



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**MESTRADO**

**MARIA DAS DÔRES FLORENCIO DE ARAUJO SILVA**

**GEOGRAFIA ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E AÇÃO –**  
interferências na formação e práticas docentes

**JOÃO PESSOA – PB**

**2013**

**MARIA DAS DÔRES FLORENCIO DE ARAUJO SILVA**

**GEOGRAFIA ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E AÇÃO –**  
interferências na formação e práticas docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), para obtenção da titulação de mestrado em Geografia.

**Orientadora:** Prof. Dr. MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

**JOÃO PESSOA – PB**

**2013**



Ao Divino Espírito Santo de Deus, que ilumina nossas vidas e é provedor das condições essenciais à nossa existência.

A meu pai, Cicero Florencio da Silva (*in memoriam*), que mesmo sendo analfabeto, desde cedo me ensinou a honrar a vida e a não esquecer o valor do estudo e do conhecimento.

A minha mãe querida, Matilde Antonia da Conceição, pela dedicação, amor e confiança.

Ao meu esposo Joseilton Araujo, pela compreensão, amor e companheirismo. Às minhas filhas amadas Iasmyn, Iêda Ágnes e Iara Nataly, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

*DEDICO.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento de grande relevância. Primeiro porque nos faz repensar os obstáculos superados, alegrias vividas e compartilhadas, e nos permite também evidenciar as pessoas que estiveram ao nosso lado, durante essa trajetória. Algumas contribuíram e passaram; outras contribuíram e permaneceram definitivamente.

Agradecimento especial à minha orientadora Prof. Dr. Maria Adailza Martins de Albuquerque, a querida Dadá, pelas contribuições acadêmicas, amizade, confiança, seriedade e dedicação, que foram condições essenciais para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG, pelas contribuições e ensinamentos compartilhados durante as aulas, e incentivo acadêmico que foram de fundamental importância. A todos, meus sinceros agradecimentos e reconhecimento.

À banca de qualificação, composta pelos Professores Dr. Raimundo Lenilde de Araújo – Examinador Externo/ PPGGEO – UFPI e, Dr. Antonio Carlos Pinheiro – Examinador Interno/ PPGG – UFPB, ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso – Examinador Suplente / PPGG – UFPB pelas importantes observações e valiosas sugestões que muito contribuíram para o amadurecimento teórico-metodológico que embasou a presente dissertação.

A Senhora Maria Sônia do Nascimento, secretária do PPGG/UFPB, pela atenção e disponibilidade com que sempre atendeu às minhas solicitações.

Aos coordenadores do PPGG/UFPB, Prof. Dr. Prof. Dr. Marco Antonio Mitidiero Junior e a Prof. Dr. Maria Adailza Martins de Albuquerque que com competência e seriedade, tão bem conduziram o referido Programa.

Ao Prof. Luís Ferreira de Melo, ex-gestor da Escola Professora Elisa Coelho e a Prof. Edjane de Oliveira Silva Rodrigues, atual gestora; à Prof. Joscivânia Rodrigues B. da Silva, Secretária da Escola de Aplicação da UPE, Campus Garanhuns; à Dona Lourdes Vieir diretora da unidade de ensino municipal à qual sou funcionária e à todos os meus colegas e trabalho.

Aos alunos da 8ª Série A, ano letivo 2012, à Prof. Nadja Rodrigues da Silva Ramos e ao Prof. Silvio Leandro Alves da Silva da Escola Estadual Professora Elisa Coelho – Ensino Fundamental e Médio, Garanhuns-PE; aos licenciados do 8º período, ano letivo 2012.2 do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG – UPE, Campus Garanhuns, pela disponibilidade em responder questionários que subsidiaram nossa pesquisa e, aos professores entrevistados, Ms. Clélio Cristiano dos Santos, Ms. José Carlos de Souza Guedes, Dra. Maria

Betânia Moreira Amador, do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG – UPE, Campus Garanhuns.

Às queridas amigas, Madalena Almeida, Ecia Mônica Freitas, Aurelânia Vaz, Carla Rosane Branco e, Albanise Santos, pela força e incentivos.

Ao casal Sr. Givaldo e D. Dulce, que me acolheram em sua casa, tratando-me como membro de sua família, meus eternos agradecimentos e a certeza de uma amizade sincera.

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos Erinaldo e Erivonaldo e, às minhas irmãs Cida e Marliete, que me apoiaram incondicionalmente; à minha comadre Lúcia de Fátima Iglesias e aos meus compadres Paulo Alves e Lisandra Pimentel, bem como, aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos colegas de turma, do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG – da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – que contribuíram com sua amizade, companheirismo, tornando mais fácil a superação de dificuldades individuais e coletivas, em especial, aos colegas Angélica Mara, José Nildo, Sonalis, Salomé, Valdemberg, Mônica Aires e Marilúcia por terem trabalhado de forma mais direta comigo.

"Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção"...

"Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida".

"Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo".

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal, analisar as relações de poderes e ações e, suas interferências na formação e práticas docentes de professores de Geografia, e, portanto, as implicações sobre a função educativa do ensino de Geografia. Sendo a formação e a prática docentes objetos de estudo da presente pesquisa. Partindo do pressuposto de que existem fatores internos e externos que influenciam os processos de formação e desenvolvimento das atividades docentes e discentes, realiza-se uma abordagem genealógica objetivando apreender e entender as relações de interdependência no bojo de cada instituição envolvida diretamente no processo de formação e ou ensino aprendizagem e entre as mesmas. Portanto, esse trabalho inicia-se por meio de uma abordagem dialética sobre a importância e interferências das instituições envolvidas no processo educacional brasileiro, família, Estado, escola, e Universidade. Trabalhando conceitos e algumas de suas especificidades, com o auxílio de uma ampla literatura geográfica, pedagógica, filosófica e sociológica a pesquisa desponta e consolida-se com o estudo e análise empírica. Assim, além da pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtivemos dados e informações por meio de documentos oficiais, entrevistas e questionários, com a participação de dois professores que exercem efetivo exercício no Ensino Básico; três professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia; vinte e um licenciados do 8º período do Curso de Geografia e com quarenta alunos da 9º Ano do Ensino Fundamental. Orientado pela análise desse conteúdo, o trabalho empírico revelou que professores e alunos dos dois níveis de ensino, básico e superior, são conscientes das necessidades de ressignificação da formação, do estudo e da prática. Mas ao mesmo tempo, afirma que os entraves vividos na educação são provenientes do próprio sistema educacional, mas, sobretudo, da estrutura socioeconômica e política do país. Esperamos que esse trabalho venha a motivar outros sujeitos educacionais a aprofundarem seus estudos e desenvolvam pesquisas que contribuam para que as proposições de especialistas, docentes e discentes sejam consideradas e, não simplesmente ouvidas e descartadas.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar. Relações de poder e ação. Formação e prática docente. Ressignificação. Ensino Básico e Superior.

## ABSTRACT

This work has as main objective to analyze the relations of power and actions, and their influence in the teaching practices and teacher of Geography, and therefore the implications on the educational role of teaching Geography. With training and practice teaching subject matter of the present research. From of the assumption that there are internal and external factors that influence the processes of training and development activities of teachers and students, makes it a genealogical approach aiming to arrest and understand the relationships interdependence in the core of each institution involved directly in the process of training or teaching-learning and between them. Therefore, this paper starts by a dialectical approach about the importance and interference of the institutions involved in the Brazilian educational process, family, state, school and university. Working concepts and some of its specificities, with the aid of a wide geographical literature, pedagogical, philosophical and sociological ,the research emerges and consolidates with the study and empirical analysis. Thus, in addition to literature, which focuses this field of research, we obtained data and information through official documents, interviews and questionnaires, with the participation of two teachers who exercise effective in basic education; three teachers trainers Degree in Geography; twenty-one undergraduates 8th period Course of Geography and forty students in the 9th grade of Elementary School . Informed by analysis of the content, the empirical work revealed that teachers and students of the two levels of education, basic and higher, are aware of the need for redefinition of training, study and practice. But at the same time, says the barriers experienced in education are from the educational system itself, but rather, the socioeconomic and political structure of the country. We hope that this work will motivate other educational subjects to deepen their studies and develop research that contributes to the proposals of experts, teachers and students are considered and not just heard and dismissed.

**KEYWORDS:** School Geography. Relations of power and action. Training and teaching. Reinterpretation. Basic and Higher Education.

## **Lista de Siglas**

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros  
Anpuh – Associação Nacional de Professores Universitários de História  
BCC – Base Curricular Comum  
BDE – Bônus de Desenvolvimento da Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA – Educação de Jovens de Adultos  
EPEC – Escola Professora Elisa Coelho  
EREPEG – Encontro Regional de Práticas de Ensino de Geografia  
FACETEG – Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns  
FADICA – Faculdade de Direito de Caruaru  
FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru  
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
GRE – Gerência Regional de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OTM – Orientações Teóricas e Metodológicas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PPA – Plano Plurianual de Ações  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UPE – Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 PODER E AÇÃO: a função educativa do ensino de geografia</b>	18
<b>1.1 Instituições sociais envolvidas diretamente no processo de ensino - aprendizagem: Família, Escola, Universidade e Estado</b>	25
<b>1.2 Interdependência e comprometimento político das instituições: fatores definidores de qualidade da educação</b>	32
<b>1.3 O Curso de Geografia e a formação docente</b>	36
<b>1.4 As Disciplinas Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado</b>	43
<b>1.4.1 Contribuições da Didática, da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para a formação e interferências sobre a docência</b>	44
<b>1.5 Escola e Prática Docente</b>	51
<b>2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: fatores externos e internos</b>	58
<b>2.1 O Contexto de desenvolvimento econômico de Pernambuco e a relação com a escola</b>	59
<b>2.1.2 A comunidade escolar pesquisada</b>	62
<b>2.1.3 Políticas sociais e ações educacionais</b>	67
<b>2.2 Ressignificação dos processos de formação, atuação docente e das equipes gestoras</b>	72
<b>2.2.2 Formação continuada em serviço: condições e contribuições</b>	76
<b>2.3 A realidade da escola: interferências intra e extraescolares</b>	81
<b>3 PODER E AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ANALISADAS</b>	86
<b>3.1 O Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns, Universidade de Pernambuco (FACETEG)</b>	86
<b>3.2 Escolas Estadual Professora Elisa Coelho e Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra – Garanhuns/PE</b>	105
<b>3.3 Concepções de currículos e livros didáticos: poder e ação que interferem na prática docente de Geografia</b>	116
<b>3.4 Continuidades e resistências: metodologias tradicionais e novas práticas docentes</b>	122
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	127
<b>REFERÊNCIAS</b>	130

## **ANEXOS**

136

**Anexo A** – Questionários aplicados aos licenciandos do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG –UPE, Campus Garanhuns e professores de Geografia do Ensino Básico.

137

**Anexo B** – Entrevistas realizadas em 07 e 10/06/2013 com professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG –UPE, Campus Garanhuns.

144

## INTRODUÇÃO

Objetivamos nesta dissertação, intitulada *Geografia Escolar: relações de poder e ação - interferências na formação e práticas docentes*, analisar as relações que se estabelecem sobre a formação e práticas pedagógicas de professores de Geografia do Ensino Básico e, por conseguinte, também, do Superior. Colocamos como cerne das discussões as relações que interferem no processo de formação inicial e continuada de professores dessa área, assim como a análise do papel das propostas teóricas que subsidiam esta formação e as práticas pedagógicas vigentes em sala de aula na atualidade. .

Antes de explicitarmos mais detalhadamente nossos objetivos e propósitos, queremos reconstruir, sinteticamente, as experiências que contribuíram para a origem e interesse em aprofundar os estudos sobre a problemática e o objeto pesquisado.

Inicialmente nos reportaremos à minha<sup>1</sup> formação básica, mais especificamente aos últimos anos do então denominado 1º Grau e, principalmente, ao 2º Grau, cursados em escola pública estadual, durante a década de 1980. Momento este quando comecei a indagar sobre os procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelos professores e, também, sobre a qualidade do ensino e importância da formação dos alunos. As práticas mnemônicas predominavam nas aulas da maioria dos professores, o que incomodava parte dos alunos. E, à medida que tínhamos oportunidades de dispor de professores inovadores, vale salientar que eram raros, quanto às suas posturas éticas e, conseqüentemente, em relação aos recursos e procedimentos metodológicos utilizados, mediando e motivando nossas aulas, intensificavam-se os anseios e questionamentos sobre o tradicionalismo marcante nas práticas docentes naquela época.

Não desprezando os aspectos positivos do ensino tradicional, ratifico algumas de suas conseqüências negativas, as quais não incidiram sobre o meu resultado no vestibular em 1990, visto que esta avaliação rumava pela mesma perspectiva teórica metodológica de grande parte dos meus professores. Porém, essas práticas comprometeram minha desenvoltura e resultados avaliativos de aprendizagem durante o primeiro período do curso de licenciatura em Geografia. Pois, ao contrário do que acontecia no ensino básico, a maioria dos docentes não costumava recorrer a práticas mnemônicas. Mas, foi durante a experiência do magistério, iniciada no então denominado ensino primário e, depois, com a docência em Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que aflorou meu interesse pelo

---

<sup>1</sup>Nesta primeira parte da introdução escrevi o texto na primeira pessoa do singular, tendo em vista se tratar de um relato de experiência muito particularmente minha.

estudo do objeto que delineamos<sup>2</sup> para esta pesquisa. Pois, a resistência às práticas pedagógicas inovadoras por parte dos professores, era uma postura comum também à parte dos pais e dos alunos.

Dessa forma, para melhor compreender esse fato e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, fiz especialização em Programação do Ensino de Geografia na UPE, Campus Garanhuns entre os anos de 2007 e 2008 e, depois decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB). Durante o processo seletivo, na etapa de aprovação do projeto, este já versava sobre a Geografia Escolar, mas à medida que estava cursando as disciplinas, e após a participação em eventos e publicações de artigos e, principalmente, devido às orientações teóricas e metodológicas da orientadora, optei por uma reestruturação do tema e dos objetivos dessa pesquisa<sup>3</sup>.

Assim, para alcançarmos as proposições gerais da pesquisa abordamos os conceitos de poder e ação, discutindo a função educativa do ensino de Geografia e enfatizamos responsabilidades das instituições sociais envolvidas diretamente no processo educativo; identificamos fatores externos e internos aos processos de formação e prática docente, com ênfase à educação básica, desencadeadores de ações que interferem nas práticas pedagógicas, buscando comprovar por meio de uma abordagem dialética as contradições existentes entre o debate político, a formação docente e as práticas efetivas em sala de aula. E, por fim, analisamos o que dizem e pensam os sujeitos sociais envolvidos no processo de educação das instituições campos da nossa pesquisa sobre questões que envolvem essa temática, especialmente os professores de Geografia da escola básica e os professores formadores que trabalham na universidade. Dessa forma, foi possível verificar permanências e mudanças de concepções e de práticas geográficas, sendo possível compreender as relações de poder e ação que interferem sobre o funcionamento das escolas básicas, campos de pesquisa. Nosso trabalho empírico teve como cerne professores do Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns - Universidade de Pernambuco (FACETEG - UPE) - Campus Garanhuns, e das seguintes escolas públicas estaduais: Escola Estadual Professora Elisa Coelho e Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra da UPE – Campus Garanhuns, ambas localizadas na cidade de Garanhuns - PE.

---

<sup>2</sup> De agora em diante utilizamos os verbos na terceira pessoa do plural, pois o relato dará lugar ao trabalho que foi realizado de forma mais coletiva com a orientadora.

<sup>3</sup> Inicialmente o projeto versava sobre Geografia Escolar: dificuldades do docente com formação crítica em romper com o tradicionalismo na prática pedagógica.

Para estabelecermos os objetivos da nossa pesquisa partimos das abordagens de autores como, Canário (2006) e Albuquerque (2008) que partindo da História das Disciplinas Escolares no Brasil e de suas perspectivas atuais tratam dos descompassos entre as propostas para o ensino de Geografia e as queixas sobre as práticas escolares dos professores. Visando fundamentar a nossa concepção pedagógica nos apoiamos em autores que, mesmo partindo de perspectivas teóricas distintas, puderam contribuir com as nossas análises para pensar as questões por nós formuladas, para tanto, destacamos Perrenoud (1999), Vigotski (2004) e Bachelard (1996).

Ainda recorremos a autores que discutem mais especificamente aspectos da formação de professores de Geografia tais como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Cavalcanti (2006 e 2011) e Vanilton Souza (2011), pesquisadores estes que vêm discutindo tanto a formação inicial e a continuada, quanto os processos de ensino e aprendizagem. Para compreender as práticas escolares sentimos necessidade de nos aproximar dos debates sobre didática, e, para tanto, buscamos apoio teórico em Moreira e Candau (2007), Pimenta (1999), e Tardif (2006), apoiado nestes pudemos realizar um estudo crítico-reflexivo sobre saberes docentes, formação e atividade profissional/docente. Buscamos ainda em Hobsbawm (1997), Foucault (2012) Apple (1989) os conceitos de tradição e poder, necessários ao delineamento do nosso objeto de pesquisa.

Pensamos que nossa pesquisa trará importante contribuição para a educação como um todo, mas principalmente para o ensino básico, pois à medida que buscamos compreender as contradições que envolvem o pensar e o ensinar geográfico, bem como, o debate político de efetivação da real função da educação e de sua estruturação, compreendemos as interferências internas e externas que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Pois, a complexidade que envolve o processo educativo não consiste necessariamente em dificuldade de compreensão, mas exige atenção e dedicação quanto ao desenvolvimento coerente de análises e reflexões críticas. Portanto, mesmo diante dos inúmeros desafios postos pela realidade educacional de nosso tempo, questionamos os limites, mas, sobretudo, almejamos as possibilidades de interações entre a episteme geográficas crítica e as práticas pedagógicas motivadoras.

Dessa forma, acreditamos na importância do ensino básico e enfatizamos a nossa compreensão de que a experiência nasce da prática, mas, esta é aprimorada a partir de processos investigativos, os quais convertidos em concepções e/ou explicitações favorecem o desenvolvimento de ações práticas positivas, por isso é fundamental a interação entre pesquisa e ensino.

