” com um encaminhamento muito distinto do que estava sendo construído e uma proposta de residência pedagógica no processo formativo do professor. Tais projetos colocaram em evidência uma antiga discussão no campo da formação de professores que, na contemporaneidade, proporciona um dilema: a possível ênfase na teoria (os fundamentos filosóficos), ou na prática (vivência/estágio), como sendo as bases para a boa formação. Na perspectiva da lógica dialética, essa separação não procede, pois na união da teoria

e da prática é imprescindível a concretude de uma ação mediadora consciente. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007).

Porém, com a emergência do pragmatismo, fundamentando a flexibilização dos trabalhadores e a proletarização da atividade do magistério – imposições da conjuntura de globalização neoliberal da década de 1990 (PERONI, 2006) – e com suas bases ancoradas na lógica formal, esta abstração (a cisão entre teoria e a prática) é tida como possível e desejável para se atingir melhores níveis de qualidade. Na contemporaneidade, ganhou ímpeto a objetivação de programas de formação que exaltam esta dicotomia e, nesse caso, suas propostas alienantes exaltam a prática por meio de ideários como “aprender a aprender” e a epistemologia do “professor reflexivo”, a “epistemologia da prática”, diminuindo a importância de sólidos fundamentos teóricos. (ARCE, 2001; DUARTE, 2003; MARTINS, 2014).

Nessa linha, em que predomina o pragmatismo, surge, como representantes, Tardif (2000) e Schön (1992). Eles defendem que a formação do professor necessita estar pautada numa perspectiva da prática, na qual o aprender a aprender se torne algo significativo na formação do licenciando. Nessa perspectiva, a compreensão dos saberes docentes só é possível se estiver associada a uma situação de ensino, isto é, relacionada à prática cotidiana do professor. Dessa forma, Tardif (2000) justifica que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p.11).

Além desses dois expoentes, há outros autores da referida corrente que tem se tornado hegemônica no país. Entretanto, Tardif (2000) desenvolve toda a sua argumentação no artigo *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários* para mostrar que os cursos de formação de professores, no âmbito da universidade, não estão formando adequadamente os profissionais por estarem centrados no saber acadêmico, teórico e científico. O autor escreve outras obras para organizar sua tese que passa a ser muito aceita no Brasil e introduzida no

processo formativo dos novos professores devido ao processo de reorganização curricular dos cursos de licenciatura nos últimos anos.

Contudo, Duarte (2003) e Saviani (2005) fazem uma crítica à concepção de formação de professores baseada na epistemologia da prática, cujo foco está na propagação de um conhecimento tácito que, ao ver dos autores, desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico. Para esses autores, essa separação entre teoria e prática é inconcebível. O preceito de totalidade é o que deve prevalecer no entendimento dos autores e, portanto, a ideia de formar o professor para um trabalho competente e bem realizado, em Saviani (2005), passa por duas dimensões: a técnica e a política. Assim, a competência de um professor também é medida pela sua consciência em relação a seu trabalho, seu posicionamento e compromisso com a transformação da sociedade. (NOSELLA apud SAVIANI, 2005, p. 40-42).

Alegando o perigo de se deixar conduzir por tais ideias, Duarte (2003) prossegue em sua análise, prevendo os riscos para o professor e também para a escola que não percebe que, submetendo-se aos princípios do conhecimento sincrético, apenas o levará à perda de sua primordial função, que é o trabalho intencional de mediar o conhecimento científico aos alunos. Por isso, o autor adverte que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (DUARTE, 2003, p. 38).

Outro limite apontado nas críticas da epistemologia da prática está no pouco apreço ou ausência à dimensão política da formação do professor em seus textos. Duarte (2003) rechaça esse descaso, apontando que “uma das consequências dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.” (DUARTE, 2003, p. 37). Ele justifica ainda que “essas pedagogias se caracterizam pela ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista”, uma vez que acreditam na possibilidade de resolução dos

problemas sociais sem que haja mudança na forma de organização da sociedade, que segue fortalecendo a lógica da reprodução do capital.

Contudo, urge realizar tal discussão diante do atual contexto em que se apresenta o campo da formação de professores – essa inconsistência que deixa lacunas e que, intencionalmente ou não, procura se afastar dos preceitos e condutas que outrora se faziam imprescindíveis na análise da dinâmica da sociedade e de todas as consequências que impelem na educação e na profissão de professor. Fala-se da fuga que se presencia das leituras de base marxista que é possível de se perceber nos cursos de formação de professores sob a justificativa de se assistir a conjuntura da pós-modernidade. Na defesa da pluralidade de ideias, da democracia, da não doutrinação e do respeito ao multiculturalismo e à liberdade fica implícito um fenômeno presente atualmente no processo formativo de grande parte dos profissionais do magistério: o absentismo de uma corrente teórico-filosófica. Não se estuda com rigor sob a acusação de sua ortodoxia e desatualização, ou ainda, para não se comprometer; não ter de dar explicações sobre sua conduta, já que tal corrente exige, com efeito, o sujeito engajado.

Essa pedagogia dominante é o paradigma que aliena e limita as possibilidades de ação transformadora e advoga um fazer prático utilitário, objetivo, que a todo o momento cobra por mais competência em detrimento do desenvolvimento da consciência. Esta competência buscada pela pedagogia dominante é aquela atrelada aos ditames do capital, em uma dimensão exclusivamente técnica (racional, eficiente, produtiva) em detrimento da dimensão política – não se considera a consciência, mas quando ela, por ventura, é admirada e buscada e, até mesmo quando descrita nos documentos oficiais que norteiam a educação, os fundamentos da pedagogia dominante parecem se alimentar dos pressupostos teóricos dos intelectuais da pós-modernidade que, alijada da perspectiva da totalidade, até reconhecem a importância da emancipação do indivíduo perante as várias contradições do modo de produção vigente, como as imposições do consumismo e a perversidade da globalização, por exemplo, mas que teleologicamente não conseguem vislumbrar outros cenários sociais diferentes da lógica do capital.

Essas são algumas das fragilidades de certas correntes teóricas que influenciam na profissionalização dos professores no âmbito geral. Agora, na próxima seção desse capítulo, aspectos históricos restritos ao contexto da formação

de professores de Geografia no plano nacional serão foco de apreciação. Isso ajudará a compreender a influência de certas tendências desenvolvidas atualmente no curso de Licenciatura em Geografia, objeto deste estudo.

4.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E QUESTÕES RELATIVAS AO ENSINO

Abordou-se, de maneira geral, os aspectos basilares (Resolução CNE nº 02/2015) e alguns dilemas epistemológicos que influem no campo da formação de professores no Brasil no presente momento. Entretanto, diante do exposto, algumas considerações se fazem necessárias sobre a formação do professor de Geografia para atingir os intentos a que se propõe essa pesquisa. Para isso, precisa-se ampliar o recorte temporal para caracterizar o contexto da institucionalização da formação desse profissional.

O fato é que até o final dos anos 1930 não existia no país formação superior para professores de Geografia. O ensino dessa disciplina, no ensino ginásial, era ministrado por professores leigos ou por bacharéis de outras áreas, sendo os conteúdos curriculares lecionados na escola desse período atrelados aos ideais republicanos (o nacionalismo) e seu ensino tratado pelo método mnemônico, ou seja, por memorização de nomenclaturas. Estas situações se converteram nos maiores limitadores (problemas) para a compreensão da importância do saber geográfico pelo alunado até os dias de hoje. (ALBUQUERQUE, 2011; ROCHA, 2000). É digno de registro, por sua relevância para os estudos da Geografia e seu ensino no Brasil, o nome do intelectual Delgado de Carvalho que, como argumenta Albuquerque (2011), trouxe à capital do país os ventos renovadores para o ensino dessa disciplina na escola. A autora alega que:

Ainda seguindo os ideias patrióticos, porém em uma vertente teórica distinta, Delgado de Carvalho, recém-chegado da Europa, ingressa no debate evidenciando a importância da escola para a formação da nação e da identidade brasileira. Na década de 1920, aproxima-se dos intelectuais que defendem os pressupostos escolanovistas, chegando mesmo a assinar o “Manifesto dos Pioneiros” (1932). [...]. Propõem, então, alternativas de superação dos problemas metodológicos que permaneciam nas salas de aula de ensino de Geografia no Brasil. Segundo esse autor, a Geografia deveria trabalhar com a compreensão dos fenômenos geográficos, e esses deveriam partir do que é mais próximo do aluno [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 19).

Tal intelectual fez a crítica ao ensino de Geografia de seu tempo,

procurando implementar, em cursos de formação continuada de docentes em exercício, algumas respostas para superação. Entretanto, as novas ideias sobre a abordagem dos conteúdos teve um alcance reduzido aos professores dos grandes centros do país – Rio de Janeiro e São Paulo – não trazendo rupturas com o modo tradicional do fazer didático dessa disciplina.

Contudo, essa conjuntura passará a contar com novos elementos condicionantes. Para Camargo e Cacete (2011), foi no início da década de 1930, marcado por um novo contexto de acumulação de riquezas no país, que o Estado passa a regular e a patrocinar a universidade, iniciando uma trajetória mais profissional em diversos campos. (CAMARGO; CACETE, 2011, p. 6). Explicam esses autores que a formação de professores surge nesse cenário a partir da implantação de instituições de Ensino Superior como um acessório vindo a contribuir para o estabelecimento concreto dos cursos de bacharelado.

As licenciaturas e, especificamente, a formação superior para professores de Geografia no Brasil só teve início em 1934 na Universidade de São Paulo e, em 1935, na instituição que antecedeu a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Explicando esse contexto, Rocha (2000) descreve que:

Foi através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Através desse decreto foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. (ROCHA, 2000, p. 132).

Outros cursos de licenciatura em Geografia começaram a ser instituídos nas grandes capitais do país: em 1938, surge em Curitiba; em 1941, é implantado em Salvador; em 1943, em Porto Alegre; em 1947, em Fortaleza etc. A partir da década de 1950, ampliam-se os cursos de formação de professores de Geografia, abrindo-se cursos em outros polos regionais pelo interior do país, tanto em universidades públicas (como foi o caso da implantação do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, em 1958), quanto em instituições privadas (como foi o caso da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e seu curso de Geografia, instituído em 1959). Ressalta-se que, até 1960, os cursos de licenciatura no Brasil eram praticamente habilitações que vinham “a reboque” dos

cursos de bacharelado. Como explica Romanowski (2007), a organização curricular “seguiu o esquema conhecido como ‘3+1’, que consiste em cursar o bacharelado, das disciplinas específicas nos três primeiros anos e depois um ano de disciplinas pedagógicas cursadas após o bacharelado.” (ROMANOWSKI, 2007, p. 77).

Todavia, alterações marcantes e danosas foram implementadas no Brasil pós-1964 com a política imposta pelo regime militar. A organização da educação e a formação de professores não ficaram de fora de tais mudanças por se tratarem de aparelhos do Estado, haja vista as força ideológicas que incutem nos indivíduos. Dessa maneira, em 1968, ficou estabelecida a reorganização das universidades por meio da Lei 5.540/68 que, além de instituir os departamentos no âmbito dessas instituições, ainda restringia e reprimia o movimento estudantil e o dos professores – uma medida autoritária que estabeleceu o modelo taylorista de racionalização, eficiência, hierarquização, controle etc na formação superior que, além de burocratizar e engessar os cursos e suas instituições, coibia todas as tentativas de argumentações contrárias ao estabelecido ordenamento. Três anos depois, a Lei 5.692/71 modificou toda a organização do sistema educacional nacional. Saviani (2009) explica tais reformas no ensino brasileiro que alteraram os cursos de licenciatura, alegando que:

Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. [...]. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). (SAVIANI, 2009, p. 147).

Estas medidas, que reduziram a carga horária da formação de professores na forma de licenciaturas curtas, foram encaradas pela comunidade acadêmica como sérias ameaças à profissionalização docente. Evidenciaram-se as políticas de precarização por meio do aligeiramento da formação, reivindicadas pelas instituições privadas, fato que veio a ocorrer em detrimento da base teórica nos cursos, que perderam em qualidade. No âmbito geral dessas reformas, as críticas e a pressão em torno a essa formação de professores a toque de caixa imposta pelo mercado educacional surtiu efeito, pois, como argumenta Romanowski (2007), “os debates foram acirrados até a extinção desses cursos em 1980.” (ROMANOWSKI, 2007, p. 79).

Ainda no que toca estritamente ao ensino de Geografia, o governo decretou, pelo Parecer nº 853/71, o seu rebaixamento pois, com tal normativa, “as autoridades educacionais do período introduziram os Estudos Sociais na ‘grade’ curricular das escolas de primeiro e segundo graus.” (ROCHA, 2000, p. 134). Esse parecer define que os conteúdos dessa nova disciplina seriam trabalhados nas quatro séries finais do ensino primário e seriam oriundos da Geografia, da História e da disciplina OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Fica justificado, no Parecer nº 853/71, de acordo com Penteado e citado por Rocha (2000), que a substituição do nome da disciplina se deu por que:

[...] os Estudos Sociais constituem “uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando.” (PENTEADO, 1991, p. 20 apud ROCHA, 2000, p. 134).

Estabelecendo um processo de desvalorização e descaracterização do licenciado em Geografia, esse período e sua política educacional que, como descrito acima salientava o “ajustamento ao meio social”, não deixaram de ser marcados por críticas. No entanto, no plano do encaminhamento metodológico, a formação de professores no Brasil, como força impetrante daquele contexto, caracterizava-se por sua ênfase no treinamento prático, buscando preparar o futuro docente tecnicamente para que eles fossem bem adestrados nos procedimentos didáticos. (SAVIANI, 2005). Especificamente na formação do professor de Geografia, não só aqui como na Europa principalmente, no plano teórico, o enciclopedismo e a relevância era atribuída marcadamente aos aspectos físicos, suas nomenclaturas e memorização, como revela Brabant (1993), sendo tais fatos os que mais corroboraram para a despolitização dessa disciplina na escola e, por consequência, da formação que os professores recebiam na universidade. Buscando explicar as tendências e a situação da Geografia (pesquisa e ensino) no país em meados dos anos 80, Oliveira (1993) profere que “os professores e os alunos são treinados a não pensar *sobre* e o *que* é ensinado e sim, a *repetir*, pura e simplesmente o que é ensinado.” (OLIVEIRA, 1993, p. 28, grifos do autor).

Entretanto, é importante registrar que, mesmo em tal contexto de governo ditatorial, embora dificultada a organização, forjaram-se os primeiros

movimentos de resistência com greves, passeatas etc da categoria dos profissionais da Educação, que ocorreram na virada dos anos 70 para os anos 80, nas grandes universidades e também em algumas redes oficiais da Educação Básica a nível estadual¹⁷. Esses atos surgiram, fruto das contradições que ocorriam na escola e, também, como consequência da emergência do debate filosófico travado pelas correntes críticas da educação que, além de desnaturalizar tais contradições, ainda apresentavam propostas de superação.

De maneira estrita à Geografia, nesse referido período, iniciam-se propostas renovadoras, de cunho progressista, fundamentadas no marxismo, que questionam sobre qual o seu papel na complexidade social. Engendra-se, na argumentação dessa questão, a Geografia no campo das Ciências Sociais, tendo como premência outros métodos e temas no intuito de torná-la mais crítica, apresentando-a na perspectiva de transformação da realidade. Sob essa influência, poucos anos mais tarde, no final dos anos 80, o campo da formação do professor se questiona: que caminhos a formação e o ensino de Geografia devem seguir? Situa-se nessa época a obra citada, organizada por Oliveira (1993), que tem se tornado clássica nos cursos de licenciatura dessa disciplina, intitulada *Para onde vai o ensino de geografia?*, que reuniu grandes intelectuais da área, os quais trabalham no âmbito da pesquisa e teorizam proposições sobre seu ensino na Educação Básica. O intuito do livro é de repensar as propostas de formação de professores e também reconsiderar os conteúdos a serem ensinados na Geografia, os quais, desde a institucionalização enquanto ciência e na escola, no século XIX, tem forte propensão aos aspectos naturais (físicos) e ao nacionalismo. Apresentando tais propósitos, justifica o autor afirmando algo que era de conhecimento de todos: o fato de que “o ensino de uma forma geral e especificamente o de Geografia passa por profunda crise. O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo.” (OLIVEIRA, 1993, p. 11). Discutindo sobre a crise da escola e, mais sobre o fracasso da geografia escolar que não se atualizou e acompanhou as mudanças que ocorreram na sociedade, Vesentini (1993) tem sua análise publicada no referido livro, afirmando que:

¹⁷ Serve de exemplos de tal cenário o movimento grevista de 1978 organizado pelo APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o movimento grevista de 1979 organizado pelo APPSINDICATO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), o início da criação do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior) durante os anos 70 e suas greves no início dos anos 80.

E a “crise da geografia”, que nos interessa bastante nesse momento, aparece como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco seria (os “princípios”...), o “avanço” sobre outras ciências (geologia, economia,...), para copiar-lhes certos ensinamentos, etc.

Será que esse questionamento da geografia moderna, essas frequentes polêmicas sobre os “velhos” e os “novos rumos” da geografia, não possuem, na essência algo mais profundo, um elemento fundante? Pensamos que sim, que algumas determinações do discurso geográfico pós-século XIX se alteraram. [...] a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio [...] (VESENTINI, 1993, p. 34).

Na esfera da educação em geral, na década de 1980, os especialistas progressistas criticavam a formação profissional racionalizada, focada na habilidade técnica, centrada no currículo, que os cursos de licenciatura historicamente estavam a fazer. Omitindo o professor, já que era considerado como um ser pensante, um intelectual, aponta-se que a formação se tornaria limitada; defeito esse que, nos cursos, se refletia no trabalho pouco criativo e deslocado da realidade que o docente egresso, por esse padrão, poderia realizar em suas aulas. Além do mais, a formação despolitizada e acrítica gerava um perfil passivo, uma consciência ingênua que permitia que a maioria dos profissionais não se vissem como sujeitos, aceitando que a estrutura do sistema e a sua burocracia lhes sufocassem e lhes ditassem o que deveria ser realizado. Na esfera da Geografia, o novo caminho apontado para superar tal limitação na formação dos professores e, para renovar o ânimo dessa disciplina na escola, defendido por Vesentini (1993), foi a Geografia Crítica ou Radical, tendo suas fontes de inspiração no marxismo. Um caminho que serve como instrumento de conscientização para esse autor:

Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de luta e conflitos sociais. Ele (*o caminho*), crítica a Geografia moderna no sentido dialético do termo crítica: superação como subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize. (VESENTINI, 1993, p. 36).

E mesmo com tantos apontamentos críticos em relação à ciência geográfica e seus novos conteúdos e métodos – e também sobre a educação – inclusive com a concepção de uma formação de professores emancipadora e o entendimento de que a escola deva mediar o caminho da emancipação do sujeito

para o exercício da cidadania, ainda assim, em meados dos anos 90, persistiam-se hábitos conservadores no ensino da Geografia, como alerta Albuquerque (2011):

Há um discurso inerente aos debates geográficos que aponta para o fato de que os questionamentos que a academia vinha apontando naquela década de 1980 não chegavam à escola. Assim esse movimento de renovação da ciência de referência não era suficiente para trazer uma renovação sistemática para práticas de sala de aula. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 24).

No plano da prática do professor de Geografia, podem-se justificar as permanências frente às possíveis mudanças sugeridas pelas propostas renovadoras, em alguns casos, alegando-se que os velhos encaminhamentos e os temas clássicos (demasia dos aspectos físicos, por exemplo) nas aulas decorrem porque professores de longa carreira que lecionavam, formados na antiga conjuntura, tiveram sua formação prejudicada pelo aligeiramento ou fragilidade teórica de seus cursos, especialmente se em instituições privadas, que não acompanharam a emergência do debate crítico renovador da Geografia.

Diante desse cenário dos docentes da referida disciplina, pode-se deduzir que, no âmbito geral das outras licenciaturas, tais inquietações e dilemas também se faziam presentes. Desta forma, é possível entender o destaque que foi dado pela epistemologia da educação e aos debates realizados nos anos de 1990 sobre a educação e suas várias temáticas (currículo, formação docente, profissionalização etc). Naquele momento, inseridos em um contexto de incertezas, implementava-se o projeto de reorganização produtiva (neoliberalismo) que se estendia por vários países e setores da economia, trazendo impactos para a educação e seus trabalhadores. (KRAHE, 2009). Foi também um momento em que surgiu a necessidade (teórico-prática) de se repensar a formação inicial e continuada do professor. Alegava-se a necessidade de se buscar (formar de maneira contínua ou continuada) a construção da identidade desse profissional. Nesse sentido, Pereira (2006) descreve que:

Na década de 90, esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior. (PEREIRA, 2006, p. 17).