Sendo assim, com o presente trabalho, nos propomos a provocar um debate acerca da relação entre a formação docente e as práticas de professores de Geografia na educação básica. Haja vista que em nossa prática percebemos uma dicotomia entre o conhecimento crítico de parte dos docentes e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas por estes. Por isso, o aporte teórico e metodológico está estruturado em uma ampla e diversificada pesquisa bibliográfica a partir da qual objetivamos evidenciar a opinião destes em relação às questões que interferem direta ou indiretamente, tanto na sua formação quanto em suas prática em sala de aula.

No primeiro capítulo delineamos uma abordagem teórica sobre dois conceitos que norteiam esta pesquisa, quais sejam, poder e ação. Esse debate visou ainda discutir a função educativa do ensino de Geografia, dando ênfase às responsabilidades das instituições sociais envolvidas diretamente no processo educativo.

No segundo capítulo exploramos aspectos pertinentes à formação e às práticas docentes, trabalhamos com fatores internos e externos a estes processos, especialmente, aqueles mencionados pelos professores entrevistados.

No terceiro capítulo analisamos a estrutura, a organização e o funcionamento das instituições campos dessa pesquisa. Para tanto, levamos em consideração os resultados dos questionários aplicados aos alunos do 9º ano da Escola Estadual Professora Elisa Coelho e da Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra, assim como também, os resultados dos questionários aplicados aos licenciados do 8º período do Curso de Geografia da UPE, Campus Garanhuns. Ainda nos apoiamos em documentos oficiais, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimento Substitutivo das escolas supracitadas e nas entrevistas realizadas com três professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG - UPE.

De forma pertinente, esse trabalho evidencia contradições entre os debates políticos, determinações legais e a realidade da educação brasileira. Acreditamos que a complexidade que envolve o sistema educacional no mundo contemporâneo exige estudos específicos, principalmente, por causa das sucessivas mudanças socioeconômicas e, espaciais marcadas pela provisoriedade dos conceitos que emergem dos aspectos fundamentais da realidade social. Portanto, assim como o pensamento geográfico respalda-se nos novos parâmetros provenientes dessas mudanças, proporcionando solavancos em antigos paradigmas, o mesmo acontece, em parte, com o sistema educacional.

Entretanto, a função educativa do ensino básico, há muito tem sido comprometida pelas interferências diretas e indiretas dos distintos contextos histórico-sociais e das próprias instituições educacionais. Assim, ratificamos compreendemos que a princípio as instituições

foram criadas com o objetivo explícito de ordenar a sociedade, no entanto, no bojo dessa sociedade existiram e, ainda existem, ações de exclusão de um número significativo de indivíduos, deixando-os à margem da escolaridade e, portanto, fora mesmo desses objetivos estabelecidos para a escola. Apesar disso, compreendemos que mesmo o que foi ou ainda é estabelecido para a escola pode ser contrariado por aqueles que fazem esta instituição. Esta visão pós-estruturalista da escola é também orientadora do nosso olhar nesta pesquisa, pois caso contrário, não poderemos compreender o papel do professor como alguém que se posiciona contrário ao que está estabelecido pelo status quo e pode promover transformações sociais a partir da escola.

O conhecimento construído por meio do ensino de Geografia, em sua dimensão política, pode ser utilizado para fundamentar e esclarecer as transformações do mundo contemporâneo, visto que é importante analisar e questionar as potencialidades e limitações dessas transformações e da própria Geografia como saber. Todavia, conhecemos a existência de situações de poder e ação que ora convergem, ora divergem e acabam incidindo sobre a formação e as práticas fundamentadas em propostas teórico-metodológicas específicas, proporcionando efeitos positivos e/ou negativos para a Geografia escolar e demais disciplinas, portanto, para a qualidade do ensino.

Pesquisadores e leigos, nunca em tempo algum, (re)afirmaram tanto que o problema que afeta todos os aspectos da nossa sociedade e do nosso país é a qualidade do ensino das escolas públicas destinadas à educação básica. Por isso, tem sido frequente o desenvolvimento de ações governamentais por meio de políticas públicas destinadas a educação que programam e implementam, quase sempre, uma única ou mesma estratégia para ser utilizada em distintas situações de ensino básico e superior com o propósito de melhorar a educação, porém nem sempre estas alcançam efetivamente os seus objetivos. Incorporar as denominadas novas tecnologias aos materiais didáticos do professor e do aluno tem sido a maior meta dos governantes atualmente, sendo o objetivo maior, a aprendizagem do uso das novas tecnologias, relegando a segundo plano, a formação mais geral do estudante.

Contrariando a ideia de que se melhora a educação somente com investimentos em novas tecnologias, entendemos que para melhorar o ensino e a qualidade da educação, é imprescindível melhorar também o conhecimento real da população, quer seja nos grandes centros urbanos ou nas áreas interioranas. Isto implica em conhecer os problemas e as características próprias da população de cada localidade, e que, por conseguinte, também necessita de ensino específico para atender as necessidades de sua formação. Contudo, a responsabilidade de problemas desencadeados por uma má formação tem sido atribuída,

principalmente aos professores e à escola. Sem que, de fato, seja observada a realidade da população em termos políticos, socioculturais, econômicos e até mesmo em termos psicossociais.

Portanto, neste início de século XXI, a educação brasileira suscita estudos específicos e reflexões quanto aos fatores internos e externos que influenciam à escola interferindo na construção/efetivação de determinadas práticas pedagógicas, assim como também orientando a manutenção de parte dessas. De modo particular entendemos ser necessário também refletir sobre as relações de poder e ação que comprometem a função educativa do ensino de Geografia na educação básica.

Concordamos com os especialistas e professores quando estes advogam que a ressignificação dos processos educacionais incidirão sobre a qualidade de vida das pessoas. Essa é uma afirmação comum tanto por parte de professores formadores quanto dos professores da escola básica. E, nos utilizando de uma resposta de um dos licenciados entrevistados em nossa pesquisa, concordamos com o mesmo ao afirmar que “em um futuro bem próximo nossos governantes notarão a importância da boa qualidade do ensino de Geografia e, da educação em geral, pois da qualidade desses dependem o desenvolvimento econômico e social do país”. Assim, salientamos que o processo educacional perpassa a escola, uma vez que há uma relação de interdependência com as demais instituições sociais, a qual incide sobre a formação inicial e contínua de todos os indivíduos, sejam professores, alunos ou pais.

Característica preponderante nos relatos dos professores do Ensino Básico e Superior é a preocupação dos mesmos quanto ao comprometimento dos alunos e licenciandos. Segundo esses, atualmente, embora os alunos tenham amplas oportunidades de promoção da construção do conhecimento não as utilizam de forma coerente. Eles justificam tal postura como sendo consequência de situações socioeconômicas que interferem diretamente sobre o processo ensino-aprendizagem, mas sobremaneira relacionam esse fato à formação cultural de cada um, de cada família, de cada instituição. Portanto, a revalorização e mudança cultural são citadas como possíveis caminhos que conduzem ao alcance das metas traçadas para a educação, para o desenvolvimento do país e, principalmente, para a melhoria das condições de vida da nação. Pensar em recuperação e em evolução cultural exige esforços do conjunto das instituições, com a atuação de pessoas que disseminem o comportamento ético e trabalhem para a formação crítica e reflexiva de crianças, jovens e adultos. Dessa forma, escola e universidade poderão desempenhar suas reais funções, educativa e de formação.

## **1 PODER E AÇÃO:** a função educativa do ensino de Geografia

Ao longo da história muitos sujeitos participaram ativamente e contribuíram para o desenvolvimento da educação. Hoje, também há protagonistas fazendo e refazendo a educação nacional. Porém, vivendo em meio às pressões diversas e constantes, muitos sujeitos sociais desviam-se do seu compromisso ético profissional e, não se engajam em determinadas causas educacionais. Mesmo quando essas os afetam diretamente, ainda assim, deixam-se tomar pela inércia. Assim, é fundamental buscarmos uma possível compreensão sobre ações e a inércia presentes na educação.

O poder não é algo que se possa possuir e, que em nenhuma sociedade há os que têm e os que não têm poder. Na verdade, mostra que o poder se exerce nas relações, na prática (FOUCAULT, 2012). Portanto, o poder é uma condição circulante, precisando assim, observarem-se como as grandes táticas de poder se incrustam e como suas condições de exercícios processam-se em microrrelações de poder. Sendo na realidade um feixe aberto, relativamente, coordenado de relações, é necessário munirmo-nos de princípios e de análises que nos permitam uma abordagem das relações de poder e das condições e/ou estruturas instauradas.

Portanto, daí a necessidade de compreensão mais objetivas das relações entre o sistema sociopolítico e econômico e o sistema educacional. Salientando que um incide sobre o outro, comprometendo-os ou promovendo o desenvolvimento, uma vez que são interdependentes. Por isso:

como ciência a Geografia se preocupa com a dimensão social da construção do espaço e, a escola, especialmente por meio do ensino de Geografia, desempenha papel ímpar para a compreensão das relações de poder que interferem na constituição e caracterização do espaço geográfico (SILVA, 2012, p. 2).

Contudo, a escola é um espaço onde se configuram contradições, como toda instituição social, de modo que agem nela diferentes formas de poder, que se efetivam a partir de determinadas ações, sendo, segundo o nosso ponto de vista, fundamental a compreensão da interação entre a episteme geográfica crítica e as práticas pedagógicas motivadoras que favoreçam o alcance dos objetivos estabelecidos por aqueles que fazem a escola. Portanto, é importante que a educação básica, desenvolvida nesse espaço se preocupe e busque aproximar-se cada vez mais dos conhecimentos produzidos socialmente e apropriar-se de procedimentos pedagógicos que possam contribuir positivamente para a (re)construção desses

conhecimentos. Assim, é importante analisar, discutir e abordar criticamente os distintos contextos históricos que possibilitaram e estimularam a concepção de Geografia como campo de conhecimento/ciência e como disciplina escolar, bem como, da escola como instituição de ensino com a função educativa.

De acordo com a historiografia, a Geografia torna-se um campo de conhecimento apenas em fins do século XIX, contudo há registros de que os primeiros saberes geográficos datam dos primórdios da Antiguidade. Nesse primeiro momento, limitava-se em descrever a superfície terrestre.

Os discursos geográficos desenvolvidos durante a modernidade foram influenciados por uma série de transformações que repercutiram no campo filosófico, com a expansão dos ideais iluministas; no econômico, com a substituição do feudalismo pelo capitalismo; no político, com a instituição dos Estados nações e no técnico, com a Revolução Industrial.

Problemas territoriais e o destino dos Estados Nacionais contribuíram para a institucionalização da Geografia, (re)estruturação da escola básica e das instituições acadêmicas no mundo e, especificamente no Brasil, mas tardiamente, se comparado à outros países, como na Alemanha, na França e nos Estados Unidos. Por isso, mesmo sendo, a década de 1930, considerada marcante para a Geografia no Brasil, o desenvolvimento da ciência geográfica vinha ao encontro da cúpula dirigente de instituições como, por exemplo, a da criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que era formado por militares, engenheiros e políticos ligados às organizações geográficas tradicionais. Estes, experientes no jogo de poder, sabiam que para se manterem na hegemonia precisavam recorrer ao assessoramento de um moderno corpo técnico acadêmico. Mas, apesar da ligação com a universidade, a Geografia produzida pelo IBGE, nesse período, se diferenciava daquela construída nos centros universitários. Dessa forma, geralmente, as grandes decisões relacionadas à gestão do território, bem como, as propostas de (re)estruturação territorial do nosso país partiam desta cúpula. Assim, quando a Geografia brasileira se estrutura, há tentativas de despolitizá-la, pois seu caráter científico era adequado ao discurso nacionalista e incorporado pelos interesses e necessidades do Estado Novo, dessa forma, sua real função que deveria ser a de servir à nação era camuflada e, na prática servia à pátria.

Mesmo assim, nas décadas de 1920 e 1930, a importância da produção de pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem da Geografia foi notadamente relevante:

*A metodologia do ensino geográfico*, publicado em 1925, constitui o trabalho mais importante da geografia do Brasil, na primeira metade do século XX, escrito por Delgado de Carvalho, professor e diretor do

tradicional Colégio D. Pedro II e o primeiro a se preocupar com o ensino de Geografia, fundamentado pelo método de pesquisa e ensino da época e propondo uma distribuição mais precisa e lógica dos conteúdos (PONTUSCHKA, 2010, p. 113).

A autora revela as contribuições de Delgado de Carvalho que, somadas a outros fatos, promovem avanços metodológicos e ainda favorecem a politização da Geografia, expõe também a importância da relação pesquisa e ensino e vice-versa. Entretanto, temos ciência do papel da Escola Nova, a quem Delgado de Carvalho estava vinculado. Assim, compreendemos que ele trazia uma perspectiva inovadora, tendo em vista que parte das metodologias sugeridas já era veiculada pela Pedagogia ativa e por parte dos pedagogos anarquistas do século XIX, e início do XX. Assim como, do ponto de vista político, a Escola Nova tinha propósitos conservadores, Delgado de Carvalho, também o tinha, e demonstra isto em alguns de seus projetos, como por exemplo, a criação dos Estudos Sociais, juntamente com Anísio Teixeira, nos anos de 1930 (ISLER, 1973).

A partir da década de 1940, além das contribuições de Delgado de Carvalho para o ensino de Geografia, também tem início a especialização na formação dos professores de Geografia, com a criação dos cursos superiores em universidade em São Paulo e Rio de Janeiro de forma que uma parte muito pequena de professores de Geografia passou a ser influenciada por mestres franceses como Pierre Deffontaines, Pierre Mombeig e Francis Ruellan, pelo mestre alemão Leo Waibel.

Por outro lado, os debates acerca das propostas pedagógicas que trariam inovações para a escola e que passariam a fundamentar a formação e práticas de parte dos professores estavam fundamentadas nos ideais dos escolanovistas defendidos e propagados pelo filósofo norte-americano John Dewey. Estes passaram a se expandir pelo país como um todo, depois das experiências que tinham sido desenvolvidas desde a década de 1920, em estados como Ceará, Bahia, São Paulo, Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Minas Gerais (HANNA MATE, 2002).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a influência norte americana na Geografia e na escola brasileira, pois, com o objetivo de desenvolver uma política de formação de aliados militares e econômicos, aquele país apregoa a transferência de métodos e técnicas de ensino para o mundo e o Brasil segue tais políticas.

Contudo, esse clima ideologicamente rico dos anos de 1930, segundo Paulo Ghiraldelli Júnior, não pode ser preservado:

O regime constitucional criado em 1934 não durou muito. Em 1937, sob o pretexto de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação, Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais foram abafados, novo reordenamento jurídico foi instituído. Um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial, passou e redirecionar o debate sobre a pedagogia e a política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi encampado e controlado pela sociedade política. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 46-47).

Diante deste contexto o ideário escolanovista ocultava seus reais objetivos, que eram essencialmente promover a acomodação e conformismo dos brasileiros que tinham sua força de trabalho como único meio de luta e de sobrevivência social e, principalmente, sobre aqueles que despertavam interesse em compreender e combater as ameaças do sistema capitalista. Segundo GhiraldeLLi Júnior (1998, p. 25) “o imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento de Escola Nova”. Interessava àquele país tão somente atender as exigências para a expansão de seus mercados, principalmente o setor industrial.

A Pedagogia Nova na medida em que compreendia uma teoria da educação, trazia no seu bojo uma proposta política mais ampla e especificidades no plano educacional, com proposições estabelecidas para a organização escolar e metodologias próprias, essa concepção pedagógica considera(va) as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico; respeito às capacidades e aptidões individuais, individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagens, se apresentando como um pensamento educacional completo. Porém, as características do escolanovismo, muito além de combater a Pedagogia Tradicional, enraizada no seio da prática educacional do período, contribuíram para sufocar as possíveis transformações almejadas pela Pedagogia Libertária, a qual estava associada às classes populares.

Essa Pedagogia Nova se fortaleceu teoricamente a partir de três ideários muito presentes no início dos anos de 1960: a política econômica de governo, ou seja, o nacionalismo-desenvolvimentista, referente ao nacionalismo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, de João Goulart (Jango) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros; o novo pensamento social da esquerda católica, com o solidarismo cristão e a vertente pedagógica escolanovista, que se sobrepôs as demais e praticamente dominou a intelectualidade liberal no final dos anos de 1950 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998).

Quando do Golpe de Estado de 1964, além de se manter no poder político, o principal objetivo do governo brasileiro era desenvolver uma política de crescimento econômico

apoiados em um projeto capitalista mais amplo. Tendo em vista este tipo de desenvolvimento e a necessidade de um olhar geográfico que os apoiasse, difundiu-se então, o uso e defesa de métodos estatísticos e matemáticos, sendo o IBGE o pioneiro, publicando artigos de caráter geográfico. Os geógrafos teóricos criticavam fortemente o embasamento filosófico centrado no historicismo e no positivismo clássico, mas eram influenciados por abordagens desenvolvidas pelo IBGE utilizando procedimentos quantitativos; valorizavam recursos cibernéticos, técnicas e modelos matemáticos, sustentando que o uso de tais recursos eliminaria a dicotomia entre a Geografia física e a humana.

O desenvolvimento dessa perspectiva teórica desencadeou uma série de embates teóricos entre esses e os geógrafos críticos que confrontavam suas ideias, afirmando que aquele discurso, pautado em uma vertente conservadora e tecnicista, não explicitava as questões econômicas, políticas e sociais.

Sabemos que a Geografia teórica não repercutiu diretamente nas escolas de ensino básico, então denominadas escolas de primeiro e segundo graus, mas as medidas ligadas à política educacional do Brasil, na década de 1970, sob o Regime Militar, estão apoiadas no mesmo projeto de sociedade que esta Geografia defendia, apoiada em propostas de planejamento que não levava em consideração as reais necessidades da sociedade brasileira. É no bojo desse debate que foi criada as disciplinas Geografia e a História foram sobrepujadas pelos Estudos Sociais, que foi uma experiência empobrecedora do ponto de vista das possibilidades críticas que estas disciplinas poderiam implementar na escola básica. Daí a chegada à escola de livros didáticos extremamente pobres, com conteúdos desvinculados da realidade brasileira.