Projetos de formação inicial para o desenvolvimento da

personalidade do professor com a atitude de fazer frente à precarização que esta categoria está exposta, de acordo com Pimenta (1999), vieram das pesquisas e propostas teóricas dos últimos 25 anos, que se dedicaram a pensar e a formar o professor enquanto um intelectual em processo de constante formação, desenvolvendo uma conduta reflexiva em relação às suas práticas. Objetava-se, porém, a apropriação que o ideário pedagógico neoliberal realizou em relação ao termo “reflexão”, defendendo-se que seja realizada em sólidas bases teóricas. Concorda-se com Pimenta (1999) quando a autora argumenta que é uma práxis de formação que se opõe à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores nas décadas anteriores e que agora já não respondem mais dado ao novo papel que o profissional precisa assumir. (PIMENTA, 1999, p. 11).

Entretanto, a academia é bastante heterogênea e, no caso do professor de Geografia e sua construção, esse processo de reformulação do modelo de formação que se desenrola a partir de então, só em parte dos cursos, convergiram para a objetivação de propostas críticas e totalizadoras no sentido de contemplar e propor, em plenitude, conhecimentos relativos aos saberes geográficos e os saberes da educação. Oliva (2005) destaca que poucas instituições formadoras – as públicas – dedicam-se à produção de conhecimentos novos e interessam-se por formas de renovação crítica da Geografia, e isso atingiu uma pequena parcela de professores, pois a maioria deles são formados em instituições privadas. Sustentando essa afirmação e generalizando com base em seus estudos, Santos (2011) argumenta que “na Geografia, o conhecimento veiculado pelos currículos nos cursos de formação inicial tem contribuído pouco para a aproximação necessária com as questões da educação, [...]” (SANTOS, 2011, p. 62).

Contudo, nesse ponto de apreciação historicista sobre a formação do professor de Geografia, é oportuno analisar o momento atual, cujo campo passa por um propício debate e construção de políticas públicas. Revelando-se um campo de significativa relevância e também de contradições, a formação de professores está diante de novas diretrizes curriculares que propuseram mudanças nos cursos de Licenciatura. Para tanto, estreitando este recorte, o próximo capítulo terá a intenção de avaliar a objetivação das propostas de tal documento, tendo em vista os desafios presentes no contexto da formação de professores e a questão da formação ontológica do ser professor e sua preparação para o mundo do trabalho.

5 A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: APARÊNCIA E ESSÊNCIA

Objetiva-se um estudo sobre a formação de professores que buscou analisar o curso de Licenciatura em Geografia e a questão da formação ontológica do ser professor, sua preparação para o mundo do trabalho desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em linhas gerais, acredita-se na relevância de estudar essa problemática, pois entende-se que o futuro professor, com uma visão ontológica do seu trabalho na escola, poderá envolver-se com a totalidade mediante uma práxis intencional. (SAVIANI et al., 2015). Por esse caminho, existe a possibilidade para que o acadêmico de licenciatura possa se identificar como um sujeito que necessita engajar-se e ter compromisso com a transformação social.

Isto posto, ao tratar da escolha dessa temática específica, parte-se do princípio, da suposição de que proposições como os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e históricos da Educação e a discussão sobre a função social da escola estão cada vez mais “distantes” dos cursos de Licenciatura em Geografia desenvolvidos no Brasil. As coisas devem-se à lucidez que se tem ao compreender que esses tópicos acima mencionados não estão totalmente ausentes em alguns dos excelentes cursos de formação de professores de Geografia que há em todo o país, mas que, por força da concepção contemporânea hegemônica de formação de professores analisada no capítulo anterior, apresenta-se com pressuposto muito mais pragmático do que filosófico. Tais tópicos tendem a ser vistos como ultrapassados, ou, quando muito, a apreciação desses temas pode não se objetivar em sua plenitude nos cursos devido aos limites do currículo e carga horária.

Conscientes de que tal suposição poderia gerar espanto e suscitar críticas por parte de outros especialistas envolvidos diretamente com a formação do professor de Geografia e, tentando afastar-se do risco de expor um equívoco, foi realizado um levantamento dos artigos divulgados em periódicos da área de Geografia e seu ensino, pois sintetizam as pesquisas que estão sendo efetivadas. Para tanto, foram verificados em revistas eletrônicas específicas indexadas e publicadas pela plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online), estabelecendo o período de publicação – dos anos de 2010 a 2016 –, discriminando como palavras-chave os termos: geografia, licenciatura e formação de professores.

Justifica-se a delimitação dos trabalhos divulgados nesse período, por ser a década vigente e também por conta de todo o debate que ocorreu na década de 1980 em relação à formação de professor. A intenção foi identificar quais as implicações dessas discussões no contexto do período de 2010 e 2016 – época que inicia as discussões relacionadas ao Plano Nacional de Educação. O fecho desse levantamento acerca das produções acadêmicas referente à temática está sintetizado na tabela abaixo.

Quadro I – Publicações (todos artigos) referentes à formação de professores de Geografia entre 2010 a 2016

Título	Autoria	Lugar da publicação e ano
Tendência(s) das Monografias do Curso de Licenciatura em Geografia	ALVES TRINDADE, Gilmar	Ra'e Ga, 2010
O Ensino de Geografia na Educação Básica: uma Análise da Relação entre a Formação do Docente e sua Atuação na Geografia Escolar	OTÁVIO LANDIM NETO, Francisco	Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2010
Profissionalização Docente: a Função dos Estágios Obrigatórios na Formação de Professores de Geografia	MARTHINS DE ARAÚJO JUNIOR, Aloysio	Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2011
A Experiência Internacional e sua Contribuição na Formação do Professor de Geografia	MACHADO, Ivna Carolinne	Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2011
A Formação do Professor de Geografia: a Difícil Construção do Saber/Fazer Docente	CASSIA CAMPOS, Margarida	Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2012
A Universidade Estadual Vale Do Acaraú e a Formação Docente em Geografia: Reflexões sobre a Licenciatura em Campina Grande, Paraíba, Brasil	MACARIO DE OLIVEIRA, Marlene ; GOMES LEANDRO, Aldo	Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2012
PIBID: um Contributo para o (Des) Encantamento do Licenciando em Geografia do IFRN – Um Estudo de Caso	MIRANDA, Levi Rodrigues; VIANA Isabel C.	Holos, 2013
Os Impasses da Educação e a Formação do Professor em Geografia	SHIMADA, Shiziele de Oliveira	Geografia Ensino & Pesquisa, 2013
O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e Rio de Janeiro	SANTOS, Clezio Dos	Caminhos de Geografia, 2014

Formação de Professores e Educação Ambiental: uma Abordagem Interdisciplinar na Construção de Saberes e Fazeres Docentes na Biologia e Geografia	SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos ; LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; DA CRUZ Nilza Joaquina Santiago	Bio-grafia, 2015
Formação do Professor de Geografia: sobre Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado	CACETE, Núria Hanglei	Revista da Casa da Geografia de Sobral, 2015
A Formação do Professor de Geografia: Aprendendo a ser Professor	MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS, Rosa Elisabete	Geosul, 2015
O Estágio na Licenciatura em Geografia como um Espaço de Formação Compartilhada	MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS, Rosa Elisabete	Boletim Goiano de Geografia, 2015
Estágio Supervisionado: o Papel do Professor Regente na Formação dos Licenciandos	SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz J.	Caminhos de Geografia, 2015

Fonte: o próprio autor

Verifica-se, mediante a leitura dos resumos, que os artigos publicados entre o período estabelecido para busca abordam uma grande variedade de temas atualmente presentes na formação do licenciado em Geografia. Percebe-se que se apresentam, para serem discutidas, proposições em um plano quase exclusivo da perspectiva da experiência prática, com a finalidade de apontar possibilidades aos problemas de ordem técnica. Todavia, apurou-se que uma hipótese neste trabalho apontada não estava equivocada. Em dezesseis dos trabalhos listados, quinze deles não eram pressupostos, ou não estavam explícitos, estes que são os fundamentos teórico-filosóficos da educação e suas implicações na formação do professor e em seus saberes docentes.

Alguns trabalhos abordavam experiências bem específicas, como a educação ambiental e a possibilidade da interdisciplinaridade, conforme relato exposto por Santos, Lamego e da Cruz (2015); ou o intercâmbio acadêmico como uma rica vivência a contribuir na formação do futuro professor, exposta por Machado (2011); e a experiência apresentada por Santos (2014), sobre o desenvolvimento de projetos educacionais no ensino de Geografia como um convite a repensar o curso e uma maneira de aproximar universidade e Educação Básica. Tais artigos podem ser classificados como relatos de experiência.

Porém, há outros artigos que podem ser classificados com relação à pesquisa teórica e observação participante. O artigo de Alves Trindade (2010) é um

que se enquadra nessa classificação. Trata-se de um estudo de caso acerca das monografias para conclusão do curso de Licenciatura em Geografia da UESC-BA, entre 1997 e 2004. O trabalho conclui, entre outras questões, que a maior parte das monografias produzidas pelos graduandos em Geografia daquela instituição insere-se mais nos domínios do bacharelado que da licenciatura. Pelo recorte temporal da pesquisa, pode-se deduzir que a conclusão desse estudo de caso também se fez presente em outros cursos de Licenciatura em Geografia pelo Brasil, revelando a grande peleja que a esfera da pesquisa em Ensino de Geografia precisou travar dentro das instituições de ensino para se constituir como campo de pesquisa. O artigo de Otavio Landim Neto e Edicani Barbosa (2010), no entanto, amparou-se na observação participante em turmas da Educação Básica para diagnosticar situações de despreparo dos docentes e apontar contribuições, dentre as quais, destaca-se o planejamento, ou melhor, o imprescindível ato de planejar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Geografia nas escolas observadas.

Contudo, o tema que teve maior apreço nas produções recentes que abordam a formação de professores de Geografia levantada, no período de 2010 a 2016, esteve relacionado à prática do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é um projeto coordenado pela CAPES, com o propósito de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública e que teve início em 2007. Foram dez artigos muito relevantes, que tratam do tema da integração do acadêmico com a realidade de trabalho para a qual está sendo preparado. Esses artigos tinham como objetivo o relato de experiências, o levantamento dos desafios e definição de possibilidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes. Os artigos se apresentavam sempre com caráter inovador, alguns, sob uma perspectiva de reconhecer os espaços interdisciplinares da formação do professor, da instituição de Ensino Superior e a escola campo de prática, buscando a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Todos são trabalhos muito válidos e trazem várias contribuições para pensar a formação acadêmica dos futuros docentes pelo imprescindível viés das metodologias de ensino-aprendizagem aliadas à questão há muito cobrada, que é a maior vivência no futuro campo de trabalho. Contudo, foi oportuno encontrar o trabalho de Shimada (2013), que diverge dos outros quinze artigos, pois se propõe a discutir, no plano teórico-filosófico, a formação do professor de Geografia. A autora

expõe seus argumentos analisando historicamente algumas situações e se posiciona com o intuito de construir uma formação de professores que se afaste dos princípios da lógica do capital – concepções estas que se sobressaíram nas últimas décadas no campo da educação no Brasil e as quais se revelaram como um impasse ao desenvolvimento da criticidade docente. O referido artigo dialoga com as pretensões deste trabalho, que procurou desde sempre assumir o caminho progressista de uma formação docente que emancipe e que mostre que o trabalho na educação dá possibilidades para o educador se engajar social e politicamente. O processo de formação docente, numa perspectiva ontológica, acontece no sentido de desenvolver o compromisso do profissional com a sociedade: compromisso com o mundo, tendo responsabilidade com a sua história de vida e com a de sua categoria profissional.

Desse modo, volta-se ao objeto deste estudo, o curso de Licenciatura em Geografia e a questão da formação ontológica do ser professor e sua preparação para o mundo do trabalho desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como está sendo desenvolvida a formação da consciência do futuro professor para o mundo do trabalho? Está ela fundamentada na concepção ontológica do ser professor? Para traçar a possibilidade de se chegar a compreensão dessa problemática, apresentar-se-á, na próxima seção, o caminho metodológico da presente pesquisa.

5.1 NOTAS SOBRE OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Justifica-se a presença desses comentários mais detalhados sobre a investigação nesse momento do trabalho, pois serão nas próximas seções que estarão a análise e o tratamento dos dados da investigação. Esclarecendo os procedimentos da pesquisa, reitera-se que o objeto de análise foi especificamente o curso de graduação em Geografia – habilitação: Licenciatura –, ofertado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), focando especificamente as disciplinas voltadas para a formação docente, ou seja, do eixo profissionalizante. Busca-se, ainda, compreender o que pensam os professores dessas disciplinas sobre a formação ontológica do ser professor e o mundo do trabalho e as percepções dos acadêmicos sobre a sua formação e suas expectativas. Esses são os elementos que despertaram o interesse desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a razão última do trabalho científico é a transformação da realidade social, a melhoria de vida dos sujeitos imersos nessa realidade. O que importa para se obter conhecimento é a conduta crítica de questionamento e a concepção dialética do movimento da totalidade que se quer conhecer. (GAMBOA, 2012; TRIVIÑOS, 2008). Assim sendo, a metodologia utilizada nesse trabalho científico, com base nos pressupostos da abordagem qualitativa do método dialético, teve como procedimentos a pesquisa descritiva do tipo bibliográfica, sistematizada nos capítulos anteriores e sustentação das próximas análises; a pesquisa documental, mediante recorte e análise dos projetos e da normativa específica; e o procedimento de levantamento, utilizando como instrumentos de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e um questionário, procurando executar a análise dentro da lógica dialética.

Em um primeiro momento deste trabalho, realizou-se uma apreciação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Geografia da instituição. Tal procedimento ocorre no intuito de caracterizar e conhecer os seus princípios, objetivos e perfil do egresso que o curso quer formar. Atendendo a resolução analisada no capítulo anterior, o curso em questão elaborou um novo PPC que passará a vigorar em 2018. Os PPCs foram obtidos por meio de contato direto com o Departamento de Geografia da UEL e mediante consulta na página (sítio) de internet da instituição, de domínio público, para acesso ao projeto em curso. Uma análise foi realizada para perceber o que mudou nos PPCs (o vigente e o a vigorar) em relação à especificidade da formação docente. Ante os fundamentos que sustentam este estudo, trabalhou-se com duas categorias do método: a essência e a aparência. Sobre esse aspecto da análise, encontra-se em Vesentini (1987) a seguinte argumentação:

O que são aparência e essência no pensamento dialético? Aparência é a forma de aparecer do ser, a sua expressão fenomênica, [...]. E essência significa aquilo que determina, que dá significado à existência, que permanece mesmo com as modificações fenomênicas. [...] A essência, portanto, consiste no mais alto grau de abstração — ela é "a verdade do ser." (VESENTINI, 1987, p. 21).

O procedimento de análise dos documentos do curso é esse momento de captar os aspectos da aparência (a tese ou a proposição) do fenômeno chamado "Geografia Licenciatura da UEL", que qualquer indivíduo interessado

poderá conhecer por meio da apreciação do descrito no PPC. Por outro lado, a verdade do ser se revela quando se ouve o que os sujeitos que determinam a existência do curso têm a expressar sobre o processo. Acredita-se que a objetivação (a relação entre formadores e acadêmicos) é a essência do objeto.

Na pesquisa de campo, no contato com a realidade, a intenção foi coletar dados e absorver aquilo que se entendia como a essência, que poderia ser expressa no discurso. Nesse momento da pesquisa, aproximou-se de algumas pessoas envolvidas no processo investigativo para possivelmente abordar aquela que é a categoria crucial do materialismo dialético, que é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. (TRIVIÑOS, 2012, p. 54). A dialética, método que permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas interrelações, leva à aproximação desses dois entes – o docente e o discente – que, em posições diferentes, interagem em um processo de desenvolvimento de suas qualidades. A coleta de dados teve a intenção de identificar como se efetivava a formação ontológica do ser professor para o mundo do trabalho.

Dessa forma, limitou-se aos sujeitos (professores e acadêmicos) que interagem nos terceiros e quartos anos do curso das turmas de 2017, focando especificamente as disciplinas pedagógicas do núcleo de formação profissional. Essas disciplinas foram: “Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente”, que acontece no terceiro ano do curso; e “Didática da Geografia e Estágio Supervisionado”, que se cumpre no quarto ano do curso. Ao se tratar da partilha com esses sujeitos, como propõe o método dialético, travou-se contato com quatro professores dessas disciplinas específicas de formação docente, em que, por meio de uma entrevista semiestruturada, buscou-se extrair deles o que pensam e como se efetiva a formação ontológica do professor para o mundo do trabalho. Além disso, conhecer sobre o planejamento, a ementa e os referenciais teóricos que embasam suas disciplinas foram objetivos da conversa com os docentes.

Ainda na coleta de dados, como procedimento da abordagem dialética, trabalhou-se juntos aos sujeitos que estão sendo formados com a intenção de obter deles suas visões em relação ao curso e suas futuras profissões. Para esta finalidade, foi aplicado um questionário em que os acadêmicos das turmas de licenciatura (turnos matutino e noturno) responderam questões que focavam a trajetória da formação acadêmica e perspectivas no que tange ao mundo do trabalho do professor e ao papel da educação na sociedade contemporânea. No total,

coletou-se manifestações de 42 questionários, dispondo sua análise sistematizada em uma das próximas seções.

Mediante esses procedimentos, buscar-se-á compreender a essência do curso manifestada por sujeitos que objetivam a formação inicial do ser professor, ou seja, aqueles que concretizam a proposta expressa no Projeto Pedagógico de Curso. Dessa maneira, acredita-se estar no caminho proposto pelo método dialético de análise que culmina na síntese que será explicitada nas considerações finais.

5.2 CARACTERIZANDO O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA-UEL

A formação de professores em Geografia foi uma das primeiras habilitações em nível superior a ser ofertada na cidade de Londrina-PR. Desde 1958, em razão de sua pujante economia, com a conseqüente atração populacional e demanda por escolas, a cidade conta com a formação desse profissional, dada a fundação da Faculdade Estadual de Filosofia e Letras de Londrina, criada dois anos antes, em 1956. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) só foi fundada em 1972, e o Curso de Geografia foi incorporado a então criada instituição e manteve-se ofertando turmas até o ano de 1975 quando cessou, devido a pouca procura pelas vagas – um fenômeno que se explica pela implantação da Lei 5692/71, que fez a junção das disciplinas de Geografia, História e Educação Moral e Cívica em uma única: os Estudos Sociais. A lei, que também estabeleceu a chamada licenciatura curta¹⁸, impôs estragos às licenciaturas ofertadas nas universidades públicas.

O reinício das atividades do curso de Geografia na UEL só foi possível novamente em 1980, quando o departamento contava, na época, com oito docentes, de acordo com as informações do site do departamento na internet. Desde então, o curso se manteve ininterrupto nos anos seguintes. No caso da licenciatura, está, aliás, em expansão e primazia até o presente momento. Em 2017, o curso contava com oito turmas (quatro no turno da manhã, quatro à noite), com aproximadamente cento e oitenta alunos matriculados (não especificamente na habilitação em licenciatura) e quarenta e dois docentes.

Todo trabalho humano é constituído por finalidades, ou melhor, é

¹⁸ Departamento de Geociências. Histórico. Disponível em: <<http://www.uel.br/cce/geo/?content=geohis.html>>. Acesso em 01/06/18.

organizado pela categoria denominada teleologia. Os fins, os objetivos e, de acordo com Marx (2004) e posteriormente Vázquez (2011) e Lukács (2013), os sujeitos raciocinam e previamente idealizam o que se pretende com o ato do trabalho. Dessa maneira, vê-se no presente Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Geografia, habilitação – Licenciatura, vigorar desde 2010 e apresentar o objetivo de promover “a formação de um profissional capaz de compreender e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza, de forma crítica e reflexiva, aliando teoria e prática.” (MARÇAL, 2009, p. 2).¹⁹ A organização curricular vigente em 2018 tem carga horária de 2.880 (duas mil, oitocentas e oitenta) horas, se dispondo em oito semestres e com duração mínima de quatro e máxima de oito anos de curso. O ingresso é único e a habilitação do estudante é escolhida por ele durante o curso, tendo a possibilidade de graduar-se como bacharel ou licenciado. O curso é constituído por um conjunto diverso de atividades acadêmicas: disciplinas obrigatórias; atividade acadêmica especial de natureza obrigatória; e atividades acadêmicas complementares, exigidas à obtenção da formação.

Convém, nesse momento do trabalho, observar algumas questões para ponderar o concreto e contribuir com esse processo de construção da formação do professor de Geografia na instituição, que é objeto desse estudo, pois entende-se, como Frigotto (2000), que para o método dialético materialista e histórico se efetivar, enquanto práxis, deve-se compreender que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p. 83).

Longe da arrogância de desconstruir algo que vem sendo muito bem realizado há décadas por profissionais da maior capacidade intelectual, mas sim, no intuito de corroborar para a superação de possíveis contradições, empenhou-se um esforço reflexivo para observar, de maneira ética e crítica, a proposta estabelecida documentalmente, tecendo comentários analíticos.

¹⁹ **RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 0265/2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_265_09.pdf>. Acesso em 05/06/2018.

5.3 AS TELEOLOGIAS DO PROJETO EM VIGOR

É com responsabilidade e com muito respeito para com os sujeitos envolvidos nessa pesquisa que se efetua o diagnóstico dos dados coletados. Nesse momento da análise, aprecia-se, então, a categoria dialética que foi definida por aparência – a forma de aparecer do ser (VESENTINI, 1987) –, trabalhando-se com as teleologias, ou seja, com aquilo que está claramente definido como plano intencional de formação do professor de Geografia, exposto no PPC.

Isso posto, há nos objetivos específicos da PPC da Licenciatura em Geografia a proposição de que o aluno, o acadêmico deve desenvolver competências e habilidades em três aspectos distintos: formação conceitual, aspecto técnico e plano ético-político. Assim, de acordo com os objetivos esperados, o mesmo deverá:

- I- Dominar categorias, conceitos e processos relativos à Geografia e ao fazer pedagógico e filosófico;
- II- Desenvolver a capacidade de investigação, do uso de novas tecnologias, da interdisciplinaridade e da atuação em equipe, buscando superar a fragmentação das disciplinas no cotidiano do curso e criando situações curriculares de integração e articulação de conhecimentos específicos;
- III- Buscar-se-á contemplar a multiculturalidade da sociedade brasileira, o ensino visando à aprendizagem dos alunos, o compromisso com os recursos naturais, com o patrimônio histórico-cultural e com a justiça social, com sua atuação norteada pelos princípios da transparência e do espírito público. (MARÇAL, 2009, p. 11).

Justifica-se que a PPC não apresenta os objetivos dispostos em ordem numérica como estão descritos nesse trabalho. Apenas assim foram dispostos para fins analíticos. Dessa forma, constata-se, nos objetivos específicos citados, dois termos que marcaram o ideário pedagógico neoliberal desse período recente de reformas na Educação: os termos “competências” e “habilidades”. São conceitos que se tornaram corriqueiros nas últimas duas décadas e muito significativos para a concepção de propostas vinculadas à resignação à lógica do capital. (PERONI et al., 2006).

Assim, questiona-se o desígnio II, que trata dos aspectos técnicos: a quem se destinam tais objetivos? São finalidades e propósitos para acadêmicos ou para os professores formadores? O documento se apresenta como um fim a que os acadêmicos do curso precisam chegar; entretanto, da forma como está escrito, ficam explícitas uma contradição e uma fragilidade quando superestimada a capacidade do sujeito em formação para justificar o problema da fragmentação que o documento

deixou evidente. De acordo com o objetivo do aspecto técnico, espera-se do aluno: “Desenvolver a capacidade [...] buscando superar a fragmentação das disciplinas no cotidiano do curso e criando situações curriculares de integração e articulação de conhecimentos específicos.” (MARÇAL, 2009, p. 11). Dessa maneira, nota-se que o prolongamento do intento retirou a objetividade explícita esperada. Mesmo o acadêmico sendo plenamente capaz, não deveria ser cobrado para solucionar ou vencer a fragmentação do curso que está realizando, porque não lhe cabe tal destreza e, tão pouco este aluno poderá criar *situações curriculares*, função essa atribuída ao corpo docente que, Teleologicamente, pensa e propõe o caminho a ser percorrido na formação. Assim, são necessários ajustes nesse ponto, porque a prévia-ideação, descrita no aspecto técnico como intenções postas aos acadêmicos, é muito evasiva; da maneira como está descrita, não se apresenta concisa e objetiva. A prolongação desse objetivo específico incide em teleologias postas ao âmbito do corpo docente do curso.

Tal ponto exemplifica a correta argumentação de Santos (2011) de que “é comum a existência, nos diversos departamentos dos cursos de Geografia do país, de um distanciamento entre os professores das disciplinas voltadas para o ensino e os que lecionam as de conhecimento específico.” (SANTOS, 2011, p. 63). Esse é um grande desafio que os cursos precisam superar.

A fim de realizar um recorte para especificar a análise, vê-se que o PPC da Licenciatura em Geografia da UEL, vigente em 2018, trazia no eixo profissionalizante algumas disciplinas com o foco estrito na formação do professor. São elas:

Quadro II – Disciplinas do Eixo Profissionalizante: Currículo 2000-2018.

Disciplinas	Carga-Horária
Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente	190 horas
Psicologia da Educação	60 horas
Metodologia de Pesquisa em Ensino de Geografia	75 horas
LIBRAS	30 horas
Didática da Geografia e Estágio Supervisionado	210 horas
Políticas Educacionais	60 horas

Fonte: o próprio autor

As disciplinas elencadas na tabela acima, segundo o PPC do curso, atendiam a preceitos legais que estipulavam a carga horária para o eixo

profissionalizante até então. Dessa maneira, pode-se dizer que os saberes necessários para a formação do professor e todas as questões, dilemas, limitações, possibilidades, aspectos legais etc a serem teleologicamente discutidos com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia da UEL foram previamente idealizados pelos docentes e estão descritos nas ementas, como é possível observar no próximo quadro.

Quadro III – Ementas das disciplinas do eixo profissionalizante: Currículo 2010-2018

Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente	As origens do ensino de Geografia nas escolas elementares, sua situação atual e perspectivas. O papel do professor no Ensino Fundamental e Médio no Brasil. As bases metodológicas da ciência geográfica e os objetivos pedagógicos da Geografia nos diversos níveis de ensino. Estágio: Vivência e observação nas e das escolas do ensino básico, para a sua caracterização e para ações de intervenção indireta e semidireta na sala de aula que permitam apreender, caracterizar e refletir acerca dos elementos inerentes ao cotidiano da escola, do professor e de seus alunos.
Psicologia da Educação	Paradigmas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Caracterização da adolescência. Variáveis que influenciam na aprendizagem: interação professor/aluno, afetividade, motivação e inteligência. Gestão de conflitos escolares: organização do ambiente de sala de aula, disciplina.
Metodologia de Pesquisa em Ensino de Geografia	A relevância da pesquisa para a formação docente. A articulação entre pesquisa e prática docente. Diferentes abordagens para a pesquisa educacional. O professor pesquisador e a prática da pesquisa na escola básica. As relações entre sociedade, escola, ensino de Geografia e temáticas pesquisadas. Os referenciais teórico-metodológicos subjacentes às pesquisas em ensino de Geografia. Elaboração de projetos de pesquisa voltados ao ensino de Geografia.
LIBRAS	Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização de Libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/Português – Português/Libras.
Didática da Geografia e Estágio Supervisionado	A organização do trabalho educativo: noções básicas de planejamento escolar (com ênfase no participativo) e do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Estudo de seus componentes (objetivos, competências e habilidades, conteúdos, avaliação – conceito, função e

**Políticas
Educativas**

importância). Noções gerais acerca de metodologias, procedimentos de ensino e aprendizagem e uso de recursos didáticos voltados ao ensino de Geografia.

Estágio: Prática de ensino sob a forma de planejamento e elaboração de material didático para aplicação no campo de estágio (regência de classe) nas diversas modalidades de ensino.

Educação como prática social e cultural e a escola como um dos espaços educativos.

Formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. A organização do sistema público de ensino no contexto da Educação Básica na legislação brasileira atual: aspectos administrativos e pedagógicos. Professor: formação e atuação. Observação em escolas do ensino básico.

Fonte: Resolução CEPE/CA Nº 0265/2009 – ANEXO III

Em um total de vinte e nove disciplinas desenvolvidas nos quatro anos de curso, seis delas estavam especificamente focadas em conceber o docente. Tal fato retrata o que Gatti (2010) discute em seu estudo sobre as características e problemas na formação de professores no Brasil quando observa que:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357).

Da mesma forma que Gatti (2010) constatou em sua pesquisa, fenômeno semelhante ocorre no que toca à formação de professores de Geografia: o pouco espaço para a formação pedagógica. Mendonça (2013) também reconhece tal situação ao analisar dois projetos de cursos de duas instituições públicas no estado de Santa Catarina. A autora argumenta que “os cursos de Licenciatura têm formato de Bacharelado, aproveitando uma estrutura comum de disciplinas e professores.” (MENDONÇA, 2013, p. 131). Essa realidade dos cursos de Licenciatura em Geografia gera fragilidades no processo formativo do professor devido ao pouco tempo que é destinado às questões, também imprescindíveis, relacionadas aos aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e históricos da Educação, além de discussões sobre a função social da escola, entre outros.

Neste caso, em que se analisou somente as disciplinas do eixo profissional, ao apreciar a matriz curricular, foi possível perceber, devido à extensa

carga horária e, em razão do próprio nome, que a disciplina de “Didática da Geografia e Estágio Supervisionado” é, na realidade, a junção de duas disciplinas. Por essa razão, apreciando sua ementa, constata-se algumas fragilidades. Uma delas, por exemplo, é o fato de que a disciplina de Didática, nesse caso específico da Licenciatura em Geografia da UEL, não sendo ministrada por um professor do Departamento de Educação e sim por docentes do Departamento de Geociências, não contemple determinados conteúdos da proposta com os alunos desse curso de licenciatura. Em Didática, como disciplina e campo teórico-investigativo e profissional (LIBÂNEO, 2012), certas temáticas merecem um maior destaque como, por exemplo, a epistemologia e as teorias da Educação, as tendências pedagógicas, as técnicas e instrumentos de avaliação, o uso de tecnologias na Educação Básica, a interação e diálogo na relação professor-aluno, assim como a discussão sobre a formação e profissionalização docente.

Da mesma forma, constata-se que a disciplina de “Políticas Públicas”, cujo foco é o aspecto político da formação do professor, realizando a apreciação literal do que consta em sua ementa, possivelmente não se discute, nessa disciplina, o cenário mundial contemporâneo, com seus organismos multilaterais de financiamento e suas propostas educacionais para a América Latina; tampouco se faz alusão a pressupostos teóricos do currículo ou à gestão do sistema e das unidades educativas. Ao plano aparente do PPC, a possível ausência dessas temáticas na formação do professor expressa uma limitação.

Essas são limitações na formação inicial que o profissional poderá levar muito tempo para superar, refletindo, assim, em uma série de problemas na práxis pedagógica, como identificado no campo de trabalho em pesquisa realizada por Gasparin e Petenucci (2008), quando constatam que:

Grande parte dos problemas enfrentados pela área educacional é o excesso de informações, estas sendo apresentadas superficialmente não sendo disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento. Percebe-se que a maioria dos educadores não consegue discernir o que é uma teoria de aprendizagem, qual a concepção desta, e qual método esta propõe. Quando questionados sobre a filosofia da escola, estes não sabem o que responder. Os professores, muitas vezes imbuídos de novas propostas, acabam por confundir a natureza e especificidade da educação. Porém não podemos responsabilizar somente os docentes; é um complexo de interferências; universidades proporcionando uma formação deficitária; carga horária excessiva dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos orientados; [...] (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 2).

No que compete à tentativa de encontrar caminhos para uma possível superação dessas limitações na formação inicial em relação ao aspecto tempo e conteúdos, em 2015, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou a Resolução nº 02/2015, que deu organicidade aos cursos de formação inicial de professores. A próxima seção terá como foco a análise de alguns pontos destacados na referida normativa e o novo currículo da Licenciatura em Geografia da instituição em estudo. Desse modo, segue, ainda, a argumentação no plano da categoria aparência, relacionando teleologias (os fins) e causalidades (os meios) da proposta de formação em licenciatura.

5.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES E O NOVO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

O curso de Licenciatura em Geografia da UEL, mediante a imposição da Resolução nº 02/2015, efetivou o plano de alteração e reelaboração da nova proposta em seu PPC, em um processo que ocorria antes mesmo da exigência da referida normativa, sobre alguns pontos específicos, como relata um participante da pesquisa:

Esse processo começou a ser desencadeado, e reuniões foram feitas periodicamente. Então foram feitas inicialmente discussões sobre uma avaliação do currículo existente. Foram feitas inclusive entrevistas, tem até vídeo gravado com egressos, que ajudaram a avaliar o curso, [...] Também com ex-professores aposentados, enfim, e com os alunos também do centro acadêmico. Inclusive foi feito um debate amplo que os alunos promoveram envolvendo a questão do sistema acadêmico. Havia a proposta do crédito ou de continuar no seriado. Na reunião do departamento, o que foi aprovado foi a mudança para o crédito. E com essas definições começou a desenvolver a construção específica da matriz e, dentro da licenciatura especificamente, o desafio era dar conta do aumento de carga horária de 400 horas e dar conta dos novos conteúdos que foram então atendidos por essas novas disciplinas que foram propostas. (P5).²⁰

Portanto, um processo de alteração curricular anterior a 2015 foi desencadeado, que culminou na mudança da matrícula por créditos e, nesse mesmo tempo, surge a imposição da Resolução nº 02/2015, propondo a ampliação da carga horária para, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico efetivo. Esse foi o grande desafio mencionado na entrevista: o currículo vigente, com

²⁰ No levantamento de dados mediante entrevistas, P5 refere-se ao participante com número de ordem cinco.

carga horária de 2.880 (duas mil, oitocentas e oitenta) horas, que deveria ser aumentado em mais 400 (quatrocentas) horas.

A Resolução nº 02/2015 exigiu grandes mudanças nos cursos de licenciatura e o seu aspecto mais marcante e polêmico está prescrito no mencionado artigo 13º (décimo terceiro). Além do aumento da carga horária, esse artigo da normativa impõe, em seu parágrafo segundo, o seguinte preceito:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos *conteúdos específicos* da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos *fundamentos da educação*, formação na área de *políticas públicas e gestão da educação*, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa*, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), *educação especial* e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 12, grifo nosso).

Como se pode notar, várias proposições devem ser objetivadas nas reformulações curriculares dos cursos de formação inicial para o magistério na Educação Básica. Uma diversidade de temáticas precisa ser considerada na formação de professores: um amplo arco de assuntos a serem discutidos para que se eleve o ensino ofertado e também a sua gestão. Capacidades devem ser desenvolvidas nas licenciaturas, pois os cursos precisam promover, não somente a instrumentalização técnica, mas também outros aspectos da atuação profissional para capacitar o futuro professor nas mediações que a função lhe exige.

No momento da coleta de dados, setembro de 2017, a nova proposta ainda estava em avaliação por parte dos órgãos colegiados da UEL e estava sujeita a alterações. Contudo, foi possível o acesso ao documento e houve a oportunidade de conhecer as mudanças impostas na nova formação de professores de Geografia da instituição, que deverá ser efetivada em 2019. De imediato, cabe aqui fazer uma ressalva: nessa nova proposta, em seus objetivos específicos, foram suprimidos os termos “competências” e “habilidades”, conceitos que foram contrargumentados anteriormente. Tal supressão demonstra o entendimento por parte do grupo que elaborou o novo PPC sobre o que representa seguir explicitando conceitos de ideários alienantes. Abster-se de tais chavões na proposta do curso reflete a criticidade dos sujeitos que se colocaram a repensar o curso.

Sobre esse trabalho, para atender aos preceitos da normativa, um dos participantes da pesquisa assim relatou:

Essa discussão de como atender a Resolução nº 02/2015, de como colocar isso dentro da matriz, ela foi desenvolvida de maneira específica pelo grupo que trabalha com a área de ensino, que já estava mais familiarizado tanto com a resolução e também porque é exatamente esse conjunto de professores que vai implementar, que vai colocar em prática. Como já tinham uma experiência, e inclusive algumas dificuldades porque muitas atividades que desenvolviam nessa experiência formativa, não estavam devidamente reconhecidas em termos de carga horária. Isso causava tensões também e tudo isso foi equacionado nessa nova proposta. (P5, em 14/09/17).

Para atender às prescrições da Resolução nº 02/2015, novas disciplinas foram propostas e estarão presentes na matriz curricular. As disciplinas do eixo profissionalizante do currículo de licenciatura (conforme o Processo UEL/CEPE/CA, nº 9677.2017.37) que entra em vigor a partir de 2019 estão descritas no Quadro IV.

Quadro IV – Disciplinas do eixo profissionalizante: Currículo 2019

Semestre	Disciplinas	Carga Horária
Segundo	Fundamentos da Geografia escolar	60 horas
Terceiro	Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Geografia	75 horas
Quarto	I Políticas Educacionais	60 horas
Quarto	*Estágio de vivencia docente em Geografia I	100 horas
Quinto	Psicologia da Educação	60 horas
Quinto	*Estágio de Vivencia docente em Geografia II	100 horas
Sexto	Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Geografia	75 horas
Sétimo	II Didática da Geografia e instrumentação de ensino	75 horas
Sétimo	*Estágio de Regência I	100 horas
Oitavo	Educação geográfica para inclusão de alunos com NEE	75 horas
Oitavo	Ensino de Geografia da Diversidade	60 horas
Oitavo	LIBRAS	60 horas
Oitavo	*Estágio de Regência II	100 horas
Oitavo	*TCC em Ensino de Geografia	120 horas

* Atividades Acadêmicas de Natureza Obrigatória.

Fonte: o próprio autor

Portanto, passa-se a ter, na nova proposta, nove disciplinas com o foco direcionado aos saberes docentes relativos ao ensino-aprendizagem e questões relativas à Educação, além de outras cinco atividades acadêmicas de natureza obrigatória, relacionadas à prática de ensino e à pesquisa. Logo, nota-se que, mesmo não elencando aqui todas as disciplinas do curso, a Resolução nº

02/2015 apresentou um impulso à formação pedagógica do professor, como anteriormente defendia Gatti (2010). A formação de professores constitui-se de um campo de conhecimento interdisciplinar e complexo, sendo que o seu desenvolvimento engloba várias temáticas. Diante desse fato, três pontos da reformulação curricular que precisam ser destacados serão analisados.

O primeiro ponto proeminente – o artigo 13º (décimo terceiro) da Resolução nº 02/2015 – citado acima, estabelece que os cursos de formação deverão garantir nos currículos, entre os vários temas, conteúdos relacionados aos *fundamentos da Educação*. Sobre esse ponto, afirma-se que a Educação e, por conseguinte, a formação de professores, constituída no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tem como apreço, e a resolução reifica isso, a Filosofia. Rios (2003), no início da década de 1980, construindo diagnósticos críticos sobre o campo com outros autores, argumentava que:

[...], até hoje a filosofia guarda esse sentido de busca do saber inteiro. [...] Porque aponta para a abrangência, a profundidade e a clareza que caracteriza aquela investigação. A reflexão filosófica quer ver claro, fundo e largo o seu objeto.” (RIOS, 2003, p. 17).

Essa é uma premissa básica em todas as formações de Nível Superior, para que os cursos nessa esfera não fiquem restritos apenas a oferta de um ensino no domínio instrumental, técnico, na lógica da aplicabilidade ao campo de trabalho. Além disso, deseja-se que o curso esclareça, amplie a visão de mundo e a capacidade intelectual de seus acadêmicos; em outras palavras, emancipe-os. Os “Fundamentos da Educação”, nas licenciaturas, ofertam possibilidades de trabalhar temas de grande relevância: como a Filosofia e sua relação com a Educação no que se refere aos enfoques antropológico e axiológico; promover a reflexão acerca da relação entre as concepções epistemológicas e os modelos pedagógicos atuais; elucidar as questões existentes entre o processo de formação de valores e a atuação do professor; promover a reflexão filosófica sobre a educação brasileira; e outros aspectos como Sociologia e Política.