Porém, com as primeiras possibilidades de recuperação da democracia a Geografia também busca novos referenciais teóricos que passam a se opor ao que estava estabelecido pelo governo ditatorial. Esse embate resultou em um movimento de renovação da Geografia. Este por sua vez, serviu de motivação para que professores e alunos se engajassem em lutas sociais, dentre as quais, pela liberdade de expressão e pela democracia, para tanto, sabiam que era necessário desenvolver leituras mais críticas da realidade estabelecida. Esse movimento de renovação “acarretou o surgimento de propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista que possibilitou o surgimento da chamada Geografia crítica” (MARTINS, 2004, p. 15), além da influência de outras correntes teóricas, fenomenologia, geografia da percepção, entre outras, que possibilitaram novos olhares para a sociedade, influenciando a produção da Geografia no Brasil, especialmente, nos anos de 1980 e 1990.

Essas perspectivas renovadas da Geografia também influenciaram diretamente a Geografia escolar, estimulando a renovação de temas e de metodologias apoiadas em proposições pedagógicas críticas ou fundamentadas em proposições oriundas da Psicologia. A sociedade, assim como a escola passava por transformações profundas, de modo que a Geografia escolar precisava se renovar para responder as novas demandas e também as questões decorrentes do ingresso de um maior número de alunos na escola, especialmente oriundos de grupos sociais historicamente excluídos. É nesse contexto que as propostas curriculares de Geografia elaboradas em muitos estados brasileiros, na década de 1980, traziam também estas concepções, assim como parte dessas concepções passa a ser adotada em livros didáticos comercializados no Brasil. Este quadro vai mudar na década de 1990, quando outros debates são incorporados à escola e especialmente à Geografia.

Contudo, de acordo com Vesentini (2009) tais grupos contribuíram para a promoção de inovações em relação ao pensamento geográfico brasileiro, mas também, provocaram graves distorções. Pois, com a crise do socialismo e, conseqüente, expansão do capitalismo acompanhado do avanço da terceira Revolução Industrial, membros desses grupos passam a viver uma crise de ideias diante dos seus raciocínios radicais quanto às mudanças históricas, sendo que, parte deles, refugia-se e defende interesses corporativos, enquanto outros se utilizam das ideias construtivistas sobre o ensino, não sendo muito raro, denotando-as como modismo.

Neste contexto, Nestor Kaercher, considera as seguintes hipóteses:

muitos que se engajavam na Geografia Crítica tinham o marxismo (não raro de cunho bem positivista e dogmático) como base de apoio. Quando um referencial teórico importante para as ciências humanas, como o materialismo, está em crise, esta produz uma apatia, uma inércia, um desânimo. Até termos novas teorias para estimular novas práticas, leva tempo (2010, p. 223-224).

Dessa forma, o forte movimento de renovação vivenciado pela Geografia brasileira, identificado como Geografia crítica, com um posicionamento ideológico contundente sobre a tradição de certos discursos e práticas, não teve repercussão instantânea e unânime entre aqueles que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com as discussões em torno da ciência geográfica e, principalmente com o ensino de Geografia. Segundo Silva (2010) havia certo distanciamento entre o que se discutia na academia e o que orientava o trabalho do professor em seu dia-a-dia. Portanto, parte dos geógrafos incorporava e mantinha esta perspectiva, assim como também outra parte dos geógrafos a rejeitava veementemente e na

educação ocorreu do mesmo modo, havia tanto os que renovavam suas práticas, quanto aqueles que as mantinham.

Assim, as concepções construídas no âmbito das discussões desse movimento, ou seja, na academia, não repercutiram no trabalho de todos os envolvidos com o ensino básico. Entretanto, o ideário da Geografia crítica motivou alguns sujeitos envolvidos com a escola a promoverem ações para renovar o ensino e engajarem-se em lutas pela democratização da escola.

Somadas a essas lutas, a abertura política, a democratização do Estado brasileiro e a reorganização da sociedade – surgimento de novas demandas – influenciaram significativamente às mudanças que ocorreram no ensino na década de 1990, dentre as quais, as políticas de universalização do ensino e da educação, fortalecendo assim, o movimento de renovação e o surgimento de novas concepções geográficas.

Se por um lado as conquistas sociais ampliam as oportunidades de ingresso na escola, por outro, o contexto educacional brasileiro impõe limites à formação e atuação profissional de professores à medida que desconsidera fatores internos e externos ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os aspectos socioeconômicos e socioculturais que caracterizam os distintos ambientes educacionais e suas demandas. De modo que, isentam ou não atribui devidamente a responsabilidade às demais instituições envolvidas na educação e ainda não considera os conflitos ocasionados pelas duas grandes tendências de opções políticas do cenário contemporâneo – projeto educativo neoliberal e o projeto humanista de uma cidadania ativa.

Mas, mesmo em meio a estes conflitos, pesquisadores, professores, alunos e outros sujeitos sociais, de modo especial, estudiosos da Didática da Geografia se propõem a contribuir com análises e reflexões que somadas, incidem em ações que norteiam as diretrizes gerais da educação e do ensino de Geografia.

Realizando o estudo de algumas reflexões de autores como Lestegás (2008), Souza e Katuta (2001), Straforini (2004), dentre outros, Lana Cavalcanti afirma que:

Um primeiro ponto em comum é a referência à necessidade de formar o indivíduo, seu pensamento autônomo, crítico, que tenha sua subjetividade legitimada, suas múltiplas identidades respeitadas, mas que isso seja feito por meio dos trabalhos com os conteúdos, procurando desenvolver conceitos, habilidades, valores e atitudes propiciados pela Geografia – e nesse caso aparece de modo recorrente, a referência à questão territorial e espacial. Essa primeira demanda de formação – a do indivíduo – não está desvinculada de pautas sociais mais amplas, na medida em que o indivíduo se constitui num contexto determinado. Outro ponto é a referência à

necessária ligação do ensino de Geografia à formação para a vida coletiva, para a vida social, formação da cidadania – mas uma cidadania planetária, fincada num processo de identificação dos indivíduos, sempre dinâmico, aberto e múltiplo, levando em conta o mundo da globalização, o contexto complexo do mundo contemporâneo e a dialética das relações locais/globais. Outro ponto também comum é organizar os conteúdos em termos de problemas relevantes socialmente, daí definir eixos ou situações/problemas para se trabalhar com os conteúdos (CAVALCANTI, 2011, p. 86-87).

Assim, dentre os inúmeros desafios da educação hoje, destacamos o de consolidar a função educativa do ensino de Geografia, o qual defendemos que consiste em promover análises, estudos, problematizações, reflexões e a compreensão dos processos e complexidades sócio espaciais, refletindo sobre relações de poder a partir das contradições que interferem na formação de sujeitos geograficamente orientados, historicamente situados e politicamente críticos-reflexivos, ou seja, conscientes, condição cidadã de cada indivíduo. Pois, ao realizar abordagens sobre subjetividade e graus de consciência Chauí (2009, p. 132) afirma que “o sujeito do conhecimento é aquele que reflete sobre as relações entre atos e significações e conhece a estrutura formada por eles (a percepção, a imaginação, a memória, a linguagem, o pensamento)”. Dessa forma, estaremos contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir, tomando decisões livres e constituindo-se em pessoas de deveres e direitos, atingindo a dimensão ética da consciência.

### **1.1 Instituições sociais envolvidas diretamente no processo ensino-aprendizagem: Família, Escola, Universidade e Estado**

Com importância estratégica o conjunto de regras e procedimentos padronizados e socialmente aceitos, sancionados e reconhecidos pela sociedade, caracteriza as denominadas instituições sociais. Portanto, com o objetivo maior de atender as necessidades da sociedade, ou de criar necessidades, as instituições sociais foram e são organizadas para serem instrumentos de controle das atividades humanas. Se por um lado reconhecemos que essa é uma forma estruturalista de pensar as instituições sociais, por outro, entendemos que parte dessas instituições pode ter o poder por ela exercido reconfigurado/contrariado, e servir para fins distintos daqueles para os quais foram criadas. É essa perspectiva pós-estruturalista que pretendemos desenvolver neste trabalho.

Dependendo da intensidade do controle exercido socialmente por essas instituições, poderá ocorrer comprometimento dos processos de transformações sociais.

De acordo com Pêrsio Oliveira:

instituição é o que está instituído, constituído, sedimentado na sociedade. São os modos de pensar, de sentir e de agir que a pessoa encontra preestabelecidos e cuja mudança se faz lentamente, muitas vezes com dificuldades (OLIVEIRA, 2002, p. 162).

Portanto, ao considerarmos o funcionamento e as relações de interdependência entre as instituições, averiguamos que certos padrões culturais se mantêm arraigados em suas estruturas. Esses, por sua vez, apresentam aspectos positivos à medida que preservam valores e saberes indispensáveis para o desenvolvimento de interações sociais e, também, aspectos negativos quando dificultam ou impedem que os indivíduos acompanhem o ritmo das transformações técnico-científico, econômicas, políticas, espaciais, educacionais, entre outras promovidas pela sociedade como um todo. Como exemplo positivo, ainda há o acompanhamento dos filhos por famílias que matem alguns valores considerados tradicionais, exigindo dos mesmos comprometimento com as atividades escolares e respeito a todos os sujeitos educacionais. Em contrapartida há a ausência de pais na vida escolar e até mesmo familiar, por diversas causas. Fato que dificulta o processo educacional e da formação da racionalidade performática exigida pelo atual contexto econômico e profissional.

As instituições em geral podem exercer influência na educação dos indivíduos, porém, historicamente, especialmente nos últimos anos, as responsabilidades atribuídas à escola, vêm aumentando de forma exacerbada e, não muito raro, deixando outras instituições isentas de suas responsabilidades específicas. Esse fato tem provocado uma verdadeira crise de identidade e de valores que comprometem o funcionamento das instituições de ensino em todos os seus níveis e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

É importante salientarmos que a escola constitui-se em apenas uma das muitas peças de uma grande engrenagem, que se destinam a educar, sendo, portanto, também resultado de um conjunto organizacional da sociedade, como observamos em Azevedo (2005, p. 52):

O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação de valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola.

Segundo Azevedo, a hegemonia dos novos valores de mercado incide diretamente sobre a escola, redefinindo seus objetivos, sua organização e conseqüentemente, seu papel. Para tanto, há proposições e tentativas de se estabelecer um currículo hegemônico que respalde e atenda às exigências e/ou interesses da expansão do capitalismo industrial e

financeiro. O Estado por sua vez, tem poderes para regular as relações e ações da sociedade. E ao longo da história, mesmo estruturando-se com distintas características, de fato nunca conseguiu ocultar seu verdadeiro objetivo, qual seja, a manutenção dos privilégios das elites nacionais e internacionais, estando quase sempre na contramão da democracia e da cidadania, pois os interesses privados sempre prevaleceram em relação ao público.

Essas afirmações não implicam em desconsiderar a importância das inúmeras lutas sociais em seus vários aspectos e objetivos, especialmente, em relação à democratização do acesso ao ensino e à melhoria da qualidade da educação. Resultante desse fato é o contexto que vivemos, quando se percebe avanços e contradições, principalmente entre os discursos e a realidade. Embora haja interesses em aproximar o discurso da prática, a maioria das instituições sociais apresenta graus de dificuldades para atingir esse fim. Assim, reconhecemos que vemos avanços, porém eles são lentos e nem sempre se efetivam da mesma maneira como foram propostos, tendo em vista as contradições existentes seja na sociedade em geral, seja internamente nas instituições.

Contudo, mesmo marcada por determinações históricas e específicas, parte da sociedade brasileira contemporânea, tem buscado respostas e soluções para fatos e situações complexas por meio, principalmente, da educação escolar. No entanto, as intenções e esforços concentrados neste sentido, esbarram em muitas interferências extras e intraescolares, tanto no ensino básico quanto no superior. O ensino de Geografia em todos os seus níveis: pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, por meio das interações entre os seus sujeitos pode promover ações didáticas fundamentais, no sentido de construir uma educação ativa, contemplando todos os grupos sociais e, conseqüentemente, ampliando e aprofundando o respeito e valorização à diversidade cultural.

O pensar e o fazer científico são fundamentais para compreender o processo educacional, mas do bom funcionamento de todas as instituições sociais depende a condição cidadã. Por isso, é imprescindível estudar as condições físicas e humanas de ambientes educacionais. Especialmente daqueles que apresentam dificuldades em atender às exigências estabelecidas e/ou necessárias e, principalmente, em encontrar soluções, seja para problemas gerais que afetam à educação ou aqueles específicos que comprometem o ensino e a aprendizagem.

Embora, comprovadamente por dados estatísticos a educação brasileira tenha avançado em números, existem muitas comunidades em nosso país onde não existe estrutura para atender suas necessidades básicas. Porém, tanto nessas áreas quanto naquelas que apresentam melhores estruturas, o rendimento e a evasão escolar são atribuídos à

responsabilidade da escola e, mais especificamente, aos professores. De fato, não se avalia as raízes de tais problemas que acabam por responsabilizar cada família, cada comunidade escolar e, conseqüentemente, a escola e o professor.

Portanto, analisar os resultados das instituições escolares significa investigar, estudar os elementos e aspectos além dos portões de cada escola, ou seja, da comunidade e sociedade a qual faz parte. Os problemas socioeconômicos e políticos-culturais são fatores determinantes do cotidiano escolar. Examinar a qualidade da educação implica em dar atenção especial às especificidades que estão imbricadas no processo educativo e, de modo especial, as condições de vida do aluno e do professor.

Porém, sendo por excelência lócus da Educação, a escola e sua função tem sido tema de debates há séculos e, desde a antiguidade filósofos gregos tinham especial interesse em primá-la e em discutir seus métodos. Pensada em termos sociológicos, para Durkheim (2011) a educação tem função social e, defende que essa é a influência de uma geração sobre outras mais jovens, garantindo assim a propagação da cultura e, portanto, da sociedade. Hoje, no Brasil e em toda sociedade contemporânea, afirma-se que a escola é espaço de promoção de aprendizagens e tem como proposições trabalhar com a diversidade e pluralidade da comunidade escolar e da população em geral, sem que haja preconceito e discriminações. E, sobretudo, fazer com que os alunos se percebam e sejam protagonistas da sua história educacional.

Considerando as finalidades culturais diversas do ensino escolar em cada época, Chervel (1990) aborda a distinção entre educação e instrução, consignando à escola sua função educativa. Ao desempenhar sua real função, a educativa, a escola proporciona condições de aprendizagens que estimulam a construção de conhecimentos, os quais permitem ao aluno a interação em situações diversas. Todavia, por ser uma unidade institucional o dinamismo e conflitualidade são características marcantes, sendo essas, resultantes da existência ou não de interações entre suas partes, especialmente, quando se objetiva sua (re)estruturação. O mesmo ocorre com a família e demais instituições e com a globalidade do sistema, uma vez que envolve todas as instituições.

Dessa forma, é fundamental que desenvolvamos uma visão sociológica sobre o Estado e os efeitos das relações de poder que este promove sobre a educação. Porém, para que isto ocorra não basta considerarmos a noção weberiana de Estado como relacionado aos órgãos governamentais e aos mecanismos legais e administrativos modernos. Pensemos, preponderantemente, como Popkewitz (1997) que professa uma noção do Estado como um conceito histórico que aborda áreas específicas relacionadas à sociedade civil e política.

[...] o que é apropriado é “ver” o estado como a inter-relação das diferentes camadas dos padrões institucionais que dão coerência e segurança a um corpo social ao longo do tempo, e como essas práticas têm um impacto na formação da pedagogia. Essa visão do estado permite a consideração das relações dos macro e micropadrões do ato de governar, o que significa mais do que governo e que é ignorado pelos conceitos weberianos (POPKEWITZ, 1997, p. 239-240).

Assim, ressaltamos que tanto o autor supracitado quanto nós não estamos negligenciando a importância do pensamento estrutural do conceito de Estado, pois reconhecemos que as relações padronizadas fazem parte do horizonte no qual agimos constantemente. Todavia, ressaltamos a importância do interesse em explorarmos os aspectos relacionados ao exercício do poder em todas as suas dimensões e como ele obstrui ou produz relações sociais.

Com essa percepção, pensamos que assim como aconteceu no final do século XIX, neste início de século XXI, o conhecimento profissional une cada vez mais a racionalidade científica à responsabilidade política, uma vez que atualmente o Estado também assume a responsabilidade pelo progresso social e econômico. Hoje, as políticas governamentais direcionam o profissionalismo com duas características, uma estrutural e a outra epistemológica, porém, a estrutural é mais visível, pois ainda, relaciona-se diretamente com a escolarização, enquanto que as características epistemológicas se apresentam implícitas. Visto que estas revelam as relações entre conhecimento e poder. Exatamente por se mostrarem dessa maneira e, sob a retórica da autonomia e responsabilidade, a formação profissional tem se distanciado dos reais interesses sociais.

De acordo com o texto constitucional *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família*, artigo 205, da Constituição Federal de 1988, na seção que trata da Educação, da Cultura e do Desporto e eixo norteador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) nos artigos que disciplinam a educação básica, fica evidente que cabe ao Estado a responsabilidade pela otimização da educação em termos técnicos, operacionais e financeiros. Contudo, divide sua responsabilidade diretamente com a família. Porém, ao lado do Estado existe um conjunto de instâncias e todo um aparato legal que dá suporte ao mesmo, inclusive para que haja fiscalizações.

Muito diferente da atuação do Estado a família, que apresenta substantiva fragilidade tanto em seu contexto organizacional quanto na falta de tradição e/ou pouca consistência quanto à participação e reivindicações, tem apresentado dificuldades na sua atuação junto à

escola. Como exemplo existe as dificuldades no que diz respeito à formação e atuação dos conselhos escolares, nos quais a maioria das famílias se abstém dessa responsabilidade e quando a escola consegue organizar representantes dos alunos, eles pouco exigem dos gestores educacionais e, principalmente, enfrentam extremas dificuldades para conhecer e se apropriar dos processos burocráticos estatais, dada às dimensões assumidas e à sequência de níveis hierárquicos de decisões, quase infinitas, dificuldades estas decorrentes da falta de participação dos grupos sociais em projetos efetivamente democráticos. Parte desses pais foi excluída da escola ou nem teve a oportunidade de frequentá-la, desse modo, as dificuldades são também de ordem de conhecimento da língua escrita, além da falta de traquejo com uma gestão democrática da escola.

Esses aspectos, geralmente, causam inibições ou desmotivações àqueles raríssimos pais que se disponibilizam a prestar suas contribuições para o aperfeiçoamento do sistema escolar, os quais estariam efetivando a participação e, conseqüente a representação da família. Mas as dificuldades de interação da família com as políticas e reformas educacionais são ainda mais expressivas na medida em que seus níveis de politização se caracterizam como razoáveis.