No início, no artigo 3º (terceiro) da Resolução nº 02/2015, parágrafo 5º (quinto), que trata dos princípios da formação de profissionais do magistério, inciso VII, a normativa apresenta um princípio para a formação, o qual deve-se destacar, que é “a sólida base teórica” e que reflete a especificidade da formação

docente. A sólida base teórica é uma demanda antiga apontada pelos pesquisadores do campo (ARCE, 2001): reivindicação que foi incorporada ao texto da diretriz. A especificidade buscada nesse artigo não se refere unicamente aos conteúdos da ciência específica de uma referida licenciatura, mas sim, às especificidades das ciências da educação também, haja vista que é permitida a ocorrência dessa dicotomia nos cursos de licenciatura que têm por finalidade formar o professor “especialista” em uma dada ciência. Entretanto, faz-se necessário entender, nas licenciaturas, principalmente por parte dos docentes que lecionam disciplinas de uma ciência específica, que a formação de professores vincula-se ao campo da Educação, a qual trata-se de uma Ciência, precisa ser pensada como tal e objetivada na proposta do curso. O entendimento contrário seria um deslante e foi para que se tivesse uma formação mais equilibrada que a Resolução nº 02/2015 foi proposta. Referindo-se à característica de hibridez das licenciaturas, o artigo 12º (décimo segundo), inciso I, alínea a) dá a seguinte diretriz, a qual os cursos de formação inicial deverão articular:

[...] princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. (BRASIL, 2015, p. 10).

Portanto, “Fundamentos da Educação” é uma premissa descrita mais de uma vez nas diretrizes. Justifica-se a discussão intencional e programática de tais questões atribuídas a uma disciplina que contemple tais fundamentos da educação, porque, além de embasar teoricamente sua prática pedagógica, trata-se de noções que serão cobradas do profissional da educação em todos os momentos em que preciso for, ou melhor, quando este for chamado a demonstrar domínio teórico e da compreensão da totalidade social e do papel da escola diante desse complexo. Exemplificando essa argumentação, salienta-se que “tendências e concepções pedagógicas”, “a educação e suas relações socioeconômicas políticas e culturais”, as relações entre “educação, trabalho e cidadania” e a “função social da escola”²¹ são temas presentes em testes e concursos para admissão de professores

²¹ **Concurso Público do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná – Edital SEAP N.º 017 (Continuação)/2013.** Disponível em: <<https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-edital-seap-n-o-0172013/>>. Acesso em: 16 maio 2018.

em qualquer nível e em qualquer tipo de instituição. São conteúdos básicos, de aspectos gerais e totalizantes, os quais os acadêmicos de licenciatura não podem deixar o curso de formação inicial sem ter contato com tais assuntos, sob risco de uma formação fragilizada.

Contudo, no paradigma da ideologia dominante, focado na racionalização-reflexão e na apologia ao saber experiencial, explica Martins (2015) que, “ao conferir primazia ao professor e sua formação (*vivência e autoconhecimento*), se retira de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola.” (MARTINS, 2015, p. 21, grifo nosso). Mesmo assim, quando esta discussão referente à função social da escola é estabelecida mediante uma normativa que define diretrizes básicas a serem seguidas na formação inicial de professores, por uma série de razões, pode não ocorrer a objetivação no plano concreto a contento do que foi previamente proposto no plano geral.

Verificando o novo PPC que irá vigorar a partir de 2019, vê-se tais abordagens na ementa da disciplina de “Políticas Educacionais”, que continuou no currículo e manteve os mesmos conteúdos programáticos da sua ementa, e na disciplina de “Fundamentos da Geografia Escolar”, inédita e criada atendendo aos preceitos legais da Resolução nº 02/2015, no que toca aos fundamentos. Nesse caso, nota-se que a ementa apresenta as seguintes temáticas:

As tendências da sociedade na contemporaneidade e as origens do ensino de Geografia nas escolas elementares, sua situação atual e perspectivas; as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas da Ciência Geográfica; a formação do professor nos diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil. (UEL, 2017).

Observando a descrição da ementa, entende-se que esta nova disciplina poderá cumprir com sua função e apresentar parâmetros para a ampliação da visão de mundo e da capacidade intelectual dos futuros professores. Contudo, percebe-se, em seu título e no elenco de seus conteúdos, uma tentativa de buscar a aplicabilidade da teoria e do saber filosófico ao campo do ensino da Geografia. Não há dúvidas de que representará um grande ganho qualitativo para o futuro professor de Geografia, que em seu curso de formação inicial tenha realizado as discussões propostas pela referida disciplina, como apresenta a ementa citada acima, pois ao se discutir, por exemplo, as “tendências da sociedade na contemporaneidade”, é

possível abordar a questão do ensino como instrumento de dominação ou de libertação. (VESENTINI, 2005). Entretanto, verifica-se o que Mendonça (2013) também observou e argumentou em seu trabalho: o fato de as orientações curriculares não serem objetivadas nos PPC de maneira plena; e isso se deve a uma série de razões (burocráticas, políticas, ideológicas etc), pois, de acordo com a autora,

Sabemos da forte influência dos documentos oficiais na delimitação e elaboração de PPP's 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. [...] 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. (MENDONÇA, 2013, p. 132).

De fato, a objetivação de um currículo é uma ação política. Esse, certamente, sempre foi e continuará sendo um dilema presente nas propostas curriculares em todos os níveis da educação: o currículo pensado e o currículo proposto. Mendonça (2013) busca apoio em outro autor para argumentar que, nos departamentos, a construção do projeto curricular do curso é sempre “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças.” (LOPES, 1999, p.86 apud MENDONÇA, 2013, p. 132). Essa perplexidade possivelmente também pode ter sido a causa, considerando o objeto de estudo desta pesquisa, da desfiguração da proposta estabelecida na Resolução nº 02/2015, no que toca aos “Fundamentos da Educação”.

Ciente disso, no caso da disciplina de “Fundamentos da Geografia Escolar”, pondera-se que haveria um proveito muito maior quando, no âmbito do desenvolvimento do trabalho do professor, ele se utilizasse de símbolos ou signos para fazer a mediação, ousando ir além e propor discussões gerais, como estabelece a Resolução nº 02/2015, abrangendo sua totalidade. Dessa forma, estaria mediando a reflexão filosófica sobre a Educação, em uma análise dialética e ontológica, que considera a complexa trama social, a qual a docência está imersa. Assim procedendo, acredita-se que haverá a possibilidade de intencionalmente levar o discente a entender as contradições da sociedade de classes que refletem na esfera da Educação, assim como levá-lo a compreender os conflitos do mundo do

trabalho que, como força impetrante, irá ocorrer durante toda a carreira do magistério e na futuridade do então acadêmico de licenciatura.

Todavia, essa proposição é um desafio no âmbito do currículo escolar de uma universidade, tendo em vista que é pensada e sistematizada por diversas correntes pedagógicas, não possibilitando uma unificação de pensamento. Porém, acredita-se que, por meio de uma perspectiva crítica, é possível compreender todas essas contradições que existem e coexistem no processo, produzindo, dessa maneira, um movimento dialético que percebe o sujeito em sua totalidade.

Oportunidade para contextualizar e analisar essas temáticas não faltará no decorrer da graduação, pois os reflexos da luta de classes são vivenciados correntemente na escola, seja ela pública ou privada: por exemplo, em legislações²², nas relações trabalhistas, em propostas de currículo etc. Tais questões – ideológicas por assim dizer – não são menores; precisam ser desvendadas e compreendidas pelo futuro professor, potencializando, assim, sua capacidade de pensar ética e politicamente, para que sua personalidade se desenvolva, buscando assumir atitudes comprometidas com a educação e o consequente engajamento na luta por melhores condições de trabalho possíveis.

Quiçá essa discussão ocorra essencialmente no curso no âmbito repentino de relatos de professores e acadêmicos. Melhor dizendo, sem dúvidas, em algum momento essa conversa irá surgir. Contudo, no plano mediato, intencionalmente proposto, ao que parece, a organização dos trabalhadores em Educação e os movimentos do magistério e suas lutas, ou seja, o mundo profissional é um conteúdo que não se observa nas propostas curriculares da licenciatura em Geografia em questão.

O segundo ponto levantado neste comentário analítico sobre a Resolução nº 02/2015 e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da UEL ainda se baseia nas novidades marcantes prescritas no mencionado artigo 13º (décimo terceiro), parágrafo 2º (segundo), citado anteriormente. A questão é a referida “formação na área de políticas públicas e gestão da educação.” (BRASIL, 2015, p. 12), a qual os cursos de licenciatura devem garantir em seus currículos. Tal artigo é uma síntese do artigo anterior, o 12º

²² Exemplo: Projeto de Lei n.º 867, de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

(décimo segundo), de conteúdo mais amplo, dividido em três seções e várias alíneas, que estabelece todos os parâmetros da formação inicial, dentre os quais estão os descritos na seção I, alínea:

[...] b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; [...] g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo. (BRASIL, 2015, p. 10).

Observou-se que, na nova proposta curricular da Licenciatura em Geografia da UEL, existe apenas um tópico temático que se aproxima timidamente da questão da gestão. Essa semelhança, que aparece na ementa da disciplina de “Políticas Educacionais”, traz o termo “aspectos administrativos”, quando no decurso da disciplina está a tratar do tema “organização do sistema público de ensino no Brasil”²³. Uma disciplina de 60 (sessenta) horas, desenvolvida em um semestre do curso que, como o seu nome propõe, aborda a formação na área de políticas públicas. Entretanto, não explicita temas como os processos de gestão e nem mesmo as políticas de financiamento – como determina as diretrizes –, pois sua ementa apresenta temáticas outras, como “Educação como prática social e cultural e a escola como um dos espaços educativos; formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. [...]” (UEL, 2017). Tais temas, imprescindíveis na licenciatura, podem comprometer grande parte da carga horária com a historicização e a contemplação da legislação que organiza o sistema educacional, que é o que a normativa também estabelece e, despropositadamente, possibilita a abordagem do tópico referente à “administração e gestão democrática” – um tempo talvez insuficiente devido à relevância que o tema demanda para a formação do professor e que a Resolução nº 02/2015 ratifica. Ainda nesse ponto, destaca-se que o PPC analisado está descrito no perfil do egresso da licenciatura: a capacidade de “analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação”²⁴. Assim, além da limitação, constata-se um descompasso, pois, ao final do processo, espera-se que o profissional formado seja capaz de tarefas que não aprendeu e para as quais não tem o domínio.

Referindo-se à finalidade da formação inicial para o exercício da

²³ Ementa da disciplina descrita no PROCESSO UEL/CEPE/CA, nº 9677.2017.37.

²⁴ Seção 10.3 Perfil do licenciado em Geografia.

docência e atuação nas instituições de ensino, o artigo 10º (décimo) da referida normativa apresenta o trabalho do magistério também no âmbito da gestão escolar, assim definindo que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, [...] As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino. [...] (BRASIL, 2015, p. 9, grifo nosso).

Interessante é notar que esse artigo apresenta um aspecto importante relativo ao sujeito que pretende ingressar em um curso superior: é a questão da escolha profissional, sua identificação com o curso, o futuro trabalho, o real interesse em buscar a formação inicial e a atuação no magistério. A escolha responsável de um sujeito ir em busca dos saberes do exercício de uma dada atividade é o primeiro passo para que ele construa sua identidade profissional. Esse é um aspecto relevante ligado ao autoconhecimento do próprio indivíduo: o conhecer-se e o querer pertencer a um grupo para contribuir com o seu efetivo trabalho – é o princípio para um aprendizado que lhe faça sentido e lhe apodere no desafio de encarar a realidade.

É com essa coerência também que o artigo 11º (décimo primeiro) da Resolução nº 02/2015 especifica que “A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado [...]”. Esse é o terceiro ponto que se destaca nestes comentários referentes a apreciação documental. No que compete ao preceito de um projeto de curso com identidade própria, constata-se a relativa carência, uma vez que a entrada para a formação em Geografia na instituição analisada se dá na “Área Básica de Ingresso” (ABI), que é realizada por meio da aprovação no concurso vestibular²⁵, em que o postulante se inscreve para cursar Geografia – Licenciatura/Bacharelado –, escolhendo o turno (matutino ou noturno) e sem ter de realizar, de início, a escolha da habilitação que pretende seguir.

Descrevendo o perfil dos cursos que analisou em sua tese, Mendonça (2013) argumenta que esta característica, a da entrada única para duas habilitações, é o que ocorre na maioria dos cursos de Geografia do país e aponta os

²⁵ Resolução CEPE nº 044/2017.

possíveis limites desse modo de conceber a formação do professor: “Isso dificulta uma formação com identidade própria, incentivando uma profissionalidade docente planejada desde o início do curso, articulando uma formação sólida.” (MENDONÇA, 2013, p. 131).

Nesse sentido, também Lopes (2010) argumenta que a organização curricular e administrativa das instituições formadoras estabeleceu a dicotomia “formação do licenciado em Geografia” e formação do “geógrafo bacharel”, e faz sua crítica fundamentada em outros dois intelectuais peritos no assunto, que são J. W. Vesentini e Antônio Carlos R. de Moraes, para afirmar que “embora o destino da maioria dos egressos desses cursos continue sendo a sala de aula, a meta departamental é, na maioria dos casos, a formação do bacharel.” (LOPES, 2010, p. 76).

Diante disso, pondera-se que certamente é difícil de objetivar, a contento – como observado também em Souza (2009), Lopes (2010), Martins (2010), Mendonça (2013) –, em um curso de formação inicial de professores, considerando a sua carga horária total de 3.240 horas, a formação integral do geógrafo e do educador ao mesmo tempo. Esta é a premissa encontrada no PPC da licenciatura em estudo que, em sua seção 9.1, objetivo geral, estabelece que “O curso de Geografia [...] deverá possibilitar a formação integral do geógrafo e do educador, [...]” (UEL, 2017).

Tal premissa pode ser considerada uma abstração, porque o trabalho do geógrafo e o trabalho do professor estão em âmbitos completamente diferentes, exigindo esforço maior para a plena consecução. Na realidade, a formação do indivíduo que optou por cursar a licenciatura irá desenvolver-se num determinado tempo (3.240 horas) e mediante determinados conteúdos do seu eixo profissionalizante. Caso queira obter a habilitação do bacharelado, terá que fazer, em outro tempo, a aprendizagem dos conteúdos do segundo eixo. Portanto, a referida “formação integral do geógrafo e do educador” está no plano do idealismo. Para o caso do indivíduo que cursa licenciatura, as normativas para o campo da formação de professores exigem que os projetos pedagógicos de cursos devem garantir a constituição das capacidades objetivadas na Educação Básica, o que basicamente já é muito.

Sobre essa questão, Azambuja e Callai (2010) definiram a sociedade, a realidade do ensino e a ciência como preponderantes no processo de

formação do professor, argumentando que:

Coloca-se então o terceiro aspecto a ser considerado na qualificação do educador, a ciência. Esta será o instrumento básico a ser assimilado e recriado na perspectiva política de classe, pelo profissional de ensino. O conhecimento científico, elaborado, é transformado em conteúdo pedagógico e, portanto, em recurso didático necessário à prática social desenvolvida no interior da escola. Aqui, apresenta-se uma distinção fundamental para a questão dos currículos nas licenciaturas. A ciência do ponto de vista do cientista assume um caráter de fim, já para o educador é encarada como meio. (AZAMBUJA; CALLAI, 2010, p. 192).

Os autores seguem, nesse artigo, afirmando a necessidade de considerar que as licenciaturas são cursos de formação de professores e, para essa finalidade é que o currículo e as ementas devem ser elaborados, tendo sempre a clareza dos resultados desejados. O argumento citado neste trabalho se fundamenta na respeitável e elementar explicação do professor Saviani, lembrado pelos seguintes autores, pela qual:

[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a geografia como fim. Para o professor de geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. A geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Dessa forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a atingir o resultado pretendido. Isso explica porque nem sempre o melhor professor de geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos seguintes termos: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo. (SAVIANI, 1986a, p. 53 apud AZAMBUJA; CALLAI, 2010, p. 192).

Diante das explicações desse excerto, é possível assegurar a convergência com o pensamento de Lopes (2010), de que é um equívoco pretender a formação integral do geógrafo e do educador, porque se corre o risco de um vir em detrimento de outro, pois, para o autor, “por gozar de maior status e prestígio, a formação do bacharel usufrui de melhores condições para se efetivar e a formação do professor fica secundarizada e inferiorizada.” (LOPES, 2010, p. 76).

O curso em questão, de licenciatura, reconhece que busca capacitar, mediante formação única, a base para o exercício em duas vertentes profissionais. Entretanto, além do limite apresentado por Lopes (2010), pode ocorrer, como observado na pesquisa de Mendonça (2013), que os docentes voltados para o bacharelado “não considerem como sua tarefa a formação docente, transferindo para as disciplinas da área da Educação esse papel.” (MENDONÇA, 2013, p. 149).

Um exemplo desse problema pode ser refletido quando da elaboração de um evento científico, um ciclo de debates etc em que, primeiramente, para a maioria dos docentes se levanta a possibilidade de trazer um palestrante perito em algum tema da Geografia para ser estudado e discutido junto aos acadêmicos e, dificilmente se busca, no caso, propor espaços extracurriculares com a intencionalidade de se discutir a Educação.

Desse modo, até aqui, certos dilemas e possibilidades que surgem no plano concreto foram apresentados, previamente idealizados, mediante a categoria “aparência”, ou seja, foram analisados de acordo com a forma de aparecer do ser do objeto em estudo. Na próxima seção, serão tratados os dados coletados junto aos sujeitos que interagiram na Licenciatura em Geografia da UEL no momento da pesquisa. Assim, será possível apresentar algumas mediações relatadas nas falas, permitindo compreender, em parte, o que de fato ocorre na “essência” do processo formativo do professor.

5.5 A ESSÊNCIA: OS SUJEITOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Foi nesse momento do trabalho a aproximação a alguns sujeitos do processo para abordar aquela que é uma categoria crucial do materialismo dialético, que é a contradição. (TRIVIÑOS, 2012). A dialética obriga a abordagem em pares e, assim, levantou-se a manifestação desses dois entes – o docente e o discente – que, em planos diferentes, interagem num processo de desenvolvimento de suas capacidades. Nessa primeira parte da seção, apresentam-se quatro professores do curso de Licenciatura em Geografia, que trabalham especialmente as disciplinas de cunho pedagógico, do eixo profissionalizante, assim como também um docente que leciona disciplinas de formação específica da Geografia e que, nesse momento, ocupa funções administrativas na coordenação. A partir daqui, eles serão referidos como “Participantes da Pesquisa (P, seguido por uma respectiva numeração)”.

Isto posto, por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com os docentes, buscou-se extrair deles o que pensam e como se efetiva a formação ontológica do professor para o mundo do trabalho no curso em que estão trabalhando e, também, conhecer sobre os limites do currículo, os referenciais teóricos que embasam suas disciplinas e suas expectativas com relação ao novo projeto curricular. Trabalhou-se, nesse momento, a fim de compreender a categoria

essência, ou seja, a realidade e genuinidade do ser; o que propicia, que dá significado à existência e que permanece, mesmo com as modificações fenomênicas. (VESENTINI, 1987).

5.5.1 Conversando com o Sujeito Formador

Todos os participantes da pesquisa são doutores em Geografia com sólida produção acadêmica, atuando como docentes na Educação Superior há, no mínimo, cinco ou mais de vinte anos, a depender do participante. Dentre as temáticas de pesquisas que esse grupo de participantes abordam, vê-se, por exemplo, os métodos e práticas em ensino de Geografia, a produção de materiais didáticos, a inclusão no espaço escolar, estudos afro-brasileiros e relações raciais, a formação inicial de professores de Geografia, educação ambiental, entre outros.

Dentre os procedimentos está, de antemão, entrevistá-los para entender como ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor e a conduta ética e política requerida a sua área de atuação na escola. Entende-se a ontologia (essência) do trabalho do professor como um trabalho intencionalizado, idealizado conscientemente, objetivado, visando a produção do novo e a transformação do indivíduo e da sociedade. Justifica-se a necessidade do exagero na utilização das citações longas, mas que foi tomado o cuidado de se realizar alguns recortes quando as falas fugiam da objetividade aqui requerida e, para a qual, utilizou-se o recurso “[...]” (colchetes e reticências) para supressão.

A primeira pergunta que foi apresentada aos participantes foi a seguinte:

1- Como você percebe que ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor na Licenciatura em Geografia?