Assim como a escola, a família, a academia e o Estado fazem parte de uma enorme e complexa engrenagem, a qual para que ocorra seu funcionamento envolve múltiplas facetas e, sobretudo, a politização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos que estruturam e sistematizam o processo educacional, sem que se menospreze ou descarte suas estruturas materiais e a ética profissional. Portanto, o sucesso ou fracasso de cada instituição em particular pode ser responsabilidade das demais, como também, conseqüências para as mesmas.

Embora as políticas educacionais estejam em expansão, e aquela antiga frase bastante pronunciada por muitos governantes, “os gastos com educação têm aumentado”, esteja sendo substituída nos discursos atuais por “os investimentos em educação têm aumentado”, há contradições. O Estado brasileiro junto com suas Unidades Federativas e Municípios, na verdade vêm procurando acelerar os processos de ensino sem que realmente estejam atingindo os níveis reais de aprendizagens desejáveis. Em conseqüência, a maioria dos alunos continua saindo das escolas despreparados para o mercado de trabalho e para a vida. Quando, o objetivo maior de quem investe em educação, não importa, seja a família ou o Estado deveria ser o de primar pela qualidade da educação e assim, tornar a vida promissora, assegurando um futuro próspero a toda sociedade.

Mesmo diante ou fazendo parte desse quadro, muitos sujeitos envolvidos com a educação não percebem e outros não querem permitir-se enxergar os agravantes dessa situação. Entretanto, em contrapartida há aqueles que são críticos, comprometidos com a causa educacional e, eles questionam, estudam, discutem, realizam reflexões e contribuem para a reestruturação de orientações metodológicas, de currículos e até mesmo redirecionamentos de políticas educacionais.

As reformas educacionais, no século XX, teoricamente, tinham como cerne das discussões a socialização do trabalho, do desenvolvimento cultural e menos incisivamente, as tarefas referentes a formar uma sociedade esclarecida efetivamente, mesmo no que se refere aquelas que ocorreram após a democratização do Estado brasileiro. O que importou realmente nas reformas não foram às prioridades essenciais ou causais, mas sim, os objetos produzidos dentro dos padrões institucionais e das relações de poder.

Inserido nos sistemas, o poder se processa de forma subjetiva e, para Popkwitz (1997, p. 38) isso “ocorre em múltiplos níveis da vida diária, desde a organização das instituições até a autodisciplina e regulamentação das percepções e experiências que regem os atos individuais”. Assim, pautada em determinados valores e condições, a família desenvolve a educação assistemática, podendo interferir na educação sistemática subsidiando-a, reivindicando ou mesmo se omitindo de suas responsabilidades. A escola por sua vez dar continuidade ao processo educacional quando articula sua função social com as especificidades e as demandas da comunidade e, se organiza e funciona com o objetivo de atender as expectativas de aprendizagens específicas para os alunos em cada nível e modalidade de ensino.

Embora, efetivamente, venha desempenhando a função de formar e de qualificar pessoas para as mais variadas atividades profissionais, Demo (2004, p. 15) sugere que “o mandato fundamental da universidade seja ‘educação’, debulhada sob os horizontes da aprendizagem e do conhecimento”, fazendo uma crítica sobre a trilogia: ensino, pesquisa e extensão, afirma que dos três termos apenas a pesquisa tem correspondido ao modo de aprender, pois o instrucionismo é característica marcante no ensino e extensão. Entretanto, a universidade tem um papel relevante em relação a participação de acadêmicos nos processos de reformas educacionais, sendo fundamental para a evolução e inovação do ensino de Geografia, da escola e do sistema educacional.

Correia (1991, p.18) aborda a questão da inovação pedagógica, inicialmente, por meio do conceito de instituição não como “uma entidade estática, caracterizável exclusivamente pela sua organização, mas uma entidade dialética, conflitual e contraditória que se produz e se

reproduz no conflito”. Essas características originam processos de institucionalização dinâmicos, mas sempre provisórios, pois a inovação resulta da dinâmica conflitual entre o que está instituído e o instituinte, ou seja, entre a força conservadora e a força da mudança.

Nesse confronto de ideias e ações encontram-se família, escola, universidade e Estado. E o papel efetivo e essencial dessas instituições é superar situações conflituosas e de crises, uma vez que têm um objetivo comum: promover a inserção dos indivíduos no contexto das mudanças atuais e o desenvolvimento social.

## **1.2 Interdependência e comprometimento político das instituições:** fatores definidores de qualidade da educação

Comprometimento político, em tese, é característica própria do Estado, mas também do ser humano em particular, uma vez que, enquanto ser social é consequentemente, ser político. Pois desde cedo, é orientado a desenvolver aptidões dentre as quais, a de responsabilidade. E a partir das relações sociais consegue (re)produzir e/ou construir conhecimentos. Os quais se encontram entrelaçados a instituições que (re)produzem relações de poder.

Entretanto, por ser social, o que significa viver em sociedade, cada sujeito está submetido à coercitividade, à exterioridade e à generalidade, características próprias da sociedade. De acordo com Pêrsio Santos Oliveira (2002), as leis, a língua, os sistemas monetário, político, educacional e outros fenômenos do mesmo tipo, são fatos sociais. Assim, em virtude das características dos fatos sociais, podemos estudá-los objetivamente, e embora sejam exteriores, eles são introjetados pelo indivíduo por meio da coercitividade. Portanto, os fatos sociais originam e normatizam as instituições e as relações sociais.

Oficialmente o não cumprimento dos deveres tem como efeito a utilização de sanções para que a ordem social estabelecida seja resguardada. Nessa complexidade que envolve fatores definidores de qualidade da educação, mediante as intensas transformações e contradições da rede global, a verticalidade que integra as relações externas com as relações internas afeta direta e/ou indiretamente as ações individuais e coletivas que determinam as principais características de cada instituição social.

Muitos especialistas consideram que a crise existencial das famílias, efeito preponderantemente de alterações culturais e de transformações socioeconômicas, tem contribuído de forma significativa para a existência de desestruturações e conflitos sociais, especialmente os que ocorrem no interior das escolas, em virtude das novas relações culturais

estabelecidas entre pais e filhos e, que se estendem entre família e escola. Uma vez que, a vida em sociedade se constitui por redes conectadas formando sistemas.

O ritmo e intensidade da globalização em sua amplitude impõem a reorganização do espaço, refazendo-se o sentido de pertencimento e conseqüentemente os esforços dos indivíduos para sua inclusão social:

Mudam, assim, a natureza e o modo de fazer política. Estar em rede tornou-se o primeiro mandamento, porque fazer política passou a significar construir um grande arco de alianças para se organizar em rede. Diz ocupar um lugar no espaço. A corrida para incluir um lugar na rede a um só tempo hoje aproxima e afasta os homens. Acirra as disputas pelo domínio dos lugares e entre os lugares (MOREIRA, 2012, p. 175).

Assim, a construção dessas alianças tem sido tema frequente em discursos e discussões de sujeitos sociais representantes de governos e do campo da educação. Os quais têm traçado metas para atender as exigências estruturais e conjunturais. Objetivando atender estes fins, determinam a aceleração da formação de uma racionalidade para o mercado. Comprometendo, dessa forma, a real função da escola: sua formação educativa. Mesmo diante dos novos mecanismos de aceitação social, as escolas apresentam-se heterogêneas quanto suas estruturas, organização e funcionamento.

Por outro lado, a escolarização integral, também é meta estabelecida e, no discurso sobre educação ratifica-se a:

[...] boa qualidade (com escola equipadas com laboratórios, bibliotecas, computadores para uso de alunos e professores, videotecas, programas obrigatórios de estudos do meio, docentes bem formados e bem remunerados, que reciclam-se constantemente, etc.) tornou-se o segredo do sucesso ou não de uma sociedade que procura acompanhar a revolução técnico-científica (VESENTINI, 1992, p. 216-217).

O autor supracitado relata os anseios daqueles que acreditam, dentre os quais o próprio, nessa estrutura organizacional como fator determinante para a conquista do desenvolvimento tecnológico nos moldes da terceira fase da Revolução Industrial. E ainda, afirma que “mais importante que ‘macetes’ ou informações é *aprender a aprender*, é saber se virar sozinho, saber pensar por conta própria, tomar decisões, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado”(VESENTINI, 1992, p. 216).

Concordamos com suas afirmações, contudo sabemos que a generalização do quadro dessas escolas acaba por mascarar seus reais aspectos físicos, humanos e teórico-

metodológicos/científico-pedagógicos e, conseqüentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Todavia, nos processos de (re)organização e/ou (re)estruturação, bem como, no exercício das relações de poderes, sempre há possibilidades de reverter ou modificar situações diversas. Dessa forma, há de fato escolas atendendo aos requisitos instituídos, principalmente, aos avaliativos. Porém, aquela corrida, já mencionada anteriormente, para incluir sujeitos e lugares ao sistema de redes, muitas vezes, faz com que se recorra às formas paliativas de profissionalização e de inclusão social.

Segundo Beisiegel (2006), o crescimento da rede de escolas no Brasil, bem como sua qualidade deve ser entendido, considerando-se um amplo contexto:

[...] não somente ao que está ocorrendo no campo da educação e na sociedade brasileira do presente, mas a tudo que aconteceu em todas as esferas da vida social, na família, na educação, na política, durante a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana, industrializada. [...] O “processo de democratização do ensino” – ou da busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma *situação de crise*. E essa crise é multifária. O crescimento da rede de escolas, em todos os níveis – no ensino comum, no ensino médio e mesmo no superior, a complexidade resultante desse crescimento, da multiplicação e da diversificação dos quadros e das tarefas, produziu o fenômeno da burocratização das atividades e trouxe também, como consequência inevitável, a crescente ritualização dos serviços (BEISIEGEL, 2006, p. 111-112).

O referido autor inicialmente faz referência às transformações históricas na escala produtiva, onde essencialmente, para atender as exigências do processo de mundialização da economia, o Brasil é impulsionado a passar de uma sociedade tradicional e rural para uma sociedade urbana e industrial, introduzindo novos padrões culturais. Essas transformações originaram um enorme contingente de massas populares urbanas que necessitavam sobreviver em meio aos aspectos de variadas crises econômicas, políticas e culturais. E, para inserirem-se no mercado de trabalho e na nova vida social precisavam passar pelo processo de escolarização. Assim, tornara-se inevitável a promoção de transformações políticas e educacionais em consequência das pressões nacionais e internacionais para atender as demandas socioeconômicas. Como consequência desse processo de democratização do ensino, intensificam-se as adversidades dos sujeitos educacionais, a burocracia e a complexidade dos serviços das instituições de ensino e de órgãos governamentais relacionados às mesmas. Que somadas a dificuldades técnicas e a contradições éticas

intensificam os desafios de superação dessa crise, a qual Beisiegel (2006) afirma ser multifária.

Portanto, é importante que cada instituição social, desde a mais elementar a mais complexa, analise a estrutura e funcionamento do sistema educacional em toda sua dimensão, o que significa apreender fatores que interferem sobre a qualidade da educação. Fatores estes relacionados à estrutura, organização e funcionamento de todas as instituições sociais ao longo da nossa história, pois de forma direta ou indireta incidem sobre os resultados da educação nacional. Assim, os aspectos negativos, não recairão exclusivamente sobre o professor, sobre a escola e sobre as instituições de ensino superior.

Pois, entendemos que além de comportar as demandas com a criação de mais vagas, especificamente, é necessário estruturar todas as instituições de nível básico e superior com todo o aparato físico e humano indispensáveis à formação educacional. Se o ensino básico funciona bem, o universitário será ainda melhor. Mas para que o ensino básico se desenvolva há necessidade de, além de todo aparato técnico e pedagógico, dentre outros elementos, também, da efetiva participação da família, que para tanto, precisaria está melhor estruturada materialmente e eticamente.

As especificidades e interdependência entre as instituições sociais, imbricadas no sistema de redes, geralmente, não são visíveis ou percebidas à primeira vista, por isso, há enorme importância em aprofundar as análises já realizadas e investir nas que ainda não se concretizaram, para se compreender e saber de fato, onde estão e quais são as raízes das dificuldades enfrentadas ao longo do processo de qualificação da educação. Podendo assim, instigar o comprometimento político e todo o conjunto de condutas/posturas éticas indispensáveis à boa organização e funcionamento de qualquer instituição. A Geografia, à medida que trata do Estado e de suas relações com o meio, em suas abordagens, associadas a gama de pressupostos básicos da reconstrução do saber geográfico, pode contribuir para a criticidade, a leitura e interpretação de cada situação do mundo real.

Pensamos, portanto, que não é suficiente apenas conhecer os problemas que interferem sobre o aprendizado e a construção da cidadania, além de ter tais conhecimentos necessários, é imprescindível que haja interesse político de ambas as partes, família/escola; escola/academia; academia/Estado e de todas as partes, visto que o conjunto dessas instituições é indissociável e que, as relações informais e formais cotidianas revelam as práticas sociais dos diferentes grupos, os quais sonham, vivem, produz/reproduz e lutam, fazendo a vida caminhar e se reestruturar.

### 1.3 O Curso de Geografia e a formação docente

Numa época de profundas mudanças e de transformações estruturais progressivas, resolvemos neste tópico estudar o desenvolvimento das instituições de ensino superior em nosso país, enfocando especialmente os Cursos de Licenciatura em Geografia, suas finalidades e efeitos sobre o ensino básico. Sendo assim, para abordarmos as interferências sobre a construção de conhecimentos epistemológicos, didático-pedagógicos e, especialmente, sobre a prática docente no ensino básico, se fez necessário passar por um olhar profundo no passado, porém não tão longínquo e, essencialmente no presente. Dessa forma, pudemos nos munir de subsídios para que possamos estabelecer parâmetros ou identificar interferências entre a evolução histórica do ensino superior no Brasil e os atuais cursos de Licenciatura em Geografia, possibilitando a compreensão de seus principais aspectos e projeções de perspectivas. E, de modo particular, do Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciência, Educação e Tecnologia de Garanhuns / Universidade de Pernambuco (FACETEG/UPE) - Campus Garanhuns, uma vez que existe uma intrínseca relação entre este e o nosso objeto de pesquisa, que será explorada no próximo capítulo.

Lembramos que, embora a Geografia esteja presente em nosso país como disciplina escolar, desde o século XIX, sua consolidação com caráter científico e como ciência só ocorreu a partir de 1930, apesar das publicações de intelectuais de períodos anteriores a institucionalidade do ensino superior no país. Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de Geografia no Curso Integrado de História e Geografia e, o primeiro Departamento de Geografia só foi criado no ano de 1946, onde o ensino tinha mais importância do que a pesquisa.

Porém, de acordo com Rita de Cássia Anselmo (2010) o primeiro passo para a institucionalização definitiva da Geografia no Brasil se deu por meio do Curso Livre de Geografia Superior, haja vista que este, foi fundado em 1926 por Everardo Backeuser e Carlos Delgado de Carvalho, o qual “direcionava-se à formação de professores para o ensino primário e, desta forma, atrelava-se também à Associação Brasileira de Educação” (ANSELMO, 2010, p. 250).

Entretanto, no período subsequente consolida-se a primeira corrente de pensamento geográfico acadêmico produzido no Brasil sob influência dos mestres Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, ambos propulsores da escola francesa. Estes além de comporem o quadro de professores da recém-criada Instituição de Ensino Superior de São Paulo, desenvolviam estudos/pesquisas sobre o território brasileiro. Segundo Barros (2000), consolidara-se assim, a

influência da escola francesa e, por meio de contatos com o Ministério das Relações Exteriores, foram reforçadas as solicitações para se criar um Conselho de Geografia, onde também, expressavam a necessidade de se filiar a União Geográfica Internacional.

As concepções da escola francesa estimularam também estudiosos de outras áreas do conhecimento, como médicos, advogados, engenheiros, dentre outros. Podemos citar como exemplo a obra literária de Euclides da Cunha, “Os Sertões”<sup>4</sup>, na qual se realiza uma análise geográfica do sertão, a formação do sertanejo, a luta de Canudos, enfatizando a desigualdade de forças e poderes. Essa obra de Euclides da Cunha apresenta aspectos comuns à análise geográfica lablachiana, a qual deveria ser encaminhada a partir da observação de campo; indução a partir da paisagem; especificidades históricas e naturais; comparação das áreas estudadas e do material resgatado e observado; classificação das áreas, dos gêneros e modos de vida. Portanto, havia esforços para consolidar o conhecimento geográfico no Brasil e, as pesquisas das primeiras gerações de cientistas brasileiros.

O trabalho pedagógico de docentes, também era orientado pelos princípios da escola francesa, sendo subsidiado com livros do professor Aroldo de Azevedo.

No Brasil, o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares pelos licenciados que, de posse do saber científico desenvolvido na universidade, elaboravam as aulas para o secundário, baseadas também em livros didáticos, escritos por professores universitários, produzindo um saber para os diferentes níveis de ensino. Nesse caso, caberia destacar a produção do professor Aroldo de Azevedo, que teve seus livros hegemonicamente adotados nas escolas brasileiras, atravessando as décadas de 50 e 70 (PONTUSCHKA, 2010, p.117).

Porém, salientamos que o desenvolvimento da pesquisa, entre as décadas de 1930 e 1960, não era o principal objetivo das instituições de ensino superior, pois tanto as universidades quanto as faculdades dedicavam-se, quase que exclusivamente, ao ensino. Assim, a criação dos cursos superiores de Geografia contribuía, essencialmente, para formar professores para atuarem no ensino secundário. E nesse período, segundo Genylton Rocha (2000, p. 105), viveu-se “um dos períodos de maior conflito entre os(as) professores(as) de geografia”. Pois, de acordo com o referido autor, os currículos prescritos tinham uma orientação moderna, o que não significava ser essencialmente, pautada na geografia científica,

---

<sup>4</sup> A obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha, nos remete à discussão dos diferentes significados da palavra sertões no que diz respeito ao pensamento social brasileiro. Ajuda-nos a entender e/ou ratificar os inúmeros caminhos da construção da nossa nação. Nela, afirma-se que construções simbólicas têm produzido mais a consciência das distinções do que a da integração. E, que a consciência do espaço, da territorialidade foi relevante para o desenvolvimento das bases de integração necessária à formação de um projeto de nação.

enquanto que o currículo efetivo, ou seja, na prática, resultava da complementaridade entre a orientação clássica e essa última, portanto, desenvolvia-se a denominada geografia dos(as) professores(as).