As respostas a essa pergunta seguiram duas linhas de categorização, de forma a estarem divididas na esfera da regulamentação – vinculada ao currículo –, ou à emancipação/superação – mencionando a autonomia e construção do ser –. Dessa forma, quando questionados sobre como percebem que ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor no curso de Geografia, as respostas de três participantes foram as seguintes:

A formação específica para a docência no curso ocorre nos últimos dois anos quando optam pela licenciatura. É quando os acadêmicos têm disciplinas específicas. O terceiro ano foca muito em três pontos, no conteúdo programático que seria: o entendimento do que é essa sociedade contemporânea perante toda essa construção, [...] Num segundo momento, nós temos toda uma discussão mais voltada pra epistemologia, pra construção desse saber geográfico, [...] E no terceiro momento, que leva a metade do programa que as concepções curriculares, que vão desde o plano de trabalho docente, o PPP da escola, as Diretrizes Curriculares e agora para esse ano colocamos a discussão da Base Nacional Curricular Comum. No quarto ano vai mais numa direção de prática mesmo, de ser professor, né. Então eles vão aprender a construir o próprio Plano de Trabalho Docente, de fazer uma avaliação, de trabalhar com os diversos recursos pedagógicos. (P1).

A formação do professor já se dá desde o primeiro ano, as disciplinas básicas, não somente as pedagógicas. E depois no terceiro e quarto anos que a gente foca na formação do licenciando. Além das disciplinas, a gente tem o PIBID que foi um ganho extraordinário. Se a gente for comparar os anos anteriores com essa geração nova a ponto de quando o aluno chega no quarto ano que é o Estágio de Docência, a gente percebe que o aluno está quase pronto, está maduro. Está apto para atuar em sala de aula. O estágio não é mais aquele primeiro momento do acadêmico em sala. (P4).

Então, é um curso de um período dentro de quatro anos, considerando essa estrutura, essa condição de oferta. Então existe uma limitação de tempo pra você formar o “cara” que tem que dominar o conteúdo, conhecer as metodologias e saber aplicá-las, [...] É preciso ter uma concepção de homem, de sociedade. Isso se faz há muito tempo. Os bons cursos fazem. As boas disciplinas apresentam isso. (P5).

Desse modo, é possível perceber que as respostas acima citadas expressam suas argumentações ligando-se mais a categoria de regulamentação, pois focam na conformação da formação ontológica do professor atrelada à estrutura do programa, ou seja, não mencionando a essência da concepção do professor. Não há demérito algum nesse fato. Apenas constatou-se que, ao menos sobre essa questão, nesse grupo, não se viu críticas ao projeto traçado para a formação do licenciando em Geografia. Destacam-se nas falas que a formação para a docência ocorre nos últimos dois anos do curso: no terceiro ano tem-se um maior embasamento epistemológico; e no quarto há um direcionamento prático (P1). Destaca-se também uma causalidade, um elemento que é usado como meio para os fins (LUKÁCS, 2013), que impele no processo. As respostas exaltam a eficácia dos programas de extensão (PIBID, PET) como sendo variáveis (causalidades) essenciais para esse processo, afirmando que desde o primeiro contato com o curso, mesmo sem definir qual sua habilitação, o acadêmico é formado para a docência (P4). Ainda na mesma pergunta, referente à percepção dos formadores sobre quando ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor no curso

de Geografia, foi identificada outra categoria de resposta. A seguir:

É um processo bastante gradativo. Mas a gente percebe que quanto mais cedo o aluno ele é colocado com o cenário da prática mesmo, é que ele se percebe e começa a construir a identidade da sua formação. A ideia do ser professor, ela se dá assim, muito no futuro campo profissional. Então têm essas duas realidades. Alunos que passam pelo curso e ficam na dependência da forma como o currículo está estruturado. [...] Aí esses “meninos” dos projetos (PIBID, PET), como eles têm um contato muito mais cedo com os cenários da prática, eles também conseguem se construir como ser professor muito antes. [...] Então eles chegam no 4º ano e dá pra perceber a diferença sabe, entre o aluno que não passou por projeto e o aluno que passou por projeto. Nessa constituição do ser professor. (P2).

A formação ontológica é baseada nas discussões do currículo reconstrucionista social, que tem como base, uma formação de emancipação política, de consciência crítica, e do professor perceber a dimensão política do seu trabalho. [...] Uma das primeiras discussões que eu faço na disciplina é para eles entenderem a sociedade contemporânea. E aí então, a gente traz alguns autores que falam sobre, em especial, sobre a sociedade de consumo. Então eu trago o Bauman, entre outros. [...] Para não fugir das questões geográficas, eu trabalho com Milton Santos *Espaço Cidadão*, [...] O Gramsci, que traz a questão do papel da escola, a *Hegemonia Cultural*, Pierre Bourdieu que traz o *Capital Cultural*, o Paulo Freire na relação do opressor e do oprimido a *Pedagogia Libertadora*. Então esses autores, eles não estão preocupados com a formação de um professor que saiba apenas repassar conhecimento, mas um professor que tenha uma segurança intelectual. O que é importante para discutir alguns conteúdos, mas também que tenha uma dimensão política da sua profissão; que saiba qual o seu papel, em especial nas escolas públicas, já que é lá que eles vão realmente fazer a diferença. Trabalho com Mézáros, aquele livro *Educação Para além do Capital*, que foi uma conferência que ele deu em Porta Alegre no Fórum Mundial em 2008, onde ele diz, claro “super.” Crítica assim até demais, e por isso eu trago isso aos alunos para essa formação ontológica, porque ele diz assim que “qualquer reforma na Educação, que aconteça dentro das concepções do capitalismo, elas serão reformas apenas formais”. E outros autores, eu pego mais ou menos uns 15 autores e vou apontando como é que eles veem a questão da escola. Então eu acho que essa dimensão ontológica na formação do professor, ela permeia todo o currículo que eles fazem que tenha que ter essa formação mais política. Inclusive eles falam isso, e se você for entrevistar eles, vão falar que essa disciplina que eu leciono dá uma visão muito geral da educação, uma visão mais crítica. Inclusive eles dizem que a Licenciatura tem uma formação mais crítica do que o Bacharelado. (P3).

Assim, olhando para a categoria que foi definida como emancipação, percebe-se, na argumentação dos participantes 2 e 3, elementos como construção de identidade, constituição do ser professor, e como foram pautados objetivos tais como a formação mais política e mais crítica. Um deles até elenca uma lista de autores que são estudados, denotando o correto entendimento de que, para ocorrer a formação ontológica do professor, é imprescindível desenvolver-se em sólida base teórica, compreendendo a dimensão política do seu trabalho e reconhecendo a

necessidade da crítica à conjuntura socioeconômica (P2). Causalidade antes também mencionada, o outro ponto relevante a essa formação é o destaque dado à prática, ao contato com o campo profissional, exemplificado pelo PIBID e pelo PET, destacados na manifestação de um dos participantes para a construção da identidade do ser docente como um processo gradativo, quando afirma que quanto antes se discute (teoriza) a escola com os acadêmicos e depois são nela inseridos (a prática), melhor será o desenvolvimento da formação e constituição do professor (P2). Tais argumentações refletem a visão da formação ontológica, a qual o pressuposto filosófico entende que prática e teoria compõem um mesmo processo, uma mesma totalidade. (LUKÁCS, 2013; VÁZQUEZ, 2011).

Em mais de uma vez, os participantes relataram a dependência, para excelência do processo formativo do professor, a existência dos programas de extensão que, neste caso específico, contribuem para superar a fragmentação do currículo e da entrada única. Implicitamente, nesse ponto, percebe-se que os participantes, a respeito dos programas, referiram-se e admitiram a limitação imposta pela organização de uma proposta curricular nos moldes “2 + 2”, que foi mencionada na seção anterior. Dentre as críticas que se fazem a essa forma de se proceder ao ingresso na graduação, sem o oferecimento, desde o início do curso, disciplinas do eixo profissional, é realmente a dificuldade ou a fragilidade da constituição de uma identidade junto ao acadêmico, podendo comprometer em certos aspectos o seu profissionalismo. (MENDONÇA, 2013).

Cabe destacar que, quando da realização da coleta de dados, os participantes afirmaram que mais de 90% do grupo de estudantes da licenciatura (acadêmicos do terceiro e do quarto ano) em 2017 estavam inseridos no PIBID ou no PET antes de efetivarem sua opção pela formação docente. Essa variável condicionante foi um ponto positivo. Desde sua implantação, houve vagas nesses programas para um bom número de acadêmicos. Contudo, tal aspecto tem uma questão essencial: esses programas podem ser periódicos, sendo, portanto políticas de governo para o campo de formação e, tendo essa característica, repentinamente, podem cessar ou suas vagas minguarem. A excelência (nota 4 no ENADE/2014, por exemplo), possivelmente condicionada a essa causalidade, depende da continuidade dessa política, pois extinguindo-se essa variável, volta-se uma fragilidade imposta por um projeto intencional de curso seccionado.

De maneira bem clara, uma visão crítica sobre o currículo vigente

(2010-2018) foi expressa quando os participantes foram questionados em relação à carga horária destinada às disciplinas específicas de formação docente e a grande quantidade de temáticas necessárias à constituição dos saberes do futuro professor. Acerca dessa questão, alguns destacaram mais a proposta do curso, outros referiram-se também às disciplinas que lecionavam; mas todas as respostas, no início das argumentações, ficaram vinculadas à esfera da categoria regulamentação (ligadas ao currículo), como se observa abaixo:

Mesmo tratando do resgate epistemológico que vem da Educação, eu acho que o PPC atual que a gente tem não contempla isso. Na verdade, a gente não, nós que somos da área de Geografia e que lecionamos disciplinas de formação para a docência, a gente não traz as bases de Teoria de Aprendizagem que são necessárias, as discussões casadas com a Psicologia da Educação etc. Nossas aulas são totalmente isoladas. Na verdade, acho que um dos principais problemas atuais desse PPC é essa extensa fragmentação dessas disciplinas que compõe o núcleo da Licenciatura. Elas não dialogam entre si na hora de montar o programa das disciplinas. Então, nesse sentido, eu acho que há uma fragmentação muito grande. Não sei se o novo PPC vai diminuir essa fragmentação. (P1).

É possível observar um ponto interessante na fala do participante que é o apontamento referente à limitação que o professor formador possa apresentar, devido ao fato de ser formado para a sua especificidade (Geografia) e ter que lecionar temáticas próprias ao âmbito da Educação. Essa insuficiência apontada é também encontrada em outras licenciaturas específicas e é, por essa razão, que as normativas que foram estabelecidas para regulamentar a formação de professores, no caso mais recente da Resolução nº 02/2015, assentam a necessidade da “efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.”²⁶

Hoje a formação do professor de Geografia no curso da UEL conta com o apoio do Departamento de Educação, ofertando três disciplinas: Psicologia da Educação; Políticas Públicas Educacionais; e LIBRAS. O número de disciplinas desenvolvidas pelo Departamento de Educação poderia ser maior, contudo, no caso da UEL, especificamente, algumas razões limitam essa possibilidade. Dessa forma, seguindo as ementas das disciplinas do curso proposto, possivelmente, pode acontecer a restrição ao desenvolvimento dos temas no âmbito da aplicabilidade, do ensino, podendo reduzir, em demasia, a abordagem das concepções da Educação,

²⁶ Resolução nº 20/2015, artigo 11º (décimo primeiro), inciso II.

fragilizando, por um lado, a formação.

Isso foi expresso por alguns dos próprios participantes, quando, na mesma pergunta, houve o questionamento sobre os problemas dessa fragmentação apontada por eles e, também, dessa ausência da epistemologia da Educação no curso. Suas respostas foram:

Eu vejo que dentro dos programas das disciplinas, essas correntes educacionais, elas são pouco abordadas. [...] Podemos mencionar; mas não é algo aprofundado, porque a gente volta mais para a questão do fazer, [...] (P1).

Eu trabalho algumas questões que estão bem presentes no trabalho de Paulo Freire, eu gosto muito. Eu trabalho *Pedagogia da Autonomia*, [...] Eu trabalho todos os autores que desenvolvem pesquisa na área do ensino de Geografia. (P2).

Apesar dessa problemática do não aprofundamento de certas abordagens, todos os participantes foram enfáticos em argumentar que o acadêmico de Licenciatura em Geografia da UEL, dentro do possível, forma-se bem, do ponto de vista técnico, político e pedagógico. Nesse mesmo ponto, outros participantes fizeram breves destaques à grande quantidade de temáticas a serem desenvolvidas e à necessidade de um tempo maior para a contemplação de diversos aspectos, como se pode observar:

Atualmente, como a gente tem que andar com o calendário da escola, muitas vezes a gente atende primeiro o estágio pra daí atender essa parte dos conteúdos. É muito conteúdo mesmo. É uma disciplina anual, mas ela tem uma quantidade de temas e você tem que trabalhar as diversidades também, a questão afro, a questão das necessidades educacionais especiais, a questão ambiental, tudo isso dentro da disciplina. (P4).

Eu acho que sim, precisa haver um tempo maior pra essa questão da formação do professor e contemplar os diferentes aspectos dessa formação, mas dentro daquilo, dos limites que qualquer curso superior, inclusive os bons podem fazer, e sempre respeitando a diversidade e a possibilidade de diversidade de escolhas dos indivíduos. (P5).

Ainda em relação a carga horária destinada às disciplinas específicas de formação docente e a grande quantidade de temas necessários para a constituição dos saberes do futuro professor, outras respostas com uma visão bem crítica sobre o currículo vigente (2010-2018) foram obtidas. São as que se seguem:

Acho que é suficiente para trabalhar a formação. Muito embora eu ache que a falha dessa organização curricular ainda tá na forma como o currículo é pensado, que tem muito aquele perfil com a divisão entre a teoria e prática; base teórica e profissionalizante. Porque o nosso curso ainda é montado assim. Você tem os dois anos em que o aluno faz junto a licenciatura e o bacharelado. Aí no final do segundo ano ele faz a opção se ele quer fazer bacharelado ou licenciatura. Aí o que vai optar pela licenciatura, ele vai fazer mais dois anos de profissionalizantes. [...] Aquela ideia antiga de que primeiro você tem que ter toda uma teoria e depois você tem que ter a parte prática profissionalizante. Acho que esse é um problema que ainda é muito presente no currículo atual de Geografia da UEL, assim como o de vários outros cursos. Acho que isso é um dos limitadores. Mas em questão de carga horária que você falou, o problema é que ela está concentrada só no final do curso. [...] Fora isso, as disciplinas pedagógicas têm uma carga prática também. Então assim, dá pra gente desenvolver muitas atividades na escola. É suficiente (*a carga horária*) sim, só que precisaria ficar distribuída ao longo da formação e não ficar concentrada nos dois últimos anos. (P2, grifo nosso).

Então, quando da reformulação curricular, antes por exemplo, nós tínhamos o 3+1 (*três mais um*), isso parece que durou aqui até 2007. Isso é recente, que era você fazer três anos sem nenhuma disciplina específica de Didática ou Ensino de Geografia, e depois fazer no último ano, uma disciplina só, que numa metade você só fazia aquela observação de tutoria e no segundo semestre você fazia a regência. O que nós temos hoje (*PPC 2010-2018*) melhorou em relação ao que era, certo. [...] Mas..., por que eu acho que ainda não é ideal: porque nesta disciplina (que leciono), ela é teórica e ela é prática, então você tem aula normal aqui (aula, prova, resenha etc), todas as terças-feiras e tem uma parte que eles vão na escola fazer a monitoria. Então o que acontece; foi cometido um erro que foi juntar uma disciplina teórica com uma prática. [...] Eu acho que esse foi um grande erro e com o novo currículo isso separou. [...] Então eu penso que ela tem realmente grande quantidade de temas, são muitas discussões que tem que ser feitas porque nós não temos um curso apenas de Licenciatura. Se nós tivéssemos licenciatura desde o primeiro ano, e não tivéssemos a chamada “ABI”, a entrada única, daí seria muito mais fácil porque daí daria pra distribuir mais disciplinas de licenciatura ao longo do currículo de quatro anos e promover todas as discussões. (P3, grifo nosso).

Todos os participantes, alguns de forma subjacente e outros mais categoricamente, tecem críticas ao PPC vigente até 2018; alguns apontam os entraves desse currículo e sua fragmentação – como a concentração da carga horária no final do curso, dificultando a contemplação da grande quantidade de temáticas necessárias ao professor. Isso ficou muito marcante e o interessante é verificar que, no próprio PPC, em seus objetivos específicos, há menção a esta fragmentação, como foi comentado na seção anterior. Novamente surgiu nas respostas, agora de maneira explícita, o problema que é a falta de uma formulação teleologicamente proposta, desde o início, para a construção do professor. A ABI – Área Básica de Ingresso –, a entrada única e a formação fracionada foram criticadas. A fala dos dois participantes revela que há até um certo grau de conservadorismo entre os professores do Departamento de Geografia da UEL, no

sentido de resistir ao máximo à superação do antiquado modelo de formação “3+1”, padrão no qual a maioria dos próprios docentes foram formados, podendo ser entendido pela maioria desse grupo como uma proposta eficiente. Assim, constata-se que, mesmo com as normativas vindo desde 2002, exigindo tal superação e apontando a necessidade de se propor cursos de licenciatura com identidade própria (KRAHE, 2009), esse preceito não foi julgado como relevante pelos sujeitos que pensam a formação do professor de Geografia na UEL até então e, somente agora (2018), no momento de reformulação do projeto curricular do curso, isso foi alterado para as próximas turmas. Apresentando essa superação, muito mais em razão de forças externas do que do próprio consenso dos docentes do departamento, a nova proposta pedagógica para a licenciatura que entrará em vigor em 2019 implementará disciplinas do eixo profissionalizante desde o primeiro ano do curso.

Ainda nessa questão anteriormente relacionada à carga horária e temáticas, seguem as respostas e o final da argumentação de alguns participantes, que contemplam a categoria que foi estabelecida como emancipação/superação, quando apontaram suas grandes expectativas em relação ao novo currículo expresso na PPC a vigorar em 2019:

Ampliou-se o número de disciplinas voltadas para a Licenciatura, por conta da nova resolução de professores que ampliou em 400 horas a formação, portanto. Então agora a gente vai ter pelo menos uma formação teórica mais moderna, vamos dizer assim, porque vai estar discutindo temas relevantes que envolvem os grupos chamados de minoria. Então vão ter questões multiculturais, que vão envolver questões étnico-raciais, questões de gênero. Vai ter uma disciplina voltada pra educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais. A gente tem uma ampliação por conta da carga horária, e o leque é maior pra tratar a Educação. (P1).

[...], com o novo currículo isso separou. Tem as várias disciplinas teóricas que foram criadas, cerca de 6, se eu não me engano, que está bem legal, podia ser melhor, mas a gente conseguiu fazer o curso dentro de quatro anos. [...] (P3).

Então, uma saída que nós encontramos foi com a reestruturação, onde teremos uma gama maior de disciplinas de ensino. (P4).

Então o que a gente tem certeza é que essa proposta ela tem os pés no chão. Tem viabilidade, a gente consegue encaixar dentro da estrutura que a gente tem, dentro da disponibilidade que a gente tem, algumas coisas já se faziam e agora elas estão sacramentadas, documentadas, colocadas direitinho dentro do currículo, principalmente nessa questão específica da formação docente. Ela vai possibilitar o incremento do trabalho, da relação com o formador lá do campo de estágio né, principalmente se houver continuidade das políticas, PIBID etc. (P5).

Todos observaram como positivas as alterações e proposições do novo currículo que vai ser implementado em 2019, que possibilitará a superação de algumas limitações presentes no projeto antecedente. Sobre esse aspecto, um ponto que se destaca ao se observar as duas propostas, as quais se comentou na seção anterior, foi a não contemplação, de maneira intencional, no currículo de temáticas ou conteúdos apreciados pelo mundo do trabalho e as lutas do magistério. A apropriação de fato desse conteúdo é um aspecto imprescindível para a teleologia, para o “pôr do fim” (LUKÁCS, 2013) que, no plano ético-político, almeja o compromisso com a justiça social. Sendo assim, quando questionados se o mundo do trabalho do professor é debatido no curso de forma objetiva ou eventual, as respostas, de certa maneira, confirmaram o que se constatou na análise dos PPCs, ao argumentarem que:

Ele é de forma eventual. É no decorrer das aulas ou em determinados pontos que são levantadas situações e nesse sentido acabam sendo mais um relato de experiência. [...] Então ela é bem eventual, ela não é trabalhada de forma enfática. Ela é trabalhada um pouquinho mais depois que eles fazem os estágios. A gente faz uma roda, um círculo pra eles relatarem o que foi positivo, o que foi negativo e nesse sentido a gente vai tentando encontrar um caminho pra essas explicações. (P1).