Dessa forma, mesmo enfrentando conflitos, os trabalhos voltados para a formação e prática docente, aos poucos, foram favorecidos por novas orientações com o crescimento da produção científica, especialmente, com base em trabalhos de campo, mas com intensa influência da literatura Geográfica francesa ou alemã durante o processo de formação inicial, sendo esta somada às críticas dos professores brasileiros. E ao concluir, o aluno tornava-se professor de Geografia e História, disciplinas que na época tinham uma única formação em nível de graduação. O desmembramento do curso de História e Geografia da FFLCH/USP, só aconteceu no ano de 1957, em consequência do acentuado aumento de trabalhos de natureza geográfica.

Nesse momento houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis, mas o modelo clássico de formação de professores preponderou. O professor tinha pouca autonomia e sua prática profissional era ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas dos sistemas de ensino. Majoritariamente, a formação docente era realizada pelo setor privado de ensino superior e, por sua vez, apresentava-se com baixa qualidade.

Nas décadas de 1960 e 1970, o processo de expansão do ensino superior, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), ocorreu através da privatização e, estas instituições eram constituídas como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, contrariando a Lei da Reforma do Ensino Superior 5.540/68. A referida lei instituía que o Ensino Superior deveria ser organizado sob a forma de Universidade o que pela lógica de seu funcionamento, os incentivos e subsídios para o desenvolvimento efetivo de pesquisas deveriam ser uma constante neste período de formação docente. Mas, de acordo com as referidas autoras, o que de fato ocorreu foi uma acentuada expansão de Faculdades com o estabelecimento do modelo das Licenciaturas Curtas Polivalentes, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. E para atender a demanda, acelerava-se e, mascarava-se o processo de formação na maioria das instituições de ensino.

Durante mais de 30 anos, parcela significativa dos professores de Geografia, sobretudo no Estado de São Paulo, em que o setor privado de ensino superior se tornou hegemônico, foi formada nas instituições privadas em um curso duplamente curto que estabelecia dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para a habilitação em Geografia. Aligeirados, fragmentados, semelhantes cursos acabaram por comprometer a

formação desses profissionais (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 91).

Assim, nesse momento, evidencia-se certo descaso quanto à formação do professor, principalmente, quando comparada à formação do pesquisador. Esse fato originou debates acirrados pressionando o Ministério da Educação e Cultura para substituir a disciplina Estudos Sociais por Geografia e História. A participação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (Anpuh) foi fundamental para esse processo. Parte dos professores aproxima-se da universidade e, em consequência da existência do movimento de valorização da formação e da profissão docente em nível nacional e internacional são desenvolvidas novas concepções para a formação de professores, as quais dão ênfase ao “desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU 2002 *apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 92).

Portanto, orientados por uma episteme crítica, professores se propõem a renovar a escola, assim como reivindicavam e propunham-se, os integrantes dos movimentos anarquistas no final do século XIX e início do século XX. E, nesta perspectiva, ratifica-se a importância da pesquisa para o desencadeamento de ações cotidianas que promovessem a compreensão dos processos de aprendizagem.

Contudo, nas décadas de 1980 e 1990, “o modelo 3+1”<sup>5</sup>, dos anos de 1930, o qual segundo Diniz Pereira (1999) constituía-se numa racionalidade técnica que estabelecia a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e a prática de ensino, ou seja, o critério de privilegiar disciplinas específicas frente às denominadas pedagógicas preponderava em muitas instituições. E a oferta de vagas para o ensino superior era bastante limitada, especialmente, nas áreas interioranas. Quando poucas cidades polos disponibilizavam de alguma Faculdade, estas eram privadas e continuavam sem instituir de fato a pesquisa, dando ênfase ao ensino.

Tomando como referência o Estado de Pernambuco, mais especificamente Caruaru, cidade polo do Agreste Central, podemos constatar que na década de 1990 havia apenas duas Faculdades, uma de Filosofia, Ciências e Letras (FAFICA) e a outra de Direito e Odontologia (FADICA), ambas privadas. Observamos também, que na FAFICA existiam os cursos de

---

<sup>5</sup> Esse modelo clássico de formação de professores originou-se nos anos 1930, caracterizava-se pela organização técnica da atuação do professor. Pautado na aplicação de conhecimentos técnicos e pedagógicos desvinculados da reflexão teoria-prática e dos contextos locais, nesse modelo supervalorizava-se as disciplinas técnicas em detrimento das pedagógicas.

Licenciatura em Letras, Ciências Sociais, História e Pedagogia, sendo que o curso de Ciências Sociais habilitava o licenciado para lecionar Geografia, História, Sociologia e Filosofia, característica similar ao que ocorreu na década de 1970, com a criação das licenciaturas curtas<sup>6</sup>. Outra cidade do Agreste Central desse estado, Belo Jardim, ofertava o Curso de Geografia, porém com Licenciatura Curta<sup>7</sup>.

A inexistência do Curso de Geografia com Licenciatura Plena, neste polo, e o fato do curso de Ciências Sociais habilitar para a docência em Geografia, de certa forma, obrigava e ao mesmo tempo estimulava os jovens que se interessavam pela Geografia a prestarem vestibular para Ciências Sociais.

Porém, analisando as Matrizes Curriculares desse Curso, e comparando com os Componentes Curriculares do atual Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG - UPE – Campus Garanhuns, verificamos enormes diferenças entre disciplinas e cargas horárias, como podemos observar em algumas disciplinas pedagógicas no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Disciplinas e cargas horárias

<b>DISCIPLINAS/CURSOS</b>	<b>Licenciatura em CIÊNCIAS SOCIAIS (FAFICA) - início da década de 1990</b>	<b>Licenciatura em GEOGRAFIA (FACETEG) – Universidade de Pernambuco 2012</b>
PRÁTICA DE ENSINO / PRÁTICA PEDAGÓGICA	120 h/a (7º e 8º período) Sob a forma de estágio supervisionado em Geografia, História e OSPB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teórica 220 h/a (do 1º ao 8º período)</li> <li>• Prática 120 h/a (do 5º ao 8º período)</li> </ul>
DIDÁTICA	120 h/a (5º e 6º períodos)	60 h/a (5º período)
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática 180 h/a (5º e 6º períodos)</li> <li>• Prática 240 h/a (7º e 8º períodos)</li> </ul>

FONTE: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FAFICA - 1992/1993; Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG - UPE - 2010 /2012.

São visíveis as disparidades entre as cargas horárias, enquanto essas três disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia – UPE – Campus Garanhuns, atualmente (2012),

<sup>6</sup> Sobre esta temática ver Bernardo Isler (1973), em sua tese de doutorado.

<sup>7</sup> A Licenciatura curta se caracteriza pelo aligeiramento e fragmentação do curso, estabelecendo dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para a habilitação em Geografia. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 houve a expansão do modelo das licenciaturas curtas polivalentes, em todas as áreas, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Esse tipo de licenciatura existiu no bojo do forte impulso expansionista do ensino superior brasileiro no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, porém, resquícios desse tipo de licenciatura sobreviveram até os anos de 1980 e 1990 em nosso país.

totalizam uma carga horária de 820 h/a, as mesmas disciplinas, só que no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da FAFICA, na década de 1990, apresentava um total de apenas 240 h/a. Percebe-se, então, que mesmo sendo a preparação para o ensino, a prioridade de ambos os cursos de licenciatura, esses apresentam consideráveis aspectos antagônicos.

Mas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394/96 e por meio de Decretos e Portarias, ao longo dos quase vinte últimos anos, os cursos de Licenciaturas Curtas foram extintos e na FAFICA, também foi extinto o curso de Ciências Sociais, sendo criados novos cursos, principalmente, técnicos e administrativos, essencialmente em virtude das novas demandas de mercados.

A atual proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia é norteada pelos seguintes pressupostos:

os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilidade das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico (CNE/CES 492/2001, p. 10).

Portanto, os membros dos Departamentos e dos Colegiados têm a responsabilidade de conhecer rigorosamente a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente o Capítulo IV que trata da Educação Superior, pois em consequência das exigências e determinações das novas DCN para a Formação de Professores se faz necessário aprofundar as interpretações em torno desta, para que os cursos se adequem e, de fato, ganhem qualidade. Visto que, com a flexibilidade que a LDB proporciona por meio da autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis, todas as instituições envolvidas nesse processo deverão assumir suas funções e superar os desafios elaborando e efetivando projetos próprios e inovadores. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena (Resolução CNC/CP 1/2002) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Geografia (Resolução CES 14/2002), o elemento estruturante dos cursos de graduação passa a ser o projeto pedagógico, o qual deve ser elaborado pelas instituições formadoras, considerando as competências e habilidades definidas pelas DCN, as quais orientam o

processo de formação docente para que haja articulação permanente entre teoria, prática e pesquisa, elementos estes, indispensáveis a todo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 93), “o processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação consolidou o direcionamento da formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura”. Cabe afirmar, portanto, que de acordo com as autoras cada categoria passa a ter um currículo próprio, existindo assim um projeto específico para a licenciatura, no qual a mesma ganha terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado.

Com as novas determinações das DCN a licenciatura ganha em aspectos estruturais e organizacionais, principalmente no que concerne ao currículo, contudo surge uma enorme preocupação quanto às condições de efetivação das novas cargas horárias. Em encontros regionais de prática de ensino como, por exemplo, o Primeiro Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia (I EREPEG) – UFPB 2012, as discussões nas mesas redondas foram acaloradas com essa temática. Onde professores universitários, principalmente, os das áreas interioranas enfatizaram as dificuldades quanto ao cumprimento dessa carga horária, visto que a grande maioria dos cursos funciona à noite e mais da metade dos licenciados são alunos trabalhadores sendo que, geralmente, desempenham suas atividades no comércio local e, também, a maioria reside em cidades circunvizinhas, realizando seus estágios nas cidades de origem. Então há dificuldades em acompanhar os estágios e em efetivá-los. Portanto, dentre os muitos desafios propostos ou determinados, esse desponta como o maior, se comparado aos demais.

Entretanto, no que concerne à inviabilidade da implementação da carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado, a Resolução CNE/CP 02/02, mantém o que foi previsto pela Resolução CNE/CP 01/09, tendo em vista “os obstáculos de natureza institucional”, faz a seguinte homologação:

cabe à proponente considerar tais óbices na formulação do projeto pedagógico da licenciatura a ser ministrada. Convém destacar que é a LDB que define o estágio (Art.82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação e, no caso da formação docente, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (Art. 65). Cada Instituição de Ensino Superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor. Acrescente-se que em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à Instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe

relacionamento próximo como sistema de educação escolar (PARECER CNE/CES 109/2002, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 13/05/2002, Seção 1, p. 21).

Reportamo-nos a estes fatos, dentre outras razões, por considerarmos que as disciplinas pedagógicas são relevantes em qualquer curso e, fundamentais para as licenciaturas. Pois, compreendemos que para efetivar o ensino com propriedade, articulando o local com o global, o uno com o múltiplo, as similitudes com as diferenças, a teoria com a prática e, para proporcionarmos o desenvolvimento do trabalho empírico articulado com o científico, há a necessidade de se investir em atenções e ações especiais, desde a formação docente pautada em componentes curriculares com cernes pedagógicos direcionados, especialmente, para a prática pedagógica, até a formação continuada, para que se possa acompanhar as frequentes transformações sociais, educacionais e culturais da contemporaneidade.

#### **1.4 As Disciplinas Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**

A rigor, para abordarmos aspectos dessas três disciplinas, não podemos deixar de falar também, sobre educação e Pedagogia. Ambas são intrínsecas à formação humana e, a educação processa-se unilateralmente à personalidade, contemplando a formação de qualidades humanas, sejam elas físicas, morais e intelectuais, objetivando a orientação da atividade humana em suas relações com o meio social em um determinado contexto socioeconômico e histórico-político.

Com base em Silvania Chagas (2007), sendo um campo de conhecimentos, a Pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação e os meios apropriados para a formação dos indivíduos de uma determinada sociedade, com o objetivo de prepará-los para desempenharem atividades sociais e políticas<sup>8</sup>.

O processo que envolve a prática educativa promove a assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pela prática social, cabendo à Pedagogia assegurar esse processo e orientá-lo para atender as finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas para organizá-las e viabilizá-las, desde a educação infantil ao ensino superior. Dessa forma, abordaremos aspectos importantes das disciplinas supracitadas para a formação e prática docente.

---

<sup>8</sup>Concepção de Pedagogia abordada no Curso de Especialização em Programação do Ensino de Geografia, na disciplina Didática do Ensino Superior com a Prof. Dr. Silvania Núbia Chagas. Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, 2007/2008.

#### 1.4.1 Contribuições da Didática, da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para a formação e interferências sobre a docência

As disciplinas escolares, em geral, apresentam-se com características de mediação dos conhecimentos científicos e, a Didática em particular, como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino. Para tanto, investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, simultaneamente os fatores sociais, políticos, culturais e psicossociais que condicionam as relações entre a docência e a aprendizagem. “Ela pode funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva, ou ao contrário, se constituir em veículo que contribua para modificação da prática pedagógica” (VEIGA, 1989, p. 15).

Assim, concordando com a autora, entendemos que a prática pedagógica é consequência de uma prática socioeducacional orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, sendo essa inserida no contexto da prática social. Dessa forma, analisando fatores que interferem sobre as práticas pedagógicas, especialmente, os que condicionam as práticas tradicionais, procuramos focar a formação pedagógica do professor de Geografia. Por conseguinte, pensamos que o estudo dialético sobre a importância da Didática, um dos principais ramos de estudos da Pedagogia, bem como, da Prática de Ensino, está intimamente ligada à Teoria da Educação, à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação.

Assim, recorrendo à evolução histórica das ideias que originaram as concepções pedagógicas, as quais, atualmente, são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada. Verificamos que elas tiveram como base o pensamento pedagógico europeu, o qual foi originado a partir das ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, dentre outros, como o pedagogo alemão Herbart, o qual exerceu influência relevante na Didática e na prática docente e, teve muitos discípulos.

Após Herbart, entre o século XIX e a primeira metade do século XX, Dewey propõe a renovação da escola alterando a abordagem das finalidades da prática educativa, criando uma escola nova, onde o professor não voltasse o ensino para a transmissão/assimilação do conhecimento, como propôs Herbart, mas torná-lo atraente, facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de aptidões, interesses e criatividade do aluno, visando atender aos anseios da sociedade. Mas, na medida em que a produção material da vida humana passou a utilizar novas tecnologias no trabalho produtivo, também, foram alteradas as operações cognitivas e motoras necessárias ao desenvolvimento do trabalho humano, sendo crescentes as críticas

sobre a função específica do professor e da escola na educação formal do aluno para a vida social. E nesse contexto, no final do século XX e início do século XXI, Philippe Perrenoud (1999) introduz nova dimensão para abordar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, defendendo a formação de competências. O autor pensa que ser professor significa priorizar o aluno, criando situações favoráveis para aumentar as probabilidades de aprendizagens, utilizando métodos ativos de ensino, objetivando o desenvolvimento e construção de habilidades, conhecimentos e atitudes almejadas.

Essa concepção de Perrenoud (1999) está pautada em dois sentidos: a nova relação do professor com o saber, utilizando o conhecimento como recurso para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões, lidando com a regulação do processo de ensino-aprendizagem e com a construção de problemas de complexidade crescente; e, a organização do trabalho por meio de situações-problema, onde se requer a proposição de problemas reais incluindo-os em situações que lhes deem sentido. Portanto, ressaltamos a importância da mediação entre pesquisa educacional e a ação-reflexiva docente e, assim como Elliot (1999); Geraldi (1999) e Pimenta (1997) comungamos das ideias do movimento que enfatiza a epistemologia da prática.

Esse movimento visa aprofundar a compreensão da pesquisa como princípio cognitivo e formativo nos processos de constituição identitária da docência nos cursos de formação, aqui, mais especificamente de formação inicial em Geografia.

Porém, vale situar a origem da expressão “prática reflexiva”, uma vez que esta acabou se transformando em *slogan* nos cursos de formação e em ambientes escolares.

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERALDI, 1998, p. 248).

O autor utilizando-se do pensamento de Dewey postula a favor de uma formação profissional fundamentada numa epistemologia da prática e propõe romper com o paradigma da racionalidade técnica. Porém, Zeichner (1993, *apud* Pimenta, 1997) parte do princípio de que uma porção do conhecimento cotidiano não é clara para os professores, é tácito, implícito e rotineiro, contudo ao pensar/refletir sobre sua ação/prática, está também criando saberes. Dessa forma, segundo Pimenta (1997), a reflexão como produtora de um difícil trabalho pode

levar à teorização, a qual para Zeichner são teorias práticas do professor e se efetivam à medida que ele desenvolve uma reflexão sobre a ação, sobre o ensino e as condições sociais que o produzem, colocando em outra vertente a relação teoria-prática. Ou seja, rompe com a tradição de que o conhecimento somente é produzido na academia e por acadêmicos.

Concordamos com Zeichner (1993, *apud* Pimenta, 1997) ao afirmar que a ação reflexiva não se limita à questão técnica e que também, não pode ser caracterizada como uma atividade isolada do professor, mas sim como uma ação contextualizada. Portanto, a partir das condições sociais das instituições escolares, a reflexão é postulada como prática social.

Por isso, a Didática ao longo do tempo, tem assumido diferentes papéis na formação docente e, aquele caráter meramente instrumental e prescritivo de métodos e técnicas de ensino, vem passando por avanços, especialmente, em consequência de articulações com outras disciplinas pedagógicas como a Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e, até mesmo de outras áreas do conhecimento.

Salientamos que a Didática, como teoria de ensino, não cria ou disponibiliza de métodos válidos universais, porém, busca compreender a própria demanda que as situações concretas de ensino exigem, auxiliando as ações formativas e o ensino em situações contextualizadas.

Para Pimenta (1999), enquanto disciplina do curso, a Didática traduz-se em um programa de estudos do processo de ensino-aprendizagem, objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas e de direcioná-la para o projeto de humanização.

Portanto, a Didática se efetiva por meio da atividade docente, estando assim, intrínseca à Prática Pedagógica que, por sua vez, é enriquecida com o Estágio Supervisionado, mas que somente é enaltecida com o exercício contínuo da práxis, que consiste na indissociabilidade entre teoria e prática.

Contudo, há ressalvas quanto à formação inicial e continuada de professores. Pois pesquisas têm revelado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, priorizando o aspecto burocrático, entra em contradição com a prática social de educar, função primordial da escola. Quanto à formação continuada, priorizaram-se cursos e/ou capacitações para a atualização dos conteúdos de ensino e de formação da racionalidade performática, a qual implica em aprender a utilizar as denominadas novas tecnologias.

Essas realidades, não têm se mostrado eficientes para atender as reais necessidades da prática docente e da escola, conseqüentemente o insucesso do rendimento escolar tem sido tratado com medidas paliativas, como o que vem ocorrendo no Estado de Pernambuco, dentre as quais a instituição de escolas com tempo integral, onde durante a fase inicial de funcionamento, segundo depoimentos de alunos, a maioria não disponibiliza de infraestruturas físicas e humanas adequadas, muitas vezes, básicas; o Bônus de Desempenho da Educação (BDE), estimulando a prática de mascarar resultados ou quando muito, a promoção de um ensino/uma educação com aspectos, predominantemente, quantitativos, dentre outras políticas educacionais instituídas pela maioria dos governantes brasileiros.

Entretanto, docentes e licenciados, bem como outros sujeitos educacionais têm um conhecimento crítico desse contexto e primam pela qualidade da educação da sociedade brasileira, assim, continuam se mobilizando para reestruturar essas variadas situações. Melhorar a qualidade da educação nacional passa necessariamente pelo aprimoramento da formação inicial e contínua do professor, sem que haja o menosprezo às condições materiais e humanas de cada ambiente acadêmico, escolar e, existencial de cada aluno, de cada professor em particular.

Pensamos que o grande desafio do ensino de Geografia, no atual contexto educacional, assim como pensa Candau (2003) em relação à Didática é superar uma didática exclusivamente instrumental e promover a construção de uma didática fundamental. Porém, isto implica em romper com sua antiga concepção de conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico. Como defendia Comênio (1976), propondo uma única forma para ensinar tudo a todos, não considerando os distintos contextos socioculturais. Pois, os alunos não são produtos fabricados em série, mas sim, indivíduos que têm um bojo de especificidades e que, portanto, necessitam de trato diferenciado. A referida autora tem como proposição a construção de uma didática alternativa, a qual denomina fundamental. Essa didática caracteriza-se pela multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, consistindo na competência técnica e compromisso político; exigência em partir da problemática educacional concreta, o que significa partir da análise pedagógica concreta e de seus determinantes; constante preocupação pela contextualização da prática pedagógica; explicitação das diferentes abordagens metodológicas, ou seja, o contexto em que foram geradas; reflexão didática a partir de análise da experiência concreta, explicitando a inseparabilidade da relação teoria-prática e; a busca de eficiência pedagógica, que ocorre quando é repensada e há compromisso com a transformação social.

Essas proposições têm chegado às escolas, universidades e institutos de educação, principalmente, em consequência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), por isso, a formação de professores tem apresentado um novo enfoque nos dias atuais, a prática pedagógica como objeto de uma reflexão crítica. O caminho para a necessidade de reflexão dessa formação surge a partir do momento em que é preciso fundamentar a formação docente e encontrar explicações que justifiquem o distanciamento entre concepções e práticas efetivas no contexto escolar, o que dentre outras situações, acaba por incidir no tradicionalismo pedagógico de muitos professores.

Entretanto, para realizarmos uma análise é essencial percebermos o estágio como campo de conhecimento na formação de licenciados, haja vista que é no campo de ação onde se consolida a práxis e se pode refletir sobre a construção de uma identidade docente.

Por isso, ressaltamos que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legitimidade (PIMENTA, 1999, p. 18).

A referida autora enfatiza que um dos novos caminhos para a formação docente consiste em discutir sobre a identidade profissional do professor, colocando como ponto de partida a articulação e tradução dos novos saberes em novas práticas. Para tanto, ratifica a importância da produção de pesquisas em didática para favorecer a reflexão e a constituição das identidades dos alunos por meio da problematização e de atitudes investigativas. Contemplando, dessa forma, o parágrafo único da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, o qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, determinando que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponte a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

Assim, a formação do professor, tanto a inicial quanto a contínua, estão susceptível às mudanças e transformações. Porém, discutir a formação de professores implica em considerarmos o local de trabalho, ou seja, não podemos deixar à margem as especificidades que cada espaço social representa para a formação do professor, pois o que se aplica a um, especificamente, não pode ser aplicado aos demais indistintamente.

Segundo Imbernon (2010, p. 9), “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso”. Dessa forma, um licenciado que realiza todo o seu estágio numa Escola de Aplicação, por exemplo, enfrentará extremas dificuldades em sua docência em escolas públicas ou mesmo particulares de ensino regular. Nesse tipo de escola, há aspectos comuns quanto ao perfil dos alunos e pais, pois geralmente, são alunos que passam por um processo seletivo e os pais os acompanham assiduamente em suas atividades, o que não são fatos pertinentes na maioria das escolas públicas de ensino básico.

Dessa forma, “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” (PIMENTA, 2010, p. 67). Portanto, enfatizamos que o Estágio Supervisionado seja orientado no sentido de que há necessidade de viver a experiência docente em distintas realidades espaciais. Pois assim, ele proporcionará a compreensão do processo de ensino-aprendizagem refletindo a prática de cada escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior com seus participantes/integrantes, quanto às relações das escolas entre si, como também, com instituições inseridas num contexto imediato, assim como, em um determinado contexto geral.

Muitos docentes, tanto do ensino superior, quanto também, da educação básica, acreditam que um projeto de estágio em parceria entre a escola básica e a universidade contribuiria para responder as inquietações e questionamentos sobre a problemática que envolve o estágio supervisionado.

Nos estágios supervisionados colocamos as teorias em prática. Ao voltarmos à sala, nas aulas de Prática de Ensino, analisamos as experiências adquiridas à luz das teorias. O que ocorre é a articulação prática ↔ teoria ↔ prática ↔ teoria. Essa construção relacional é infinita, e quanto mais nos debruçamos sobre a teoria, mais nossa prática pode ser melhorada; quanto mais analisarmos as práticas, mais fundamentos podemos identificar, e a necessidade de busca pelo conhecimento fica instalada (PASSINI, 2011, p. 27).

Portanto, concordamos com o pensamento de Elza Passini e, reiteramos a importância do professor investir na articulação entre teoria e prática na sua formação inicial e, sobretudo em sua formação contínua, pois como já expusemos anteriormente, mesmo construindo uma identidade, esta resulta de um processo de construção do sujeito historicamente situado. E, estar situado em nosso contexto educacional, implica em promover a ação reflexiva, revisando os significados sociais da profissão e das tradições.

Entretanto, há necessidade de estarmos atentos à perspectiva formadora do Estágio Supervisionado no que concerne à mediação que ele possa realizar durante a formação inicial, porém ratificamos a importância da formação contínua mediante os processos históricos, políticos e pedagógicos, e isto vale também, para os professores de ensino superior, de modo ainda mais particular para aqueles que lecionam as disciplinas denominadas pedagógicas.

O Estágio Supervisionado/Prática de Ensino/Ação Docente Supervisionada, ou outra denominação que atualmente esteja recebendo na nomenclatura pedagógica, tem dimensões limitadas para as expectativas que nela são depositadas. Por esse componente curricular vão passar muitas mazelas, conflitos e contradições acumuladas na educação escolar, tanto no ensino fundamental e médio, como na universidade. Passam, ainda, as relações e nexos que se estabelecem entre os diferentes níveis e instâncias de ensino. Dessa forma, o estágio supervisionado prosseguirá sendo espaço de questionamento e de debate, continuando a merecer sempre novos olhares (LIMA, 2004, p. 46).

Segundo a concepção da referida autora e, concordando com a mesma, não há uma efetiva parceria, ou seja, colaboração mútua entre as instituições envolvidas nessa atividade, o que de fato tem ocorrido são experiências pontuais, as quais, a maioria dos professores e demais sujeitos educacionais, geralmente, não têm conhecimento e, muitos dos que têm esse conhecimento não o consideram como aporte para disseminação de novas experiências. Porém, consideramos que a troca de experiências constitui-se em um momento valioso de crescimento profissional. E, as dificuldades encontradas nas parcerias entre universidades e escolas básicas na construção e mediação do conhecimento podem ser superadas por meio da realização de trabalho em conjunto, da avaliação diagnóstica e contínua e, preponderantemente, da disciplina caracterizada pelo comprometimento e dedicação de todas as partes envolvidas.

Ao desenvolvermos essa convicção pensamos na importância em abordarmos fatores internos e externos ao processo educacional, essencialmente, aqueles desencadeadores de ações e consequências para as práticas docentes, por isso, nosso foco a partir do próximo capítulo será a educação básica, mas sempre estabelecendo parâmetros entre a mesma e a formação docente. Entretanto, ressaltaremos, de modo especial, poderes e ações, ou seja, elementos e/ou situações, socioeconômicas, políticas e culturais e, as formas pelas quais estas interferem na qualidade da educação básica. Enfatizaremos ainda, no terceiro capítulo algumas contradições entre o debate político, a formação docente e as práticas efetivas em sala de aula.

### 1.5 Escola e Prática Docente

A expansão da escola básica e do nível de escolarização para atender as demandas sociais, resulta dentre outros fatores, do atual contexto político e econômico mundial e do cenário de evolução histórica e social do nosso país. Assim, nos debates políticos, sejam partidários ou não, é enfática a afirmação de que o futuro do Brasil e da nação brasileira passa necessariamente pela melhoria da qualidade da educação/escola, afirmação esta, compartilhada por especialistas.

Contudo, há uma gama de complexidade implícita nesta afirmação, o que não impede que muitos sujeitos compreendam e façam entender determinadas relações de poder que incidem sobre a estrutura e funcionamento da educação em sua plenitude, ou seja, considerando elementos e fatores políticos, socioculturais e, também, como sistema educacional. Isso significa que mesmo existindo distinções entre conceitos e caracterizações da educação assistemática e a educação sistemática, estas se entrecruzam, se complementam e, portanto, são interdependentes. Dessa forma, investir para que haja o desenvolvimento sociocultural significa ampliar o número de protagonista aguçando a participação daqueles que aparecem como coadjuvantes da educação, ou seja, daqueles sujeitos educacionais que ainda não compreenderam a importância de sua participação ativa para o processo educacional brasileiro, de modo especial, professores, pais e alunos, uma vez que estes são atores principais. No entanto, se fazer perceber e ser protagonista não garante que todas as dificuldades de ensino, de aprendizagem e das práticas docentes em geral, sejam sanadas de forma imediata, pois todo ser humano é ser político e promove ações de interações ou de inércia.

Abordagens e investigações no campo da Didática da Geografia afirmam que prevalece “o entendimento de ensino como uma prática social, dinâmica e subjetiva, cuja eficiência não está limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos” (CAVALCANTI, 2006, p. 27).

Compreendemos que não há uma fórmula específica que atenda, ao mesmo tempo, as necessidades educacionais nacionais, regionais e locais. Porém, há perspectivas positivas quanto às dinâmicas que envolvem o ensino em diferentes escalas, as quais tornam possível identificar seus elementos constitutivos, seus distintos contextos e sujeitos e, conseqüentemente, limites e desafios a serem superados. Dentre esses dois últimos, situamos as condições físicas e humanas – fatores internos e externos ao processo de ensino-

aprendizagem, determinantes de características específicas de determinadas práticas pedagógicas e do funcionamento escolar.

Atualmente, diante do grande dilema da escola em lidar com dados negativos da educação e com a desmotivação por parte de um grande número de alunos e professores, pensamos e concordamos que “é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2012, p. 43).

Esse pensamento refere-se à importância da abordagem genealógica para situar as relações de poder que se estabelecem no interior de qualquer trama/estrutura política, econômica e social, ou seja, das ligações transversais de saber para conhecer níveis de politização que refletem sobre a organização, funcionamento e rearticulação entre sujeitos e instituições.

Por isso, indagamos: quais fatores/situações, singulares ou não, incidem sobre a atuação e motivação de alunos e professores e sobre o funcionamento da escola como um todo? Como se justifica a existência de perfis extremamente distintos entre alunos, entre professores, e entre escolas? Para tentar responder estas questões, recorreremos primeiro a experiências de situações vividas em sala de aula da escola básica e depois aos especialistas dessa área de pesquisa.

Instaurando o estudo e reflexões acerca da complexa realidade escolar e aos fins atribuídos à mesma, muitas questões merecem atenção por tratar-se de um trabalho amplo e coletivo. Em consequência das inúmeras questões que interferem sobre essa realidade destacaremos apenas três, considerando sua importância: condições de trabalho; contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar; formação docente e perfil do licenciado/professor.

Esses três elementos fazem parte do imenso conjunto de fatores construtivos das práticas docentes e, analisar as relações que se estabelecem entre os mesmos é uma forma de não obnubilar os reais determinantes do rendimento escolar, constituindo, portanto, em considerar as especificidades e o conjunto das atividades que conduzem o processo de ensino-aprendizagem do ensino básico. Por pensarmos assim, entendemos que os mesmos não recebem a devida atenção por parte de quem elabora e programa as políticas públicas para a educação básica, já que o que de fato norteia as citadas políticas são os resultados. Compreendemos que os resultados positivos e/ou negativos são consequência de um processo, aqui chamado de processo ensino-aprendizagem que tem em suas partes ou elementos constitutivos a real dimensão do contexto socioeconômico, político e cultural em que se

encontram inseridos os alunos, os professores – formadores e/ou licenciados e as instituições de ensino, quer sejam da educação básica ou superior. Exemplo disso se evidencia quando as políticas públicas dão conta de atender a oferta de vagas independentemente das condições de trabalho em que essa expansão da oferta implica, tais como: infraestrutura, salas superlotadas e materiais didáticos adequados, incidindo dessa forma sobre a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Ratificamos que os protagonistas da atividade educativa são pais e/ou responsáveis, alunos, professores e gestores escolares. Mas não esqueçamos que a história constitui-se, também, dos coadjuvantes e, essencialmente, dos fatos e de suas relações de causalidade e efeitos. Para que a educação seja compreendida dessa maneira, convém ser bem estudada. Porém, para ser transformada, é fundamental que sua abordagem genealógica evolua do estágio de preterição para a condição de impreterível.

As condições efetivas de trabalho docente não se restringem apenas aos componentes físicos do ambiente escolar, embora sejam determinantes. Mas o desgaste físico e psicológico, provenientes das longas jornadas de trabalho, das difíceis condições de sobrevivência econômica e da desvalorização política e social da profissão, é citado pelos professores como fator determinante da prática docente, sendo a desvalorização do professor um dos inúmeros condicionantes do funcionamento escolar, visto que é uma das causas da falta de professores, provocando certo caos nos sistemas educacionais de ensino no Brasil.

Esses fatores atingem proporções ainda mais negativas, à medida que o contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar apresenta problemas pontuais relacionados à violência, à evasão e à desmotivação. Embora essa problemática seja o cerne da questão educacional de qualquer país, no Brasil há uma tendência enfática de atribuir os resultados da qualidade do ensino básico de sobremaneira à formação docente. Quando, de fato, são as relações entre esses três elementos – condições de trabalho; contexto socioeconômico e cultural; formação docente e perfil do profissional, dentre outros fatores que determinam interações positivas ou negativas para o processo educacional.

Somadas a essas questões, o professor Dr. Antônio Carlos Pinheiro, ao abordar as pesquisas sobre a formação de professores de Geografia, afirma que:

A maioria das dissertações e teses evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas (PINHEIRO, 2006, p. 93).

Assim, a desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente constitui-se em um dos entraves da formação do professor. Sendo perceptível esta realidade, atualmente há a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de desenvolver parcerias, inserir o licenciado no âmbito escolar e, principalmente, estimular a formação docente.

Essa experiência tem sido válida, no entanto, apenas uma minoria de licenciados é contemplada. Hoje, uma característica comum nos bancos das salas de aulas dos cursos de licenciaturas, é a presença de uma maioria de alunos trabalhadores, geralmente, do comércio ou autônomos que ocupam este espaço por falta de opção, havendo assim, grande evasão. E para os que prosseguem é bastante comum a desmotivação e desvalorização por parte de colegas, pais e até de professores.

Sem motivações e ao se depararem com a realidade escolar, poucos permanecem na profissão. E a problemática se intensifica pelo fato de que “muitos docentes universitários tendem a confundir informação, conhecimento, pensamento e sabedoria” (PINHEIRO, 2006, p. 99). Limitando-os à informação, licenciados são desprovidos de análises e contextualizações que os conduziram à sabedoria necessária para atuarem no dia-a-dia da sala de aula. Esse fato é justificável, pois a grande maioria dos professores formadores precisa trabalhar com licenciados que não têm dedicação exclusiva à sua formação, razões que comprometem as atividades destinadas à construção do conhecimento e, conseqüentemente, à apropriação intelectual que conduz ao desenvolvimento do pensamento e dos saberes indispensáveis à prática docente. Na realidade, existe um “círculo concêntrico” formado pelas instituições sociais e, principalmente, pelas relações que se estabelecem entre as ações decorrentes dos distintos perfis dos sujeitos envolvidos.

Numa série especial do *Jornal do Commercio*, em homenagem ao professor, que circulou em Pernambuco, em outubro de 2011, as reportagens abordaram temas que fazem parte do cotidiano escolar, como por exemplo: condições de trabalho, violência, saúde do professor, carreira docente, salários, desinteresse pelo magistério e crise nas licenciaturas, especialmente nas faculdades particulares, dentre outros.

Na sessão *Cidades* do *Jornal do Commercio*, p. 4 de 9 de outubro de 2011/domingo, divulgou-se:

O perfil socioeconômico de quem escolhe a carreira docente mudou nos últimos anos, segundo a pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada em 2009. O estudo diz que a maioria pertence a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2008, são alunos que têm dificuldades com a

língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino. (JORNAL DO COMMERCIO, 9 out. 2011, Sessão Cidades, p. 4)

Ao citarmos esse dado, não objetivamos condenar esses alunos, nem tão pouco a escola pública, nossa ênfase é sobre o fato de que o processo educacional funciona em cadeia. Os quais apresentam características provenientes de um conjunto de fatores e estes, por sua vez determinam seu funcionamento. Assim, é plausível compreender que a problemática ou as soluções da educação estão nas relações político-culturais desenvolvidas em contextos locais, regionais, nacional e internacional, os quais se configuram a partir de interesses individuais e coletivos permanentes e contínuos.