Com relação a questão da formação, por exemplo, mas aí não é uma questão objetiva programática, existem diversas situações que acabam oportunizando essa discussão. Quando, por exemplo, ele tem dificuldades de realizar um trabalho de campo, como tem acontecido frequentemente nos últimos tempos; quando você tem dificuldade de inclusive ter o professor na sala de aula... então essas questões têm sido colocadas, inclusive o que está acontecendo com a Universidade precisa atentar. Não é diferente em relação à Educação Básica. Quando há momentos fortes de embates, como nas questões das greves, há toda uma movimentação aqui na UEL de fazer todas essas discussões com toda a comunidade acadêmica pra estar mostrando qual é essa realidade. E principalmente nas últimas em que o movimento foi, razoavelmente unificado com os docentes da Educação Básica. Então, esses temas entram, mas de forma mais pontual. Ultimamente tem sido muito frequente por causa da situação que enfrentamos. (P5).

Tais falas expressam que, pelos conteúdos elencados nas ementas, não há leitura e discussão intencional das decisões políticas que afetam as condições de trabalho e carreira do professor. O que possivelmente ocorre, no caso de P1, é uma conversa sobre certos conflitos ocasionais em que os alunos, com uma preocupação com o futuro, podem vir a relatar. A questão referia-se ao curso e essas respostas fazem alusão a ele, pois os participantes compreenderam com clareza e assim responderam, argumentando e fazendo menção a situações vividas

em suas disciplinas. Sabe-se que existe um programa para cada disciplina e que umas foram pensadas para ter um foco maior com a esfera técnica, outras com o âmbito ético-político. Portanto, essa discussão do mundo do trabalho pode não ser realizada por todas as disciplinas do eixo profissional. Em outras respostas semelhantes, também se percebe que o contexto propiciou muitas angústias nos acadêmicos:

Os alunos trazem bastante essa discussão. A disciplina proporciona essa discussão. Então eles trazem muito. Tanto as preocupações também porque se a gente for pensar, estamos formando num contexto de muitas reformas, do ensino etc; os acadêmicos trazem muito essas angústias. Não sei se foi porque esse é um ano ímpar dessas mudanças, mas eu percebo que eles indagam mais, eles estão mais envolvidos. (P4).

Eles acompanham tudo, o período de greve, período assim de enfrentamento. Assim todas as questões que envolvem o mundo do trabalho, eles têm a oportunidade, durante os quatro anos do curso, de acompanhar. Se tem uma greve na escola, se tem um movimento, eles estão sempre interativos, estão sempre procurando. [...] Então assim, eu acho que eles têm uma boa conexão com o mundo do trabalho porque não têm um momento numa disciplina que nós vamos estudar o mundo do trabalho a não ser, talvez, em “Políticas Públicas” que eles devam ter esse tema porque eles têm essa disciplina no quarto ano. (P2).

Fazendo alusão ao momento do estágio supervisionado, uma fala que se ouviu em mais de um participante é que as atividades de prática e contato com o campo de trabalho é o momento de entender esse mundo do trabalho e que o pesquisador estava a questionar. Entende-se que, em parte sim; contudo, há mais elementos do que a mera observação e prática. A opinião de um participante (P2) retrata basicamente o consenso dos demais de que “eles (os acadêmicos) têm boa conexão” com as questões relativas ao mundo do trabalho, já que não têm um momento específico na disciplina para discutir, pois o marco programático não contempla. Pela fala, espera-se que possivelmente essa problemática seja tratada na disciplina de “Políticas Educacionais”, o que, de fato, em sua ementa, também não há tal proposição para ser desenvolvida.

Diante disso é que se argumenta ser necessário apresentar programaticamente um estudo, uma mediação teórica referente a organização dos trabalhadores em educação, discutindo a premência em resistir, com o conjunto de sua categoria profissional, condenando a alienação de certos trabalhadores e a suposta neutralidade da não adesão a luta. “Mas isso é ideológico demais.”, dirão os conservadores; “isso é não respeitar a diversidade de escolha dos indivíduos.”,

podem alegar os pós-modernos; “a doutrinação não pode fazer parte de uma proposta de formação.” etc. A réplica a tais controvérsias seria o fato de que os conflitos éticos sempre ocorreram nos embates ideológicos (VÁZQUEZ, 2017), e as impregnantes lições de convencimento, dos mais diferentes matizes, se fazem presentes em várias esferas da vida, como adestramento. Por que não estariam no trabalho? É justamente aí que ela, a inculcação/alienação, mais aparece, enraizada no caráter profícuo e operativo que está a condicionar os indivíduos, na busca da eficiência. Ou a resignação à ordem, o individualismo, o consumismo e ostentação, a formação profissional voltada ao ter (um emprego, uma promoção, um cargo etc) e, conseqüentemente, vencer não são formas de doutrinação? Sobre esse aspecto, referindo-se ao receituário contemporâneo que influencia o campo da formação de professores, Arce (2010) esclarece que:

Instaura-se na vida do professor uma forma de disciplinar seu comportamento profissional [...]. Sem discussões filosóficas e ideológicas, o “professor-prático” cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante. (ARCE, 2010, p. 268).

Portanto, o ideário pedagógico dominante pode seduzir com seus apelos e instruções, inculcando um modo de atuação, na qual o indivíduo – alienado – não percebe a lógica em que está a serviço.

Assim, entende-se que todas as instituições sociais incutem à conformação, e poucas – a universidade e a escola talvez sejam as únicas, em que efetivamente se vê sujeitos possibilitando apresentação das contradições do mundo –, denunciando a ingenuidade do pensar com base no imediato e de enxergar apenas a aparência.

Desse modo, cabe ao curso de formação apresentar determinados fundamentos filosóficos que concebem o trabalho como categoria central, para assim, possivelmente desnaturalizar certas visões estereotipadas que alguns dos acadêmicos aprenderam em outros espaços de socialização referentes, por exemplo, as lutas do magistério, suas entidades de classe etc.

– *Como se faz isso?* Mediado por leituras. Outro modo pode ser também fazendo uma aproximação com esses sujeitos que estão engajados na causa. Uma possibilidade são os sindicatos de trabalhadores em Educação da esfera pública e privada. Pode-se também tentar aproximar de docentes com longa

trajetória nos movimentos de luta, líderes da ativa ou aposentados, procurando interrogá-los ou trazendo-os para um debate com os acadêmicos, oferecendo abertura à possibilidade de entender as causas, valorizar a sua história e, assim, propositalmente despertar a consciência no futuro professor e o sentimento de pertencimento à categoria.

Nesse sentido é que se vê, no objeto de estudo, que é a essência, incorporando discussões ao programa que foi posto no currículo, possivelmente pode se concretizar a mediação que acima se argumentava. Como relata um participante da pesquisa:

Também a gente participou muito das ocupações²⁷ ano passado com alunos do PIBID ou alunos da sala. Eles (*os acadêmicos*) trazem essas angústias das escolas. No evento do ano passado, os líderes das ocupações secundaristas vieram e fizeram uma fala também. Na minha disciplina, nós ainda vamos discutir a reforma do Ensino Médio, e o projeto de Lei “Escola Sem Partido”. Eu também preciso saber mais sobre esse novo sistema on-line de registro (*registro de classe on-line dos professores do Paraná*) e apresentar uma discussão com os alunos. Penso em trazer alguém para falar sobre isso. É uma forma de vigiar, monitorar, de tirar a autonomia do professor. É precarização. (P3, grifo nosso).

Nesse caso, buscou-se superar a eventualidade dos fatos e discutir certos temas politicamente relevantes, como as lutas contra a reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016), ou o insano anteprojeto de lei que busca instituir o programa “Escola Sem Partido”, com a expressa intenção de calar o ponto de vista contrário à ordem estabelecida. Também é correto que, no caso específico do sistema de registro de classe na rede pública do Paraná, é flagrante o aceno à proletarização (perda de controle do trabalhador) e desapropriação da autonomia do profissional, como demonstra saber a participante em sua fala. Contudo, nos demais relatos, o mundo do trabalho do professor é uma causalidade abordada eventualmente, como está expresso nas falas de que nas aulas são levantadas questões do contexto e dos embates do magistério, mas que não é matéria mediada com leitura e discussão, nem é conteúdo objetivo e programático. Existe, sim, um programa e algumas disciplinas têm uma preocupação maior com o plano instrumental e técnico da docência, certas temáticas não são objeto dessa discussão. Pelas manifestações, ficou evidente que há oportunidade para o diálogo

²⁷ As ocupações foram estratégias de luta do Movimento Estudantil Secundarista ocorridas no estado do Paraná em 2016, em protesto contra a primeira proposta de reforma do Ensino Médio, que retirava do currículo algumas disciplinas essenciais à formação do cidadão.

e que se realiza de modo imediato (no preciso momento) – de certa forma, devido ao contexto dos últimos anos de luta do magistério em todos os níveis de ensino e do movimento estudantil.

Contudo, nenhum participante discordou da relevância de tais questões como imprescindíveis no plano ético-político esperado ao egresso do curso. Então por que não se objetiva a compreensão de maneira intencional de tais questões na proposta curricular? Não se vê nas ementas tal propósito de maneira clara, direta. Não seria essa abstenção um reflexo da execução do ideário pedagógico dominante sendo implementado no curso? Não seria a causa carência de se ter uma disciplina voltada para discutir as questões político-filosóficas da Educação?

Pode ser que no plano aparente sim, dado ao utilitarismo pragmático do currículo proposto que segue os preceitos dominantes e seu imperativo de “formar os indivíduos para a empregabilidade.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Entretanto, é certo que, na essência, a consciência dos docentes formadores, como sujeitos emancipados que demonstraram ser, leva-os a oferecer espaços para brevemente debater os fatos, como bem demonstram suas falas, mediando e, dependendo da conjuntura, isso é um alento. Nesse assunto, é bom frisar que esse trabalho se refere especificamente à formação do professor de Geografia, disciplinas do eixo profissional e a necessidade do compromisso com as lutas do magistério – em especial –, pois sabe-se que a temática relativa à reestruturação do capital e as mudanças que impelem ao mundo do trabalho é matéria obrigatória do profissional de Geografia, independente da habilitação. Por conta disso, outras disciplinas específicas do curso tratam de trabalho e seus conflitos de maneira geral. Assim, o que é possível evidenciar, por meio das falas dos professores, é que foi encontrada uma relação da educação com o mundo do trabalho baseada em uma perspectiva crítica. No entanto, essa constatação não foi possível de ser percebida de maneira clara nas duas propostas pedagógicas do curso.

Enfim, foram apresentados aqui certos aspectos que, na ótica do sujeito – professor formador – revelam-se como limites e possibilidades para se efetivar a formação ontológica do docente para o mundo do trabalho, assim como determinados elementos que são, por eles, mediados para a objetivação das teleologias do programa de formação da Licenciatura em Geografia na instituição em estudo. Doravante, trabalhar-se-ão com os dados coletados junto aos acadêmicos

do curso de Licenciatura em Geografia, analisando suas visões em relação ao curso e sua futura profissão. Os dados resultam das respostas ao questionário aplicado em que os acadêmicos das turmas de Licenciatura (turnos- matutino e noturno) se deparam com questões que focam a trajetória de suas formações acadêmicas, considerando vários pontos importantes no que tange o mundo do trabalho do professor e o papel da Educação na sociedade contemporânea. No total, foram obtidas respostas em 42 questionários, estando a análise sistematizada na próxima seção deste texto.

5.5.2 Contemplando o Ponto de Vista dos Sujeitos em Formação

Quem são os indivíduos que buscam o magistério como profissão? Por quais razões? Essas são as questões que, de antemão, são importantes para um diagnóstico mais claro da realidade. Assim, no momento da coleta de dados, entre outubro e novembro de 2017, encontrou-se vinte e sete acadêmicos estudando no período noturno do curso de Licenciatura em Geografia da UEL, e quinze estudando no turno matutino.

Tabela 1 – Características gerais dos participantes da pesquisa

Idade	Entre 20 a 25 anos	Entre 25 a 35 anos
	35	6
Sexo	Masculino	Feminino
	25	16
Turno do curso	Matutino	Noturno
	15	27
Origem do ensino	Público	Privado
	33	9

Fonte: o próprio autor

No geral, são jovens predominantemente (35 deles) na faixa etária dos 20 a 25 anos; acima dessa idade, são sete indivíduos, um deles com idade

superior a 40 (quarenta) anos. Nessa amostragem, há predomínio de homens no curso (25 participantes); dezesseis mulheres e também o registro de 1 (um) participante que se afirma do gênero travesti. Nesse conjunto de quarenta e dois acadêmicos, constatou-se que 33 (trinta e três) deles eram oriundos do Ensino Médio de escolas públicas e apenas 9 (nove) haviam estudado essa etapa em estabelecimentos privados.

Um ponto que pode ser destacado, como no estudo de Gatti (2010), é que a maioria dos que buscam a carreira do magistério são oriundos de escolas públicas e de famílias com um rendimento mensal de poucos salários mínimos. Gatti (2010) realizou esse levantamento e constatou em sua pesquisa que, em muitos casos, os pais dessa geração tiveram acesso limitado à escolarização (Ensino Fundamental e Médio). Dessa maneira, ser professor “[...] denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.” (GATTI, 2010, p. 1364).

Em outro aspecto, destaca-se que, a predominância de acadêmicos no período noturno e sua origem de escola pública, comprova aquilo que Azambuja e Callai (2013) também tinham identificado que “[...] tem-se, nas licenciaturas, um conjunto de trabalhadores-estudantes, [...] com vivência no mundo, dos problemas e projetos de vida da população, [...]” (AZAMBUJA; CALLAI, 2013, p. 194). Os autores seguem em sua argumentação afirmando ser também verdadeiro que, por tais condições, eles possivelmente não terão as melhores disposições intelectuais e funcionais para o desenvolvimento de seus estudos teóricos. Sendo assim, um esforço muito maior, em todos os sentidos, precisará ser dispendido por estes discentes para a superação e a conquista de seus objetivos. (AZAMBUJA; CALLAI, 2013).

Várias são as razões que os levam a buscar essa profissão²⁸. Dentre os vários motivos encontram-se como respostas a esse questionamento a influência de antigos professores da disciplina e de familiares; a possibilidade de mudar realidades e condições sociais (suas e de seus alunos); o apreço pela profissão; a aptidão; o gosto pelas temáticas da Geografia; o fácil acesso ao mercado de trabalho etc. De todos os participantes acadêmicos da Licenciatura que travou-se contato, apenas cinco não querem ingressar no magistério da Escola Básica, pois

²⁸ As perguntas 5, 6 e 7 que estão no Apêndice D – Questionário para os acadêmicos do curso de licenciatura em Geografia/UEL – tiveram suas respostas sintetizadas nesse breve parágrafo.

desiludidos com a realidade da escola, pretendem seguir no Bacharelado, intencionando trabalhar como geógrafo ou docente na Educação Superior. Os demais que priorizavam o magistério alegam, de maneira geral, que assim buscarão “para vir a somar”, “melhorar a qualidade da educação”, “ser útil”, “contribuir positivamente com a sociedade”, “formar o cidadão” etc. Sobre essa questão – o querer ser professor –, algumas respostas mais elaboradas são citadas²⁹ a seguir:

Quando entrei no curso de Geografia tinha em mente dar aula na Educação Básica para ser um professor que pudesse ser ativo na vida dos alunos. (A16).

Mas na verdade ainda tenho dúvidas, porque quando decidi fazer Geografia pensava só no bacharel, mas com a experiência do estágio de regência, eu fiquei mais animada e gostei bastante de trabalhar em sala de aula. (A30).

Sim, mas por influência dos professores que participaram da minha formação na Escola Básica e não por ênfase da graduação. (A9).

A análise traz uma referência que pode auxiliar nessa questão da difícil escolha profissional que o jovem necessariamente precisa fazer. Em 1883, em sua dissertação de bacharelado, o também jovem Karl Marx, escreveu um texto, no qual defende que refletir seriamente sobre essa escolha é um primeiro dever daquele que não quer viver ao acaso. O autor corretamente pondera que “[...] nem sempre podemos adotar a carreira que nos interessa: as nossas relações com a sociedade, em certa medida, começam antes de as podermos determinar.” (MARX, 1978, p. 55). Entretanto, Marx tece várias advertências para essa escolha crucial, dentre as quais que, seguir pelo entusiasmo parece ser bom, mas pode, em um outro instante, se destruir, pois aquilo que brevemente apaixona, tão breve pode passar; da mesma maneira é incerta a busca pautada pela grandiosidade (pelo status da profissão), porque quando se é tomado pelo sentimento de ambição, deixa-se que a aparência lhe force e despreze a vocação, podendo a mesma não se encontrar no melhor lugar para brilhar. Karl Marx assevera isso porque, se a escolha for por uma carreira a qual o indivíduo não possua as qualidades necessárias, o indivíduo nunca irá exercê-la com dignidade e se anulará enquanto sujeito. Por fim, Marx afirma ao jovem que:

²⁹ Nesses casos, optou-se por identificar a fonte dos dados usando a letra A (de acadêmico) seguida pelo número de ordem da amostra nos arquivos.

A ideia mestra que nos deve guiar na escolha de uma situação é o bem da humanidade e o nosso próprio desenvolvimento. Não nos digam que esses dois interesses se opõem necessariamente, que um deve factualmente arruinar o outro. Vemos pelo contrário, que a natureza humana é feita de tal modo que não pode atingir a sua perfeição senão agindo para o bem e a perfeição da humanidade. (MARX, 1978, p. 57).

O trabalho só tem sentido para o sujeito quando ele compreende a sua função, se remetendo à totalidade social. Seguindo tal entendimento, foram encontradas respostas como essa, na qual um futuro professor de Geografia, em formação no curso da UEL, afirma acreditar “que mudar o mundo é uma tarefa fundamental de um bom professor. É uma tarefa honrosa, formar futuros profissionais, em suma, trabalhar para transformar a realidade.” (A23). Essa grande ideia de mudar o mundo não é tarefa exclusiva do bom professor, mas certamente, sem a ousadia desse profissional em fazer os outros acreditarem nisso, mais lenta e difícil será a tarefa da transformação.

Na sequência, dispõe-se das perguntas e respostas referentes a sete questões que foram apresentadas no questionário, em alusão ao curso de licenciatura, focando as disciplinas específicas do eixo profissionalizante³⁰. Convém dizer que o questionário apresentava quatro opções para assinalar uma só alternativa (Sim/Sempre; Muitas vezes; Poucas vezes; Não/Nunca), porém nenhum participante marcou a última opção. Essa, certamente, é uma das limitações desse modelo de questionário que pode induzir o participante a ter receio de assinalar as respostas extremas. Outra observação que pode ser feita é em relação a maior quantidade de afirmações positivas que o participante pode expressar, muitas vezes concordando, simplesmente para não se comprometer com a instituição e os resultados da pesquisa.

Outro ponto importante para a compreensão desses dados é entender as limitações dessa abordagem, pois tratam-se de opiniões de sujeitos que estão num plano imediato e que podem não entender da intencionalidade formal do processo. Por conta disso, é preciso ter em mente as ressalvas quando se procede à leitura de seus pontos de vista.

As perguntas, quando foram pensadas, estavam divididas em duas categorias que foram propostas apenas como uma maneira metodológica, visando a

³⁰ Refere-se à pergunta 8 e a sequência de questionamentos subdivididos de 1 a 6, que apresentavam opções de respostas objetivas e espaços para argumentação do participante, como é possível de ser observado no questionário disponível no Apêndice D.

análise. São elas: o plano conceitual e técnico; o âmbito ético e político. Esses dois aspectos são imprescindíveis na ontologia do trabalho docente e, portanto, seria um equívoco pensá-los numa dicotomia, porque a realidade é dialética e obriga a tomar consciência de que existe uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão técnica. (RIOS, 2003, p. 8). Desse modo, passa-se à apreciação da primeira categoria e suas respectivas perguntas.

Plano conceitual e técnico:

- 1- *Você percebe que o curso de Licenciatura em Geografia/UEL foi todo ele planejado visando à formação de professores conscientes?*
- 2- *Seu curso lhe ofereceu a necessária capacitação técnica (planejamento da ação didático-pedagógica e avaliação da aprendizagem) requerida para a sua atuação profissional?*

Assim, a primeira questão aos participantes foi se ele “percebe que o curso visa a formação de professores conscientes”. Primeiramente, justifica-se a opção por apresentar tal questionamento pelo fato de que Vesentini (2005) afirma que a educação e o ato de ensinar, simultaneamente, em duas dimensões, podem ser instrumentos de dominação e de libertação. (VESENTINI, 2005, p.15). Ou seja, não se pode acreditar em um ato educativo neutro.

A escolha do termo “conscientes” faz alusão ao plano mais geral, às contradições do sistema e à consciência de classe. Assim, dos dados coletados, de 42 amostras, demonstrou-se que para dez participantes, “Sim/Sempre” se percebe isso; para outros vinte, essa preocupação foi percebida “Muitas vezes” durante o seu curso. Isso revela a boa impressão que a maioria dos discentes têm em relação a sua formação, no âmbito da formação de uma consciência crítica. Alguns deles justificaram suas opções:

Sempre incentivando o pensamento crítico *por meio de debates e textos*. (A2, grifo nosso).

Porém percebo que *algumas disciplinas da grade não dialogam* muito com a realidade docente. (A10, grifo nosso).

Sim, apesar de *muitos professores não transmitirem tal consciência*. (A17, grifo nosso).

Não assinalei Sim/Sempre, por dois motivos: primeiramente, mesmo optando pela licenciatura, dois dias da semana tenho aulas que nitidamente possuem uma ênfase no bacharel; alguns professores atuam em disciplinas que não possuem domínio ou *agem contrariando a sua fala*. (A21, grifo nosso).

Não todas as disciplinas, pois algumas nos formam para pensar padronizado, porém algumas debatem e favorecem muito a formação do professor-reflexivo que possua autonomia na forma que trabalhará na sala. (A26, grifo nosso).

Como um todo, poderia ser melhor, *talvez se o tronco não fosse comum com o bacharel*, as matrículas poderiam ser todas voltadas para o ensino, mesmo que as disciplinas fossem as mesmas... Mas as matérias cumprem esse objetivo; são bem pensadas, abordam contextos históricos e problematizam a atualidade. (A29, grifo nosso).

Acredito que muitas vezes sim, *entretanto existem professores do departamento que acreditam que os alunos tem que conhecer a realidade escolar somente no 3º ou 4º ano de graduação*. Eu já entendo que o graduando deve ter ciência desde o 2º ano mesmo que seja só observando. (A37, grifo nosso).

Diante do exposto, nota-se a criticidade desses participantes que, mesmo assinalando uma resposta favorável, fizeram questão de marcar sua posição quando percebem certas contradições. Pelo exposto, percebe-se que estes alunos avaliaram seus professores, citaram as limitações da proposta curricular, sua fragmentação e até apontaram possíveis caminhos para a superação.

Nessa mesma pergunta, com outros dados, doze relataram que “Poucas vezes” foi possível perceber a busca pela formação de professores conscientes, reafirmando as contradições que percebem. Para alguns desses participantes, que assim se manifestaram, as justificativas foram:

Apenas na disciplina de estágio existe um currículo voltado para a prática educativa. Outras disciplinas apresentam de *forma superficial a formação de professores conscientes, além de fragmentação do saber geográfico. Os projetos de extensão, como o PIBID, inserem a capacitação técnica, não nas disciplinas*, na grade curricular que foram poucas práticas didáticas pedagógicas. (A9, grifo nosso).

Poucas vezes, pois acredito que no curso de licenciatura deveria abarcar outras disciplinas que almejam o desenvolvimento humano, [...] (A12).

Como muitas disciplinas são de tronco comum (todo o 1º e o 2º ano), *poucas puderam ou se preocuparam com esse tipo de formação.* (A25, grifo nosso).

Durante a graduação, foram realizadas *poucas discussões voltadas* para a formação docente, porém as discussões realizadas colaboraram de forma considerável para a formação docente. Acredito que *a nova grade irá proporcionar uma melhor conscientização para os futuros docentes.* (A39).

Nesse bloco de respostas, em que “poucas vezes” se percebeu essa preocupação com o professor consciente, há menção à capacitação ofertada no estágio e no PIBID e, por indução, também às demais disciplinas do eixo profissionalizante, como positivas para a formação de professor, o que também constata-se nas entrevistas com os docentes analisadas anteriormente. Ainda se vê críticas às outras disciplinas – as do tronco comum –, à fragmentação do saber como um limite, um problema que a nova grade curricular poderá superar; argumentação também encontrada nas manifestações dos docentes que também comungam da mesma expectativa para a nova proposta de curso.

Em outra questão, foi perguntado se “o curso lhe oferece a necessária capacitação técnica requerida a sua profissão”, e as respostas novamente concordavam majoritariamente. Desejava-se saber se os acadêmicos se sentiam preparados para o exercício da profissão. Apresentou-se essa questão porque entende-se, assim como Saviani (2005), que a competência técnica é a mediação do compromisso político dos docentes. O referido autor explica que, se esse compromisso estiver só no discurso do indivíduo, esse pode dispensar o saber-fazer. Entretanto, se assumido na práxis, o compromisso político não pode prescindir da competência técnica. (SAVIANI, 2005, p. 37). Assim, dez participantes da pesquisa responderam que “Sim/Sempre”, o curso lhe ofertou a capacitação técnica para a atuação na sala de aula; e dezenove afirmaram que “Muitas vezes” esse objetivo foi atingido. A maioria que afirmou positivamente, justificou que só no futuro, exercendo a docência, é que saberão ao certo avaliar essa capacitação oferecida no curso, ou poderão reconhecer que realmente aprenderam. A carência do exercício

de prática no curso também foi relatada nas justificativas desse grupo de respostas, como é possível observar na citação abaixo, que é um exemplo de como foram as demais opiniões:

O curso de Licenciatura em Geografia oferece, sim, uma boa carga teórica, porém a prática não é suficiente. Só teremos esta noção quando entrarmos realmente em sala como docentes. (A19).

Foram onze os participantes que identificaram que “Poucas vezes” tiveram a necessária capacitação técnica, e esses justificaram mencionando o pouco tempo para prática no campo profissional, entre outros motivos, como se pode observar a seguir:

Apenas nos projetos de extensão, como o PIBID, inserem a capacitação técnica, não nas disciplinas da grade curricular. *Foram poucas práticas didáticas pedagógicas.* (A9, grifo nosso).

Somente poucas disciplinas voltadas para a formação docente oferecem o pensar saber esses aspectos. (A26).

Principalmente no quesito avaliação as discussões foram poucas. (A32, grifo nosso).

Os embates em sala ainda se apresentam em pouca quantidade. Referencial teórico apenas não forma professor; estágio sem debater experiências também não. Há falha na grade. (A41).

Assim como nas entrevistas com os docentes, os acadêmicos mencionam a eficácia dos projetos de extensão (PIBID) na promoção de uma maior capacitação. Contudo, um dado interessante referente à capacitação técnica do professor, tanto na primeira pergunta quanto nessa que agora se analisa, mostra que os docentes de disciplinas específicas da Geografia possivelmente se preocupam pouco com o objetivo de preparar o acadêmico para a docência, empenhando-se mais no aspecto conceitual e epistemológico próprios da área e descuidando-se de mediar como seria possível a abordagem didática de tais assuntos na Escola Básica. Registrou-se que diferentes participantes nessa questão e outros na questão anterior relataram a ocorrência de que, poucas vezes nessas disciplinas específicas, lhes foi oferecida uma capacitação técnica estrita às suas profissões, assim como pouco se percebeu essa preocupação com o professor consciente. Isso pode, sim, ocorrer porque, nos dois primeiros anos, não se sabe quem (qual acadêmico) está ali para ser tornar professor, ou para ser um geógrafo

no futuro. Constatase que, mesmo que em uma pequena quantidade de amostras, o que Mendonça (2013) discute, que é o fato de que os docentes voltados para o bacharelado “não considerem como sua tarefa a formação docente, transferindo para as disciplinas da área da Educação esse papel.” (MENDONÇA, 2013, p. 149).

Fechando essa questão em alusão à necessária capacitação técnica requerida à profissão, destaca-se uma opinião citada acima que alerta para o fato de que “Principalmente no quesito avaliação as discussões foram poucas.” (A32). É apenas uma amostra, mas que não pode ser desconsiderada, pois se trata de um sujeito que se propôs a colaborar com a pesquisa. Ele se preocupou com a boa formação que o curso deve oferecer-lhe e, sendo assim, lembrou-se desse aspecto e da fragilidade de sua abordagem. Cientes de que esta tese pode ser frágil, pode-se dizer que a temática foi contemplada, haja vista que está elencada na ementa de uma das disciplinas do eixo profissional. Entretanto, registra-se aqui essa preocupação do participante para as poucas discussões sobre o assunto. A tese da superficialidade da abordagem de alguns tópicos é real e representa mais um dos limites, dada a quantidade de temas e ao pouco tempo para se objetivar uma discussão mais aprofundada a respeito das inúmeras proposições que um curso de formação de professores é levado a oferecer.

Dando sequência, disponibiliza-se a segunda categoria de perguntas, que foca o aspecto que a formação profissional deve observar. Esse é relativo às escolhas ideológicas, à linha de trabalho dos sujeitos – categoria que “o papel político da educação se revela aí, na medida em que ele se cumpre sempre na perspectiva de determinado interesse.” (RIOS, 2003, p. 42). Abaixo encontram-se os elementos trazidos em questão:

Âmbito ético e político:

- 1- *As temáticas e os referenciais teóricos trabalhados lhe permitiram a possibilidade do domínio conceitual e o desenvolvimento da conduta ética e política necessária para a sua área de atuação?*
- 2- *O curso discutiu as relações entre educação, trabalho, cidadania e a função social da escola?*
- 3- *O contexto político-econômico e o movimento dos trabalhadores foram alvo de apreciação em algum momento nas disciplinas específicas de formação?*

4- *O curso de formação lhe apresentou o magistério como uma possibilidade de trabalhar para a “mudança do mundo” e da realidade social?*

O número maior de perguntas nessa categoria é porque ela se relaciona diretamente com o problema que havia, de antemão, e motivou a pesquisa: o curso tem a intencionalidade de preparar o futuro professor para entrar no mundo do trabalho da Educação, com uma visão crítica da importância de sua práxis, dentro e fora da sala de aula, no que tange ao compromisso político, social e ético, enquanto membro de uma categoria profissional? Sabe-se que o plano conceitual e técnico e o âmbito ético e político estão unidos enquanto base e manifestação da práxis. Entretanto, o problema deste estudo tinha como foco o segundo aspecto da formação ontológica do professor.

Desse modo, os acadêmicos foram questionados se “as temáticas e os referenciais trabalhados possibilitam o desenvolvimento da conduta ética e política necessária a sua área de atuação”. A justificativa para essa pergunta é o argumento da necessária apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento da personalidade e do ato de se posicionar, ou seja, de se ter atitude, pois também entende-se que:

Somente o conhecimento tomado como necessário à vida social, e não simplesmente como meio instrumental de operacionalização de atividades laborais, pode criar o sentido pessoal da importância da aprendizagem como atividade coletiva direcionada a comunidade. (FILHO, 2014, p. 63).

As respostas foram muito consensuais no sentido da observação, pelos participantes, no tocante à efetividade desse plano, pois treze afirmaram que “Sim/Sempre”, e outros vinte e cinco assinalaram “Muitas vezes”. Apenas três marcaram a opção “Poucas vezes” e não justificaram suas respostas. Dos que assinalaram de maneira positiva, diversos argumentos foram os argumentos fazendo alusão à boa base de teoria. Novamente nesse momento, surgem críticas aos poucos momentos de prática no campo de trabalho. As duas argumentações que seguem sintetizam a opinião da maioria:

Os professores que tivemos eram da área. Tinham posicionamento, eram “bons”, trabalhavam por uma educação transformadora. A bibliografia também tem sido fundamental. (A29, grifo nosso).

Sim, temos os domínios conceituais e se trabalha a postura ética, mas falta um pouco mais de prática e de legislação. Isso deve ser referente à carga horária, que é pequena. (A12, grifo nosso)

Nessa questão, é interessante registrar uma opinião que aponta um aspecto já discutido anteriormente, que é a fragilidade ou superficialidade da abordagem de alguns conteúdos. Essa manifestação revela a percepção de que não foi dado o destaque suficiente (tempo e ênfase) para realizar a apreciação de um assunto imprescindível na formação do professor que, no caso, é a abordagem relativa à legislação educacional. A argumentação do participante revela que o tema foi abordado, contudo, de acordo com a sua opinião, de modo insuficiente. É possível que as diversas leis da Educação Básica, que organizam e normatizam o trabalho docente, sejam desenvolvidas nas várias disciplinas do eixo profissional. Entretanto, constata-se, pelas ementas do curso vigente, que apenas uma disciplina, “Políticas Públicas”, com carga horária de 60 horas, contempla o estudo da legislação, pois, de acordo com seu elenco de conteúdos, aborda-se “A organização do sistema público de ensino no contexto da Educação Básica na legislação brasileira atual: aspectos administrativos e pedagógicos. [...]”. (UEL, 2009). Assim, essa preocupação do participante foi registrada para as poucas discussões sobre o assunto em que possa se referir à sucinta abordagem relativa à Lei nº 9.394/96, por causa de sua relevância para a área.

Ainda no mesmo plano categórico, apreciando o âmbito mais sociológico do campo, buscou-se identificar as percepções dos participantes acadêmicos em relação a sua formação, indagando-os se “o curso discutiu as relações entre Educação, Trabalho, Cidadania e a função social da escola”. Procedeu-se a esta indagação com os participantes, porque os fundamentos que embasam este trabalho corroboram com a imprescindível apropriação de tais questões para a emancipação dos sujeitos. Lukács afirma que a razão de ser da Educação “remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p. 131). Assim, o trabalho educativo dependendo da concepção do formador e do modo como aborda as questões: pode alienar ou emancipar os sujeitos em formação. Desse modo, uma

proposta de formação que se pretende emancipatória deve esclarecer tais temáticas levantadas na questão, pois:

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2005, p. 100).

Diante disso, para nove participantes, “Sim/Sempre” foi discutido no curso, nas disciplinas do eixo profissional; vinte e três indicaram “Muitas vezes”, no tocante à reflexão referente à educação, trabalho, cidadania e à função social da escola no curso. Esse pode não ser o objetivo de todas as disciplinas que tratam da capacitação pedagógica dos acadêmicos, pois seu foco pode estar na necessária instrumentalização da prática. Isso é percebido também pelos participantes quando se vê que, mesmo algumas respostas afirmando que “sim”, há, na justificativa, certas ressalvas como: “Porém, em algumas disciplinas de formação pedagógica esse debate se torna deficitário.” (A10). Entretanto, os nove que assinalaram o “Poucas vezes”, indicando que as discussões no curso são poucas, não apresentaram as justificativas, com exceção de uma: “Em minha opinião, acredito que poucas vezes, não dizendo que nunca houve, mas foi abordado em poucas oportunidades.” (A23).

Portanto, aqui nesse ponto, verifica-se que há um consenso nas manifestações dos docentes – analisadas na seção anterior –, e as dos acadêmicos sobre o fato de que, no plano ético-político, no curso, se discutem as relações entre educação, trabalho, cidadania, assim como, a função social da escola.

Nesse mesmo sentido, no que toca ao aspecto da consciência – objetivo no plano ético-político –, questionou-se se “o contexto político-econômico e o movimento dos trabalhadores foram alvo de apreciação em algum momento nas disciplinas específicas de formação”. Perguntou-se porque são correntes as investidas de governantes neoliberais a direitos históricos na carreira docente, como o ataque frontal às ações dos sindicatos. Martins (2010), Duarte (2003), Saviani (2005), entre outros reforçam o caráter imprescindível e necessário dessas causalidades serem debatidas formalmente, pois entendem que, assim, os futuros professores poderão tornar-se sujeitos esclarecidos para lutarem contra os interesses dominantes que impelem na educação. Portanto, ensejou-se a pergunta

para constatar se há ou não discussão sobre as lutas do magistério – lacuna verificada por Oliveira (2004) nas produções bibliográficas e que pode refletir na carência de bases para se promover o estudo objetivo do problema nos cursos de formação. Desse modo, pode-se saber se são abordadas, no curso, temáticas sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, assim como o que se refere às condições atuais de trabalho na escola e mesmo quanto às formas de resistência e conflito, como defende a autora citada.

Encontrou-se como resposta o “Sim/sempre” nas respostas de dez participantes; e o “Muitas vezes” em dezesseis deles. Vê-se, para essas opiniões, algumas justificativas como: “as aulas uma hora outra acabam indo para esse lado.” (A4); ou “foi feito até um ‘campo’ em um assentamento do MST para entender a escola que existe lá.” (A18). Entretanto, essa questão foi a que registrou o maior número de amostras em que o “Poucas vezes” foi assinalado: foram quinze participantes, representando 35% das respostas. Mesmo assim, observou-se ressalvas nas justificativas, como:

Em minha opinião, acredito que poucas vezes, não dizendo que nunca houve, mas foi abordado em poucas oportunidades. (A23).

Uma ou duas matérias estão pouco falando (A5).

Somente em uma disciplina de formação docente foram trabalhadas estas temáticas de alguma forma, penso que faltou estudos nessa área. (A26).

O interessante é constatar que essa temática foi a que teve o maior número de participantes alegando o “poucas vezes”. Isso confirma um aspecto tratado nas seções anteriores desse capítulo, com a apreciação do projeto curricular e com a análise das argumentações dos docentes, que registraram o fato de que o mundo do trabalho e as lutas do magistério são uma causalidade abordada eventualmente, pois não fazem parte do conteúdo objetivo, programático. Como são expressas em entrevistas e nos dados do questionário, possivelmente nas aulas são levantadas questões do contexto, dos embates do movimento sindical, mas isso não é matéria mediada com leitura e discussão.

A aprendizagem de algo, segundo os fundamentos da teoria

histórico-cultural³¹, decorre de atividade intencional, realizando-se pelo processo de mediação. (BERNARDES, 2012; MARTINS, 2015; OLIVEIRA, 1997). Explica Lukács (2013) que a teleologia é inseparável da causalidade. Causalidades são os elementos que serão usados como meio para se atingir os fins. Um dos objetivos no plano ético-político do curso é o compromisso – dentre várias outras questões –, com a justiça social. Portanto, para se chegar a esse fim, tal causalidade merece mediação. Sem mediação, pode-se falar na existência de uma fragilidade nesse assunto que toca ao plano ético-político desses profissionais em formação, pois possivelmente alguns deles poderão sair do curso sem superar certas visões deturpadas do senso comum relativo ao posicionamento da categoria frente a certas políticas austeras aos trabalhadores e às condições de seu trabalho. Os dados não estão a dizer que não ocorre o debate sobre o assunto no curso, mas sim, constata-se a superficialidade de sua abordagem.

Fechando o levantamento de dados, compreendendo as possibilidades postas à Educação expressas no fato de que “a escola tem uma função contraditória – ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura.” (RIOS, 2003, p. 38); perguntou-se aos participantes se “o curso de formação lhe apresentou o magistério como uma possibilidade de trabalhar para a ‘mudança do mundo’, da realidade social”. Uma audácia que pode parecer um tanto quanto colossal, contudo não é, quando assentado na coletividade consensual de uma teleologia que se ponha a buscar o desenvolvimento humano, porque o conhecimento e os questionamentos filosóficos, como defende Marx (1888), devem servir para uma práxis que transforme, e não para o mero entendimento e descrição dos fenômenos. Marx deixa claro o que entende e o que espera daqueles sujeitos que possuem o saber, quando afirma a tese de que “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de modificá-lo.” (MARX, 1888, Tese XI).

Sendo assim, o curso de Licenciatura em Geografia foi profícuo no sentido de mediar o entendimento do trabalho do magistério como práxis transformadora para dezoito dos participantes que assinalaram “Sim/Sempre”, e para outros treze participantes que perceberam que “Muitas vezes” lhes foi apresentada esta possibilidade como teleologia da ação docente.

³¹ A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

Nesse caso, a maioria dos futuros professores de Geografia percebeu que a intenção dos professores que trabalham com o eixo profissionalizante é formar sujeitos preocupados com a mudança da realidade social e suas contradições. Apenas dez participantes assinalaram a opção “Poucas vezes” e não apresentaram justificativas. Tanto aqui nessa pergunta, como nas demais questões em que a maioria das respostas foram positivas, os participantes revelaram observar a ocorrência da formação ontológica do ser professor e sua preparação para o mundo do trabalho.