As escolas brasileiras têm desafios a superar e metas a atingir como, por exemplo: Como articular o projeto político pedagógico à prática docente efetivamente? Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? Pois além do baixo rendimento a evasão escolar ainda constitui-se em uma das grandes problemáticas da educação básica.

No Programa de capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), afirma-se que “o projeto pedagógico oferece diretrizes, estabelece prioridades para o trabalho coletivo, mas é necessário sistematizar essas ações no planejamento e na prática da escola”. Entretanto, geralmente os projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas públicas do nosso país são inviabilizados em consequência da jornada de trabalho excessiva e redução de carga horária dos componentes curriculares do núcleo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, comprometendo o planejamento coletivo de ensino e incidindo em sua não efetivação.

A escola pública necessita de uma gestão que, partindo da construção do projeto pedagógico, possibilite à escola alcançar sua finalidade, concretizando sua função social: a promoção da cidadania, o desenvolvimento pleno e o sucesso dos alunos. E para concretizar o que pretende, a escola necessita de um planejamento que organize o seu trabalho escolar e sua prática pedagógica, de modo que as ações implementadas se articulam, promovendo uma educação de qualidade conforme o proposto no projeto pedagógico pelo coletivo da escola (MARÇAL e SOUSA, 2001, p. 91).

Há mais de duas décadas a ideia de se conceber um projeto político pedagógico coletivo das escolas vem concretizando-se documentalmente e, atualmente, é uma das

exigências legais para o funcionamento das escolas em geral. Mas sua articulação com a prática pedagógica, ou seja, sua execução depende do conjunto, constituído pelos sujeitos educacionais, bem como, das condições físicas e econômicas de cada unidade escolar.

Porém, o ato de planejar estrategicamente trata-se de um “[...] esforço disciplinado e consistente destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados com forte abrangente visão de futuro” (LÜCK, 2000, p. 16).

Os planos de ação a serem implementados não promoverão a função social da escola caso a gestão do trabalho escolar ocorra de forma desorganizada ou mesmo individualizada. O sucesso das ações pedagógicas depende do trabalho conjunto e contínuo da comunidade escolar, mas, sobretudo, das relações de poder e das ações que determinam as condições de existência dos sujeitos educacionais, as quais podem motivar ou dificultar as atividades profissionais de gestores e, principalmente, dos professores.

Para articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade, antes de qualquer coisa, entendemos que essa instituição representa importante centro de convivência coletiva e espaço de troca de conhecimentos e de sociabilidade, e ainda, é cenário de disputa por poder e controle social. A escola, portanto, está inserida num todo social mais amplo e complexo e, sendo a educação uma tarefa coletiva da sociedade, sua função social ultrapassa a transposição didática e até mesmo a construção do conhecimento em sala de aula.

Hoje, mais do que no passado, a escola tem sido chamada a estabelecer uma relação com a comunidade. Por muito tempo, a grande maioria das escolas manteve-se distante de seu entorno. Por entorno estamos considerando a escola em sua área de abrangência social e geográfica (PENIN; VIEIRA; MACHADO, 2001, p. 86).

Sendo assim, a escola necessita estar em permanente ligação com o seu entorno. Porém, hoje, para que realmente sua função social seja cumprida, além dessa ligação com o local, ela necessita trabalhar as conexões entre local, regional e global, sendo o ensino de Geografia fundamental para que os alunos possam se situar melhor na denominada sociedade técnico-científica e informacional e, contribuir para sua formação cidadã.

A promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, dentre os fatores internos a escola, fazem parte: a rotina diária, as regras de conduta, os espaços de aprendizagens bem estruturados e de modo especial, a forma como professores e alunos se olham mutuamente, construindo maneiras de se relacionarem em sala de aula,

segundo Grosbaum (2001). Esses aspectos são fundamentais para que ocorram interações que além de diminuir consideravelmente a evasão escolar, promovem o desejo do conhecer, do saber, da construção do conhecimento e da aprendizagem do aluno.

Mas a priori, estão os fatores externos, condicionantes da estrutura e funcionamento escolar, tais como as condições psicognitivas e sociais de alunos e professores. Outro fato preocupante, foi revelado em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, com concluintes do ensino médio sobre a “Atratividade da Carreira Docente no Brasil”, assessoria geral (Bernadete Gatti), mostra, em ordem, as justificativas dos estudantes para não serem professores:

- 1º Falta de identificação pessoal
  - 2º Baixa remuneração
  - 3º Falta de identificação profissional
  - 4º Desvalorização social da profissão
  - 5º exigência de envolvimento pessoal na profissão
  - 6º Desinteresse e desrespeito dos alunos
  - 7º Condições de trabalho
- (JORNAL DO COMMERCIO, 9 out. 2011, sessão Cidades, p.4)

Percebe-se, portanto, que essas justificativas são as mesmas que afligem os professores da educação básica e são determinantes para a crise dos cursos de licenciaturas em instituições privadas. Esses exigem novas estratégias das instituições públicas de ensino superior para manter as licenciaturas e, sobremaneira, afeta o caminhar do sistema de educação e, sem dúvida, o futuro socioeconômico, político e cultural do nosso país.

A responsabilidade pedagógica atribuída à escola e à universidade perpassa seus sujeitos, cabendo também ao Estado assumir o seu papel. Mas, como disciplina escolar a Geografia integra uma atitude interdisciplinar, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e, dessa forma, o ensino de geografia ajuda a escola a aceitar e superar desafios propostos pelos currículos que visam conhecer e analisar objetos de estudo, pois a Geografia escolar considera as múltiplas dimensões de aprendizagens e do conhecimento humano. Assim, a função do ensino de Geografia consiste em preparar o aluno para intervir nas realidades sociais, (re)construindo espaços de vivência e a desenvolver perspectivas.

Entretanto, para atender às necessidades decorrentes das exigências de um mundo que evolui, especialmente, quando se trata das condições da profissão de professor, convém lembrar que a escola encontra-se em meio a uma teia de relações que se estabelecem desde a organização dos tempos e espaços escolares até os sistemas de ensino e das políticas públicas, os quais, abordaremos no próximo capítulo.

## 2 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: fatores externos e internos

Na denominada sociedade do conhecimento a função do professor torna-se ainda mais eminentemente importante. Assim, as práticas docentes são observadas, criticadas, redirecionadas e reestruturadas/reelaboradas. Com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 a escola passou a ter maior autonomia e responsabilidade. E, os programas de capacitação foram implementados com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento escolar, que para tanto e dentre outros elementos, exige-se a elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino.

Como já dissemos anteriormente, o cotidiano escolar requer atenção e esforços para superar desafios profissionais originários de fatores intra e extraescolares. Compreender e promover reflexões sobre o contexto sociopolítico, econômico e cultural mundial, regional e local são requisitos básicos para se identificar aspectos da comunidade escolar que necessitam ser considerados durante o planejamento e execução do trabalho docente.

Analisar as políticas sociais; a ressignificação dos processos de formação e atuação docente e de equipes gestoras; as condições e contribuições da formação continuada e a própria realidade escolar é condição básica para identificar e compreender fatores internos e externos à educação básica desencadeadores de ações e consequências para as práticas docentes.

Na complexa ordem política, social, econômica e intelectual atual, eminentemente mutável, a responsabilidade atribuída ao professor e à escola é imensa, o que de forma alguma isenta os demais sujeitos e instituições sociais das suas responsabilidades legais. É inquestionável que conhecimento e ética são imprescindíveis na formação de cada indivíduo, preparando-os para tornarem-se homens capazes de indagar e resolver problemas que atinjam a sociedade como um todo.

Atualmente, o conhecimento se sobrepõe aos recursos materiais, sendo este, fator de desenvolvimento humano. Porém, a escassez e mau gerenciamento dos recursos materiais têm comprometido muitos projetos, dentre estes, os educacionais. É conveniente destacarmos que não é necessariamente a quantidade de recursos materiais e o grau de instrução dos professores que determinarão o êxito de práticas docentes, entretanto, são prerrogativas para melhoria dessas práticas.

As condições materiais e os relacionamentos humanos, ou seja, as características econômicas e psicossociais interferem sobre a prática docente e sobre o empenho e desempenho das atividades discentes. Lutas diárias pela sobrevivência, por vezes, podem

tornar esses sujeitos improdutivos, mas o desejo de superação é aguçado quando são reconhecidos e valorizados. O reconhecimento dos esforços para a realização de um bom trabalho é importante estímulo em qualquer profissão, porém é insuficiente para desempenhar a função, pois além de aptidão, formação e reconhecimento, as condições físicas e psíquicas são fundamentais, especialmente para o professor e para os alunos.

A prática docente está intrinsecamente ligada à personalidade do indivíduo, mas sua autonomia profissional está subjugada a fatores estruturais e funcionais da escola. Compreender essas relações por meio da genealogia do poder aprimora a participação do professor no processo educacional, uma vez que permite ampliar sua conscientização sobre sua prática e as práticas institucionais e sociais que a condicionam, transformando-o de fato em protagonista do processo educacional.

O educador tem um papel político e social em cada uma das temporalidades históricas e deve buscar no contexto atual da sociedade brasileira como desenvolver a sua prática pedagógica em uma direção comprometida com as gerações atuais (PONTUSCHKA, 1996, p. 58).

Essa proposição considera a atividade docente a partir de ideais humanistas e de procedimentos éticos. Mas, como assegurar que a profissionalização do professor também o torne educador, se as exigências das demandas estão mais voltadas para uma prática pedagógica tecnicista? Como assegurar qualitativos e quantitativos de professores para suprir as necessidades de preenchimento das lacunas curriculares que se ampliam no ensino básico, técnico e superior?

Feldmann (2004) defende políticas públicas que garantam a participação permanente e ativa dos professores nas instâncias de decisões do processo educativo e, considerando a provisoriedade do saber, reforça a necessidade e o direito à formação continuada.

## **2.1 O Contexto de desenvolvimento econômico de Pernambuco e a relação com a escola**

Diante de um cenário de queda do crescimento econômico nacional, mediante a crise econômica mundial, o governo brasileiro procurado superar grande dificuldades, com a implementação de políticas públicas que priorizem a melhoria das condições de vida, combatendo assim à marginalização e a exclusão social.

Analisando o contexto regional nordestino, compreendemos que a importância histórica, política e econômica se contrapõe aos seus indicadores econômicos atuais. Pois, embora se verifique uma progressiva melhoria dos indicadores econômicos nacionais, o

espaço geográfico nordestino matem os mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), sendo os níveis de alfabetização/escolarização e de concentração de renda fatores determinantes neste quadro geral.

Contudo, o processo de descentralização industrial do Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, somado aos interesses políticos regionais e locais, contribuiu para que muitas indústrias migrassem dos polos tradicionais para os novos polos de produção, e uma pequena parte destinou-se ao Nordeste. Com políticas de incentivos, alguns estados nordestinos oferecem isenção de impostos; concessão de terrenos, investimentos em infraestrutura e concessão de descontos nos pagamentos de alguns produtos e serviços. As indústrias atraídas por vantagens como mão-de-obra barata, proximidade dos portos e dos fornecedores e compradores internacionais, veem a região Nordeste e, de modo particular, ao estado de Pernambuco como espaço estratégico.

Diante deste novo contexto econômico para a região é importante discutir a relação entre necessidade de formação de mão-de-obra para esta indústria que se instala e o papel da escola no seu processo de escolarização, tendo em vista que a produção atual necessita de mão de obra especializada, especialmente, diante de uma região que apresenta índices alarmantes de analfabetismo e indicadores de escolaridade muito baixos.

Todavia, há aspectos fundamentais a se ressaltar a respeito da instalação e expansão da indústria e dos grandes investimentos econômicos no Nordeste, como por exemplo, a falta de mão-de-obra especializada. Como consequências, as políticas educacionais, do governo de Pernambuco, estão mais voltadas para a formação técnica de nível médio, buscando atender de forma emergencial a demanda de mão-de-obra qualificada. Quanto ao governo federal, há políticas voltadas para a criação e expansão de cursos técnicos de nível superior. Esse contexto tem interferido significativamente sobre os aspectos culturais que implicam na escolha da profissão de jovens e, mudança de profissão de adultos, acarretando um sério problema estrutural para a educação básica, técnica e universitária: falta de professores.

O evidente descompasso entre a preocupação governamental em atrair investimentos que promovam o desenvolvimento econômico regional, tais como políticas de incentivos fiscais e infraestrutura, não são acompanhados pelo setor educacional da região no tocante à formação de mão-de-obra condizente com o nível de qualificação exigido pelos empreendimentos que aqui estão se instalando. O baixo rendimento escolar na educação básica não tem conseguido que os concluintes do ensino médio ingressem no ensino superior, em instituições federais que oferecem cursos ligados à área tecnológica, nem tão pouco, os cursos em nível técnico têm conseguido suprir a demanda desses profissionais. A geração de

empregos que poderia melhorar a distribuição de renda e, conseqüentemente os índices de desenvolvimento econômico e social da região, vem beneficiando profissionais de outras regiões e/ou de mercados internacionais que estão migrando para o Nordeste brasileiro, especialmente, para os estados da Bahia, Ceará e Pernambuco, em busca dessas oportunidades.

Essa lacuna reflete problemas essenciais originários de exigências voltadas para a hiperespecialização que:

Impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede, até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados, e os problemas globais são cada vez mais essenciais (MORIN, 2011, p. 38).

Ainda sobre o conhecimento especializado, Edgar Morin afirma que este:

Extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sinteticidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos [...] (MORIN, 2011, p. 38).

Dessa forma, compreender que a responsabilidade pedagógica transcende a escola e a universidade, se constitui em importância fundamental, sendo, portanto, responsabilidade do Estado assumir esse compromisso como tentativa de atender as exigências de um mundo globalizado, mas repleto de contradições.

Mas, contrariando especialistas em educação, proponentes de políticas neoliberais referem-se à competição na educação como:

[...] a única força que acabará com a ineficiência histórica nas escolas, que atualmente são controladas pelo poder corporativo dos sindicatos de professores e pela estrutura burocrática dos distritos escolares ou secretarias de educação locais. [...] O neoliberalismo também promove um movimento discursivo que elimina as causas sociais dessa equação e limita as explicações, as capacidades e os esforços individuais (GANDIN, 2008, p. 223).

Assim, os discursos políticos de governantes brasileiros têm sido contraditórios à medida que enfatizam a importância da participação, democracia, colaboração e

solidariedade. Segundo Apple (2003), historicamente, essas categorias estão conectadas com os movimentos sociais progressistas em educação, mas não desarticulados de seus significados originais para serem rearticuladas com o objetivo de atenderem aos reais interesses do projeto neoliberal de educação. Estes transformam a escola em uma empresa de fabricar racionalidades performáticas, com o objetivo maior de ensinar aos alunos a utilizarem ferramentas de trabalho, especialmente as mais avançadas tecnologicamente para suprir as demandas industriais e financeiras.

O projeto de educação vivenciado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco tem sido direcionado para o contexto de desenvolvimento econômico dessa unidade federativa. A institucionalização de escolas de tempo integral e sua expansão, bem como, das escolas técnicas são utilizadas como *slogan* da política desenvolvimentista do atual governo e do anterior, o qual a iniciou nos anos 2000. Embora seja um aspecto nacional, esse processo educacional é mais visível no estado de Pernambuco pelo fato, desse, ter recebido grandes investimentos econômicos nessa última década, com a instalação de empresas de grande porte e geração de empregos que exigem qualificação profissional. A projeção política do estado se eleva a nível nacional, mas as críticas à qualidade da educação são contundentes.

### 2.1.2 A comunidade escolar pesquisada

Conhecer a importância do papel da escola no mundo contemporâneo pressupõe compreender sua função social, sua interação com a comunidade local e de seus sujeitos com grupos e contextos sociais mais complexos. Sendo, portanto, um equívoco imensurável pensar que o desempenho da escola se expressa apenas nos resultados das avaliações de disciplinas específicas e dos índices educacionais, sejam em nível municipal, estadual ou nacional, como os obtidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Atribuir resultados de forma exclusiva e isoladamente aos professores e às unidades escolares significa conceber a escola como um sistema isolado, com uma definição rígida de papéis e funções, restringindo os espaços de cada sujeito educacional e impedindo ações interativas, característica essencial de qualquer grupo social.

Entretanto, situá-los no contexto socioeconômico, político e histórico nos permite, além de identificar suas várias funções em distintos ambientes e tempos, nos possibilita realizar uma análise ampla, detectando fatores que influenciam efetivamente a organização, o funcionamento e os resultados de aprendizagens, mas, sobretudo, promover ações e executar

estratégias voltadas para o desenvolvimento do ensino em escala nacional, regional e, principalmente, local.

Porém, “nenhuma ação está segura de ocorrer no sentido de sua intenção” (MORIN, 2011, p. 78), pois, segundo o autor, há como considerar ou calcular os efeitos de uma ação em curto prazo, mas não em longo prazo. Sendo esses imprevisíveis, e à medida que as consequências acontecem em cadeia, podem ser inesperados. Contudo, “há efetivamente dois meios para enfrentar a incerteza da ação. O primeiro é totalmente consciente da aposta contida na decisão; o segundo recorre à estratégia”, segundo Morin (2011, p. 78).

Para Morin a decisão ética e a estratégia se sobrepõem ao programa, uma vez que o ambiente escolar apresenta situações instáveis e incertas. Assim, desafios como o de promover a melhoria da qualidade do ensino, de comportar demandas e, sobretudo, articular a escola com a comunidade a qual faz parte, têm sido transformados em metas de projetos educacionais. No entanto, ainda há distanciamento entre escola e comunidade, provocado pelas expectativas não atendidas de ambas as partes. Embora haja uma série de exigências legais e burocráticas, como a existência de Projetos Políticos Pedagógicos, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, dentre outras, a participação ativa é característica apenas de uma minoria de atores das unidades escolares.