6 CONCLUSÃO

O problema proposto à investigação era se no curso de Licenciatura em Geografia desenvolvido na UEL existia a intencionalidade de preparar o futuro professor para o mundo do trabalho da Educação, com uma visão crítica da importância de sua práxis, dentro e fora da sala de aula, no que tange ao compromisso político, social e ético, enquanto membro de uma categoria profissional.

Esta pesquisa fundou-se na abordagem dialética e, desse modo, procurou-se realizar o exercício de ponderar o concreto, abordando as contradições e apresentando possíveis proposições para superação nas esferas que foram categorizadas como aparência e essência. (FRIGOTO, 2000; VESENTINI, 1987).

O objetivo principal foi analisar o curso e a questão da formação ontológica do ser professor e a preparação para o mundo do trabalho. Assim, uma das tarefas foi conhecer o Projeto Pedagógico de Curso vigente. Nesse procedimento, constataram-se determinados dilemas e fragilidades que surgiram no plano da categoria que se definiu como “aparência”.

Um dos dilemas foi a evidência referente a concepções que demarcam o ideário pedagógico neoliberal. Norteando a formação de professores pelos princípios de produtividade e competitividade em concepções pedagógicas alienantes como “competências” e “habilidades”, as questões políticas tendem a passar longe da discussão dos cursos de formação. Outro ponto que ficou marcante ao verificar o PPC foi em relação a um de seus objetivos específicos, em que há menção à fragmentação existente no curso. Além disso, ao observar as ementas do curso vigente até 2018, evidenciaram-se algumas fragilidades no processo formativo do professor de Geografia, devido ao pouco tempo que se destinou para questões imprescindíveis relacionadas aos aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e históricos da Educação, assim como, a não contemplação, de maneira intencional no currículo, da temática relativa ao mundo do trabalho e as lutas do magistério.

Entretanto, faz-se aqui a ressalva de que, no novo PPC que entrará em vigor em 2019, constatou-se a supressão dos termos “competências” e “habilidades”, revelando assim uma superação. Tal reparação no documento demonstra que os sujeitos que estão a pensar o curso de Licenciatura em Geografia compreendem o risco de se deixar pautar a formação do profissional aos moldes da

ideologia dominante. Mesmo assim, quanto à questão dos conteúdos, o desafio é repensar o elenco de temáticas a serem desenvolvidas nas disciplinas do eixo profissional do curso que irá vigorar com a nova proposta a partir de 2019 para evitar o pragmatismo ou utilitarismo. A proposta não pode pender à instrumentalização técnica, visto que deve haver um equilíbrio e ser, literalmente, explícito para que possa ser percebido. O levantamento realizado abordando a esfera da essência revelou uma formação crítica, com a mediação de assuntos no âmbito ético-político nas disciplinas do eixo profissional. Contudo, isso precisa estar evidente na proposta formal, aparente – que é o PPC.

Por fim, no plano aparente do Projeto Pedagógico de Curso, verifica-se uma abstração referente à contradição de se pretender a “formação integral do geógrafo e do educador”, descrita no objetivo geral das duas propostas analisadas. Assim, entende-se porque se corre o risco de um vir em detrimento de outro, fenômeno evidenciado em outras pesquisas de campo, como em Souza (2009), Lopes (2010), Martins (2010), Mendonça (2013). A referida “formação integral do geógrafo e do educador” está no plano do idealismo, pois, de forma concreta, isso até poderia vir a ocorrer, mas não na carga horária total para a habilitação em licenciatura, e sim, caso o indivíduo disponha de outro tempo para contemplar também as disciplinas do eixo profissionalizante do bacharelado. Diante dessa contradição, que pode levar à fragmentação, entende-se ser um desafio que todos os sujeitos envolvidos na licenciatura precisam reconhecer; que é o esforço para um objetivo único da necessidade de se ter como teleologia (LUKÁCS, 20013) o trabalho na construção do ser docente, ou seja, pensar e trabalhar para a formação do professor é a matriz que deve unir todos – essa é a essência da licenciatura.

Na sequência do estudo, dentre os objetivos estava, de antemão, entrevistar os professores das disciplinas do eixo profissionalizante para entender como ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor e a conduta ética e política requerida a sua área de atuação na escola. Dessa maneira, o desenvolvimento do trabalho, a mediação dos conteúdos na práxis pedagógica e, assim, a interação entre os sujeitos foi o que, de fato, está no plano da essência.

Nesse sentido, um aspecto que foi manifestado pelos docentes participantes da pesquisa foi que a causalidade (LUKÁCS, 2013) dos programas de extensão (PIBID, PET) são variáveis essenciais para o processo formativo na Licenciatura em Geografia, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades

dos acadêmicos. Contudo, aponta-se uma fragilidade nessa questão, pois se salienta que tais programas extracurriculares podem ficar limitados a alguns acadêmicos, ou ainda, por serem políticas públicas, estão sujeitos a ser interrompidos a qualquer tempo. A questão que se coloca, portanto, é como objetivar, dentro da proposta do curso, o maior desenvolvimento possível das capacidades e saberes necessários à práxis do futuro professor, sem ter que depender de tais programas.

Quando se analisou o âmbito da categoria essência, constatou-se que a objetivação da formação ontológica ocorre no curso. Mesmo não estando bem evidente no plano aparente do currículo formal, ela flui mediante o currículo real, ou seja, na essência objetivada. As falas de determinados participantes revelaram alguns autores (por exemplo, Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, István Mészáros) que são apresentados aos acadêmicos em suas disciplinas, dando a perceber o correto entendimento de que, para ocorrer a formação ontológica do professor, é imprescindível desenvolver-se em sólida base teórica, compreendendo a dimensão política do seu trabalho e reconhecendo a necessidade da crítica à conjuntura socioeconômica. Entretanto, reitera-se que isso não está evidente no plano aparente, pois não foi percebido na apreciação das ementas da proposta curricular. O que se observou nesse plano foi um currículo de traço utilitário, seguindo uma tendência do ideário pedagógico que dominou desde meados dos anos de 1990.

As manifestações dos docentes participantes da pesquisa apontam também certos entraves do currículo vigente, como a distribuição das disciplinas do eixo profissional em determinados semestres, e explicitam a fragmentação do curso; fatos que, segundo suas opiniões, apresentam-se como limitações para a formação plena do professor. No entanto, os cinco docentes participantes da pesquisa destacam como positivas as alterações e proposições do novo currículo que será implementado, manifestando suas expectativas em relação às possibilidades de superação que essa nova proposta poderá objetivar.

Sobre esse aspecto, um ponto que se destaca, ao observar as duas propostas curriculares, é a não contemplação de maneira intencional do currículo da temática relativa ao mundo do trabalho e as lutas do magistério. A mediação de fato desse conteúdo é um aspecto imprescindível para o objetivo no plano ético-político almejado e o compromisso com a justiça social, como descrito no caso aqui

analisado. Assim, constatou-se, mediante as manifestações dos sujeitos participantes da pesquisa, os quais estão no âmbito da essência, que o mundo do trabalho do professor é debatido no curso de forma eventual. As respostas dos participantes, de certa maneira, confirmam a abstenção que se constatou na análise das propostas curriculares do curso.

Um terceiro momento do estudo foi de identificar as percepções dos acadêmicos em relação a sua formação. Evitou-se de utilizar o termo “ontologia” com esses participantes para escapar de interpretações equivocadas, pois os mesmos estavam ainda em formação. No entanto, todas as questões estavam diretamente relacionadas à perspectiva ontológica, dialética, crítica. O levantamento apontou que a maioria dos acadêmicos participantes da pesquisa percebe, em seu curso, nas disciplinas do eixo profissionalizante, essa intencionalidade. As manifestações coletadas revelam que, mesmo com algumas observações críticas, no geral, o curso foi positivo, no ponto de vista da maioria dos acadêmicos. Desse modo, deve-se atribuir mérito ao empenho e a conduta crítica dos docentes formadores que conseguiram a percepção e, por conseguinte, a admiração dos acadêmicos que, mesmo críticos a certas limitações, em grande número de amostras, revelaram ter uma boa impressão de seu curso de formação.

Enfim, o estudo constatou que há necessidade de se pensar em uma proposta formal que leve em consideração a articulação das disciplinas do eixo profissionalizante com as do núcleo comum, tendo como foco a objetivação da formação ontológica do futuro professor. Assim, entendendo que o objeto da educação e a função da formação é transmitir conhecimentos científicos e elementos culturais necessários para a vida na coletividade – instrumentos para uma práxis transformadora (SAVIANI, 2005) – preconiza-se que se faz importante o desafio de incorporar novos elementos ao plano aparente do projeto formal, no que se refere aos aspectos teórico-filosóficos. Fundamentando o desenvolvimento programático de temas relativos à categoria trabalho, possivelmente superando o imediatismo, a eventualidade que ocorre no plano da essência é também um caminho para se contemplar os objetivos no plano ético-político. Desse modo, é possível catalisar para o cerne da proposta da licenciatura – que trata da formação plena do professor –, desenvolvendo as capacidades dos acadêmicos, não só no sentido do saber fazer, mas também do saber ser, em sua futura carreira do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria A. M. de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ALCANTARA, Norma. **Lukács: Ideologia e Alienação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- ALMEIDA, José; OLIVEIRA, Edilson; ARNONI, Maria. **Mediação Dialética na Educação Escolar: Teoria e Prática**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. n. 74, abr., 2001.
- ARNONI, Maria Eliza B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**. São Luiz, v. 5, n. 2, jul./dez., 2012.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de geografia e a articulação com a educação básica. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- BAZZO, Vera Lucia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. *In*: PERONI, Vera M. V.; BAZZO, Vera Lucia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BERNARDES, Maria Eliza M. **Mediações Simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2012.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da Escola. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de, et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as "diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior", promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 118-124, 2001.

CACETE, N. H. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015.

CANDAU, V. M. F. **A Formação de Educadores: uma perspectiva multidimensional**. Brasília: Em Aberto, 1982.

CAMARGO, L. F. de F.; CACETE, N. G. O professor de geografia no Brasil: algumas considerações sobre o processo histórico de formação. **Revista Geográfica da América Central**. p. 1-19, 2011.

CAMPOS, M. de C. A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul./ dez.

CARAGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto**. 2006, out.-dez., p. 67-84, 2006.

CARVALHO, M. do C. B. de; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 2. ed., São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CHAUÍ, M. Uma aula sobre a Dialética hegeliana. In: **Sobre a Violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na Sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: Concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2012.

_____, Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.

MARINO FILHO, A. Humanização e escola como comunidade. *In*: MILLER, S.; BARBOZA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Pocco Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários a Prática Educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMA, Z. A categoria Mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. **Ciência e Luta de Classes Digital**. v.2, n. 03. p. 46-55, 2015.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos. 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

CHAUI, Marilena. **Sobre a Violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

GONÇALVES, S. da R. V.; CARVALHO, I. A. da S. Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. p. 126-141, jun., 2017.

KONDER. Leandro. **O que é Dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KRAHE, E. D. **Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.**

LAKATOS E. M.; MARCONI M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LESSA, S. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Edijuí, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. *In*: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. 1. ed. Goiânia: CEPED/Editora PUC-Goiás, 2012, p. 37-58, 2012.

LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. Título original: Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins.

MACHADO, I. C. A experiência internacional e sua contribuição na formação do professor de Geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da História da Educação antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____, L. M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, et al. **Marx, Gramsci e Vygotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

_____, L. M. **A formação Social da Personalidade do Professor**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS DE ARAUJO, Jr. Aloisio. Profissionalização docente: a função dos estágios obrigatórios na formação de professores de geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**. v. 2, n. 3, p. 105-120, 2011.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/acervo_marx.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1338581>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Manuscrtos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

Martins, REMW. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, v. 30, n. 60, jul. 2015, p 249-265, 2015.

_____, REMW. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano de Geografia.** v. 35, n. 2, p. 237-253, 2015.

MENDONÇA, S. **A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica.** 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2013.

MCNEIL, J. D. **Currículo escolar: uma introdução compreensiva.** Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: 2001. Título original: Curriculum: a comprehensive introduction.

MIRANDA, Levi Rodrigues; VIANA Isabel C. PIBID um contributo para o (des) encantamento do licenciando em geografia do IFRN – um estudo de caso. **Holos**, 2013, v. 29, ed. 5, p. 200-209, 2013.

NETO, F. O. L.; BARBOSA, M. E. S. O ensino de geografia na educação básica: Uma análise da relação entre a formação docente e sua atuação na geografia escolar. **Revista Geosaberes.** v.1, n. 2, dez. 2010, p. 160-179. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/44>>. Acesso em: 22 set. 2016.

NOVELLI, Pedro Geraldo Ap. Pode-se falar de uma teoria do conhecimento em Hegel?, **Revista Simbio-Logias.** v. 1, n. 1, p. 51-67, maio, 2008.

OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão.** Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Marlene M.; LEANDRO, Aldo G. A Universidade Estadual Vale do Acaraú e a formação docente em geografia: reflexões sobre a licenciatura em Campina Grande, Paraíba, Brasil. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais.** 2012, v. 3, n. 5, p. 82-92, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de, et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSÓRIO, Maria Regiane Vieira, FONSECA, Maria Souza da. Ajustando um Currículo de Licenciatura em Matemática em tempos de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 18, n. 3, 2016.

OTÁVIO LANDIM NETO, Francisco; EDIVANI BARBOSA, Maria. O ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de neoliberalismo: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. *In*: SILVA, José Borzacchiello da et al. **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 269-279.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, A. R. Conversa com quem ensina Geografia. *In*: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, A. C., KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, Adriana Regina; CASALI, Alípio Dias. Currículo e Educação: Origens, Tendências e Perspectivas na Sociedade Contemporânea. **Revista Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2010.

SANTOS, Clezio Dos. **O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e Rio de Janeiro**. Caminhos de Geografia, 2014.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos; LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; DA CRUZ Nilza Joaquina Santiago. **Formação de professores e educação ambiental: uma**

abordagem interdisciplinar na construção de saberes e fazeres docentes na Biologia e Geografia. *Biografia*, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr, 2007.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 13-35, 2015.

SILVA, P. H. da et al. A Inconstitucionalidade do Projeto de Lei 867/2015: A Onda de Conservadorismo do Poder Legislativo Brasileiro e a Escola Sem Pensamento Crítico. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 3, n. 1, 2017.

SOUZA, R. V; BERNARDES, M. B. J. Estágio supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos. **Caminhos de Geografia**, v. 16, n. 55, p. 89-103, set, 2015.

SOUZA, V. C. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SHIMADA, S. de O. Os impasses da educação e formação do professor em geografia. *In*: **Geografia Ensino & Pesquisa**, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e a sua formação**, v. 2, p. 77-91, 1992.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-Ventos: traços da formação docente pós-LDB**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TRINDADE, G. A. Tendência (s) das monografias do curso de licenciatura em geografia. **R. RAÍE GA**, Curitiba, n. 20, p. 143-156, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 0265/2009**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_265_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____, **Ética**. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de, et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani. **A Geografia na Sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre a Geografia tradicional e Geografia crítica). **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 2, p. 59-90, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Declaração de concordância de Instituição Co-Participante – Departamento de Geociências UEL



CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Londrina, 08 de junho de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que o Conselho do Departamento de Geociências, CCE – Universidade Estadual de Londrina, em reunião ordinária realizada em 07/06/2017, deliberou pela concordância da realização do projeto de pesquisa " A Formação de Professores na Perspectiva Ontológica do Trabalho e da Escola: a Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina" sob a responsabilidade de José Alexandre Gonçalves, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2017.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão o Departamento de Geociências, curso de Geografia - habilitação: licenciatura; as disciplinas específicas de cunho pedagógico; os respectivos docentes e os acadêmicos do 4º ano do curso, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Carlos Alberto Hirata
Chefe do Deptº de Geociências
CCE/UEL

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “*A Formação de Professores na Perspectiva Ontológica do Trabalho e da Escola: A Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina*”, a ser realizada vinculada ao Programa de **Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina**. O objetivo da pesquisa é analisar a Licenciatura em Geografia e a questão da formação da ontologia do ser professor e da função escola na sociedade. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo com ética e responsabilidade a um questionário.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são contribuir com o debate epistemológico em relação à formação de professores no Brasil e levantar questões sobre os saberes profissionais trabalhados na Licenciatura em Geografia da instituição em estudo, apresentando a opinião dos sujeitos em relação a sua formação para a docência e a questão do mundo do trabalho. Quanto aos riscos, acreditamos que nesta pesquisa possa existir uma pequena chance de haver constrangimento levando em conta o fato de ocorrência de contradições entre as falas dos participantes da pesquisa. Contudo, nos comprometemos com o sigilo absoluto da identidade dos indivíduos participantes. Em caso de ocorrência de mal esta ou desconforto do participante da pesquisa quando nos procedimentos de coleta de informações, o pesquisador se encarrega de leva-lo ao pronto-atendimento, assumindo os custos.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (José Alexandre Gonçalves, Rua Silvío Bussadori, nº 699, Jd. Tóquio, telefone 43 3327 8983, alexandregeopg@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 23 de Setembro de 2017.

Pesquisador Responsável

RG: 8329136-2 – José Alexandre Gonçalves

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista com os docentes do curso



Programa de
Pós-Graduação
em Educação UEL

PESQUISA:

A Formação de Professores na Perspectiva Ontológica do Trabalho na Escola: A Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina.

- 1- Como você percebe que ocorre a objetivação da formação ontológica do ser professor na Licenciatura em Geografia?

- 2- Qual a sua avaliação sobre organização curricular, a carga horária destinada para as disciplinas específicas de formação docente e a grande quantidade de temas (referenciais teóricos) necessários para o futuro professor?
 - 2.2- Quais os reflexos na formação desses professores que além ter competência técnica precisarão ter domínio conceitual da epistemologia da Educação e ainda desenvolver o compromisso ético e político, todos saberes necessários ao seu trabalho?

- 3- O que pensas em relação ao debate sobre o contexto político-econômico e o movimento dos trabalhadores como um conteúdo a ser apresentado nas disciplinas de formação docente?
 - 3.2- O mundo do trabalho do professor é debatido no curso de forma objetiva ou eventual?

APÊNDICE D

Questionário para os acadêmicos do curso de licenciatura em Geografia-UEL



Programa de
Pós-Graduação
em Educação UEL

QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA / UEL

- 1- IDADE: _____ 2- Sexo: M () F ()
 3- Turno do curso: Matutino () Noturno ()
 4- Onde cursou o Ensino Médio: Público () Privado ()
 5- Ao que você atribui a sua opção por cursar uma licenciatura? Justifique.

- 6- Você pretende ser professor da Educação Básica? Sim () Não () Por quê?

- 7- Tendo como parâmetro seu dia-a-dia em sala de aula, você entende que o seu curso de graduação contribuiu para a sua atuação como docente? Por quê?

- 8- Sobre a Licenciatura que você está cursando, especificamente as disciplinas pedagógicas, responda assinalando com um X e se possível justificando na sequência a sua opinião.

	Não / Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sim / Sempre
8.1- Você percebe que o curso de Licenciatura em Geografia/UEL foi todo ele planejado visando à formação de professores conscientes?				
Justifique:				
8.2- Seu curso lhe ofereceu a necessária capacitação técnica (planejamento da ação didático-pedagógica e avaliação da aprendizagem) requerida para a sua atuação profissional?				
Justifique:				
8.3- As temáticas e os referenciais teóricos trabalhados lhe permitiram a possibilidade do domínio conceitual e o desenvolvimento da conduta ética e política necessária para a sua área de atuação?				
Justifique:				
	Não / Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sim / Sempre
8.4- O curso discutiu as relações entre educação, trabalho, cidadania e a				

função social da escola?				
Justifique:				
8.5- O contexto político-econômico e o movimento dos trabalhadores foram alvo de apreciação em algum momento nas disciplinas específicas de formação?				
Justifique:				
8.6- O curso de formação lhe apresentou o magistério como uma possibilidade de trabalhar para a “mudança do mundo” e da realidade social?				

Agradeço a sua disponibilidade em participar dessa pesquisa.
Desejo-lhe todo o sucesso em sua carreira profissional!

José Alexandre Gonçalves
Pesquisador
Mestrado em Educação-UEL