Para cumprir sua função social, portanto, a escola necessita estar em ligação permanente com o seu entorno. Caso contrário, acabará por se transformar numa instituição isolada, perdendo o poder de atração sobre crianças, jovens e suas famílias. É oportuno lembrar que, de todos os grupos de pessoas que frequentam a escola, a comunidade é a mais perene; alunos, professores, gestor, funcionários... todos saem, após alguns anos. A comunidade é a que ali permanece por gerações; por isso, é dela a escola (PENIN, 2001, p. 86).

Dessa forma, a comunicação entre a escola e as famílias dos alunos ultrapassa a necessidade de reuniões de caráter informativo. Promover articulações entre escola e comunidade permite conhecer e considerar qualidades e dificuldades de ambas, motivando as famílias a se envolverem na vida escolar e, juntas à escola, promoverem intervenções em sua área de abrangência social e geográfica.

Assim, a escola é um espaço social que tem vida própria, mas de sobremaneira sofre interferências políticas, culturais e econômicas. Isto pode ser observado nas Bases Curriculares Comuns do Estado de Pernambuco (BCC – PE/2010), as quais, objetivando superar antagonismos entre indivíduo e sociedade, adotam novos paradigmas, dentre os quais o de que a escola deve desempenhar a função de:

[...] *educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais...* Entretanto, uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por *uma educação em sintonia com o mercado de trabalho*, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador (sem o que o ser humano não poderia sobreviver) (PERNAMBUCO, 2010, p. 23).

Os Parâmetros nos moldes da BCC-PE pressupõe a formação cidadã, sendo função da escola, ensinar a todos a aprender, não importando os aspectos do lugar, da comunidade a qual a escola faz parte, visto que concebe a identidade de cada indivíduo como um processo de natureza estruturante, de construção e reconstrução identitária. Razão esta de um indivíduo poder pertencer simultaneamente a diversos grupos sociais.

A realidade das escolas, campos de pesquisa do nosso trabalho, apresenta características comuns quanto ao fato de não terem uma comunidade própria. Pois os alunos de ambas são oriundos do município de Garanhuns/PE (zona urbana e rural) e de municípios circunvizinhos, havendo assim uma enorme diversidade cultural entre os alunos.

Estando localizada em um bairro tradicional e central, a Escola Professora Elisa Coelho tem grande visibilidade municipal e regional, atraindo alunos de diversas áreas e de diferentes classes sociais, apresentando enorme heterogeneidade entre os discentes. A Escola de Aplicação/UPE Professora Ivonita Alves Guerra apresenta menor heterogeneidade socioeconômica entre seus discentes, uma vez que, estes são submetidos a processo seletivo para terem o direito à matrícula na mesma, existindo um percentual específico de 50% para alunos egressos de escolas da rede pública de ensino e 50% das vagas reservadas para alunos provenientes de outros tipos de escola. A seguir, observemos a localização geográfica das instituições analisadas.



drogas ilícitas. E, falam da necessidade de apoio da Gerência Regional de Educação( GRE, Agreste Meridional) e demais órgãos competentes. Pois segundo os mesmos, essa situação, somadas às cobranças de resultados/números positivos, a todo custo, estão causando danos a saúde de muitos professores, sugerindo que se comprove o que afirmam por meio de informações sobre o número de professores com problemas de depressão que estão afastados da sala de aula nessa unidade de ensino.

Quanto a Escola de Aplicação Ivonita Alves Guerra, funcionando apenas no turno da manhã, apresenta outra realidade. Com alunos dentro da faixa etária para cada ano/série e com estímulos provenientes da realidade sociocultural de suas famílias conseguem participar do processo ensino-aprendizagem sem que apresentem grandes dificuldades.

Com a imagem de satélite a seguir conseguimos visualizar melhor a localização dessas duas instituições de ensino, Escola de Aplicação/UPE e a EPEC, bem como, parte da área central da cidade, Praça Guadalajara e, também do Bairro São José, onde situam-se as mesmas.

**FOTO 1:** Bairro São José com identificação da Praça Guadalajara, da UPE da EPEC.



FONTE: Imagens Digital Globe, 2013.

### 2.1.3 Políticas sociais e ações educacionais

Nas últimas três décadas, no Brasil, as políticas educacionais têm despontado como principal meio para superar os desafios políticos e econômicos. E, objetivando o desenvolvimento social, sucessivas proposições de reformas educacionais foram instituídas. Mas, “paradoxalmente, reforçaram sua rigidez e seu imobilismo” (TEDESCO, 2005, p. 59). Implicando, assim, segundo Tedesco, em um profundo ceticismo quanto ao funcionamento e às possibilidades de modificações do sistema educacional, sendo este, o primeiro obstáculo da educação a ser superado.

Para Lowi e Azevedo (1966 e 2003 *apud* Oliveira 2010), há três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. Abordando suas características específicas, “as políticas públicas redistributivas consistem em renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38). São exemplos desse tipo de política os programas Bolsa-escola, Bolsa universitária, Cesta básica, Isenção de IPTU, dentre outros. Quanto às políticas públicas distributivas, essas implicam em ações cotidianas como a oferta de equipamentos e serviços: reparo de escolas, creches; limpeza de canais. No que diz respeito às políticas públicas regulatórias, são imprescindíveis às demais, visto que é por meio dessas que há a elaboração das demais.

Com isso, fica evidente que as políticas sociais/públicas são práticas próprias do governo, portanto, “política pública é tudo que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38).

No contexto atual, as estratégias internas de resistências às mudanças radicais provenientes de fora do sistema, acabam cedendo às pressões das demandas corporativas, que em discursos, encorajam o crescimento econômico e social, destinando recursos financeiros para o setor educacional e, considerando orientações estabelecidas mundialmente, falam em priorizar o ensino básico. Assim, esforços para melhorar a qualidade do sistema educacional são consideráveis, porém os resultados obtidos não são proporcionais. As taxas de repetências ainda são bastante elevadas e os resultados de aprendizagem, em geral, indicam que, é necessário autoavaliação e mudança da prática pedagógica e, principalmente, das relações de poderes e ações que se estabelecem sobre os mesmos.

A principal característica das políticas sociais, nos últimos anos, foi de inserção oficial de crianças e jovens nas escolas públicas de ensino básico, principalmente, com o estímulo do programa Bolsa Escola. No entanto as exigências para a contemplação e permanência de famílias nesse programa são bastante criticadas por segmentos sociais, dentre os quais, o dos

professores. A grande maioria dos professores afirma que apenas a exigência de frequência escolar não é suficiente para motivar esses alunos, pois muitos precisam de acompanhamento psicológico. Eles defendem a exigência de bom rendimento escolar, pois apenas a presença não assegura a participação efetiva dos mesmos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Como a demanda educacional tem sido fator de mudança para o nosso país, os últimos governantes brasileiros vêm investindo maciçamente em políticas sociais que favorecem a escolarização e profissionalização não apenas de crianças e jovens, mas de modo especial, de adultos que já estão no mercado de trabalho.

Pois, em meio a implementação de políticas neoliberais, em suas entrelinhas enfatizam questões referentes às ações educacionais que primam o ensino para o trabalho, sem que haja de fato, priorização em relação a formação da consciência crítica e do conhecimento por meio do trabalho.

Mas, considerando os debates atuais, em síntese:

[...] do ponto de vista estratégico, a mudança do tipo de organização institucional por meio da qual são oferecidos os serviços educacionais é uma prioridade. A maior autonomia das instituições educacionais e o maior controle dos resultados, acompanhados de mecanismos de compensação que garantam a equidade, parecem constituir o fundamento das transformações mais promissoras nesse âmbito (TEDESCO, 2005, p. 63).

Assim, políticas educacionais e ações pontuais, como por exemplo, reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Curricular Comum, dos sistemas de ingresso e permanência de alunos em instituições de ensino, são prioridades em permanentes discussões inseridas no contexto do Estado. Entretanto, na realidade, as relações de poder entre os sujeitos que estão cotidianamente na escola, ou ainda aqueles que discutem a escola e os políticos ainda não têm consolidado positivamente os caminhos da educação nacional, apesar de seus visíveis avanços. Mesmo existindo uma legislação e uma tendência à maior autonomia das instituições educacionais, há implicações quanto a modificações no esquema tradicional, no qual a maioria das escolas está alicerçada. Uma evidência desse fato são as formas centralistas de administração e/ou gestão, limitando as inovações técnico-pedagógicas.

Todavia, “a educação pode ser um instrumento para dar consciência dessa realidade e ajudar a esmiuçá-la” (SACRISTAN, 2007, p. 25). Sendo assim, o grande desafio de educar ou de promover um ensino para a vida, se constitui em enormes desafios para os cursos de formação de professores, para o ensino básico e, para a educação em geral.

No tocante às políticas sociais voltadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2020 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Com o objetivo de acompanhar políticas e programas educacionais foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, o qual serve de:

- Indicador de resultados dos sistemas de educação básica federais, estaduais e municipais;
- Mecanismo simples de informação a educadores, educandos, formuladores de política e sociedade em geral acerca da qualidade dos sistemas educacionais brasileiros; e
- Instrumento indutor de uma cultura de responsabilização educacional à qual estariam sujeitos gestores públicos e trabalhadores da educação (IPEA, EDUCAÇÃO, 2012, p. 122).

Sendo calculado em três momentos marcantes do percurso escolar, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, por meio de exames padronizados, a Prova Brasil ou SAEB, é destinada a todas as escolas públicas brasileiras de educação básica.

Na concepção de muitos professores, o IDEB é um indicador de resultados utilizado mais para penalizar do que para diagnosticar e subsidiar interações positivas de ações educacionais. Há críticas acentuadas sobre a padronização das provas aplicadas em todas as regiões e lugares do Brasil, pois não são consideradas as singularidades de cada comunidade. Mas existe, também, a compreensão e consenso de que é necessário equiparar o nível do ensino nacionalmente, dando oportunidades iguais para discentes, docentes, gestores e todo corpo pedagógico e administrativo escolar.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em sua análise nº 20, 2012, ao tratar do acompanhamento das Políticas Sociais – Educação, afirma que o objetivo da utilização do IDEB não se restringe à qualidade do ensino ou mais propriamente ao desempenho dos alunos da educação básica. Por meio dos dados obtidos se faz análises e projetos para a ampliação do acesso ao ensino básico, uma vez que segundo o Ipea (2012, p. 122-123) “não vem sendo monitorada por nenhum indicador, tampouco dispõe de qualquer meta no âmbito do PPA” (Plano Plurianual de Ações).

Os dados do IDEB atestam que mais de 500 mil crianças brasileiras com faixa etária entre 7 e 14 anos estão fora da escola, havendo necessidade de conhecimento à respeito das mesmas. Se considerarmos a faixa etária entre 4 e 17 anos, esse número ultrapassa 3 milhões, segundo dados obtidos com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2011.

Com a Lei nº 12.796, sancionada no dia 4 de abril de 2013, pela Presidente Dilma Rousseff, torna-se obrigatória a matrícula de crianças nas escolas a partir dos quatro anos, alterando, assim, o texto que regulamenta as diretrizes e as bases da educação nacional – Lei nº 9.394/96, tornando obrigatória a educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. A referida lei impõe aos pais o ingresso de seus filhos nas escolas e ao poder público o dever de garantir as vagas. Caso o poder público municipal, estadual ou federal não consiga assegurar as vagas necessárias, deverão se justificar e, progressivamente deve ampliar as redes de ensino, garantindo vagas para todas as crianças até 2016.

Salientamos, porém, que essa decisão política ampliará os desafios estruturais da educação básica, já com déficit de profissionais. Especialistas afirmam que com a nova lei poderá haver a redução do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, que embora não seja mais obrigatório na legislação, ainda se consiste em direito da criança. Outros problemas mencionados são a falta de estrutura das escolas, formação de profissionais capacitados e/ou aptos para trabalhar com a educação infantil e ainda, a insuficiência de recursos financeiros.

As políticas e programas educacionais sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nesses últimos anos, têm sido relevantes tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Entretanto, vivendo em um contexto de transições organizacionais, alunos e professores sofrem os efeitos causados por recursos suplementares, como a implementação da padronização de estratégias para obter resultados homogêneos, quando, de fato, seria interessante a aplicação de estratégias diferenciadas, uma vez que, também, há diferentes características socioculturais, políticas e econômicas em nosso imenso país.

Entretanto, nosso país encontra-se em um momento promissor para promover e consolidar os processos de transformações do ensino básico e da universidade pública. Considerando o contexto atual brasileiro e como consta na redação do Plano Plurianual 2012-2015: Programas e Ações 2012:

Supondo-se que a maior expansão de oferta de vagas no ensino superior ocorreria nas instituições privadas e, levando-se em conta que o maior potencial de novos estudantes encontra-se entre indivíduos de renda mais baixa que pertencem a famílias com menor capacidade de financiamento, haverá necessidade de expandir programas de concessão de bolsas e financiamento. Nesse sentido, em consonância com o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), o PPA 2012-2015 tem por eixos norteadores a expansão da oferta de vagas na educação superior; a garantia de qualidade na educação; a promoção da inclusão social e o desenvolvimento econômico (PPA 2012-2015).

Fica assim explícito que, há um trabalho em consonância entre poder executivo e Ministério da Educação no sentido de assegurar a oferta de vagas no ensino básico por meio dos programas de financiamentos, voltados de modo particular para as licenciaturas. Visto que, mesmo com a expansão das universidades federais e estaduais, ainda não é suficiente para atender as demandas, especialmente para a formação de professores e, ao mesmo tempo, reforça as parcerias com as universidades particulares.

Mas, a priori, Azambuja e Callai (1997, p. 191) observam que:

[...] a formação de professores não é assumida com força necessária pelas universidades públicas e, nem há, por outro lado, formas eficazes de subsidiar estes alunos nas fundações particulares. Como resultado desta situação tem-se, nas licenciaturas, um conjunto de trabalhadores-estudantes, dos quais muitos já atuando como professores e outros como trabalhadores no setor produtivo ou de serviços.

Quanto aos alunos trabalhadores que exercem a função de professor há vantagens no que se refere ao acesso e conciliação entre conhecimento epistemológico e prático, favorecendo seu aperfeiçoamento na formação e exercício profissional. Isto é o que vem ocorrendo, atualmente, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Entretanto, nos casos de trabalhador-estudante, a situação é extremamente difícil, pois esses se deparam com empecilhos quanto aos tempos necessários para realizarem estudos extrassala de aula e, principalmente, para desenvolverem seus estágios e cumprirem a carga horária mínima exigida. Hoje, essas questões se constituem em uma das principais problemáticas no processo inicial de formação de professores das instituições onde desenvolvemos a nossa pesquisa. A essa questão, surge uma pergunta crucial, feita pelos professores universitários dos cursos de licenciaturas analisados: Como assegurar dedicação exclusiva ou pelo menos suficiente para atingir as exigências estabelecidas?

Pois as políticas sociais têm ampliado as oportunidades de ingresso nesses cursos, porém o percentual de alunos trabalhadores é significativo, sendo este mais um fator de comprometimento da formação docente inicial que, certamente, interferirá em suas futuras atividades docentes e futuro profissional.

## 2.2 Ressignificação dos processos de formação, atuação docente e das equipes gestoras

Vivendo em uma perspectiva de educação permanente, especialistas e muitos professores acreditam que cada vez mais se tornam indispensáveis à elucidação da complexa relação entre formação e prática docente e, entre gestão administrativa e pedagógica. A articulação da formação com o exercício profissional em contextos reais, para muitos atores da educação é o caminho decisivo. “A resolução desse problema apela para que tenhamos uma visão mais ampla do modo como tem evoluído a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho” (CANÁRIO, 2006, p. 62).

Para Rui Canário (ibidem idem) as recentes e importantes mutações registradas no campo da formação profissional evoluíram da relação de previsibilidade que jamais existiu em termos absolutos, para uma relação, relativamente, de incertezas, quanto ao denominado mundo do trabalho. Sendo alimentada, progressivamente, segundo o autor, por três grandes fenômenos:

O primeiro é um fenômeno de *mobilidade profissional* que se intensificou de forma muito rápida nas últimas três décadas. [...] Um segundo fenômeno diz respeito ao crescimento do volume de *informação* disponível, que ao assumir um caráter exponencial, transporta a consequência óbvia da sua rápida e inevitável obsolescência. [...] Um terceiro fenômeno consiste em um processo acelerado de mudança das organizações de trabalho (CANÁRIO, 2006, p. 62-63).

O primeiro fenômeno diz respeito ao fato da atual imprevisibilidade em relação ao percurso profissional, que não mais é definido pela etapa inicial de formação. O segundo fenômeno compreende o domínio de competências de seleção mediante as inúmeras fontes de informação e, sobretudo, em consequência da sua rápida desvalorização. Quanto ao terceiro fenômeno, corresponde ao rápido processo de mudanças das organizações de trabalho, onde o modelo fordista começa a dar lugar a organizações econômicas mais flexíveis.

Mais sinteticamente, significa que muitos professores da escola básica mudam de profissão, outros investem na sua formação acadêmica, na pesquisa, e passam a fazer parte do corpo docente do ensino superior, e há aqueles que por não investirem em suas formações continuadas acabam por tornarem seus conhecimentos obsoletos.

Muitas organizações têm desenvolvido projetos em parceria com o governo federal, pois sabem da importância em investir na educação e, de modo especial, na formação de gestores, docentes e discentes. Pensando na inteligibilidade global do processo de trabalho,

governantes e empresários despontam de uma “cultura de dependência e execução para uma *cultura de interação* e de resolução de problemas” (CANÁRIO, 2006, p. 63). Obvio que muito além de pensar no bem social, estão interessados no desenvolvimento econômico exigido pelas organizações econômicas e financeiras nacionais e principalmente, internacionais.

No meio científico-educacional, a formação docente, ao longo das últimas décadas do século XX e desses primeiros anos do século XXI, vem sendo o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores: Alarcão (1996), Azambuja e Callai (1997), Nóvoa (1992), Pimenta (2000), Pinheiro (2006), Vanilton Souza (2011) e outros. Tais publicações enfatizam, especialmente, aspectos da formação de professores e das transformações que a atividade docente vem sofrendo e das perspectivas de mudanças que o cenário educacional nacional vem apresentando. Revelando, por conseguinte, a necessidade de ressignificação da formação.

No ambiente e na vida profissional, há insatisfação e conflitos, sendo bastante comum a existência de crises de identidade docente. Alguns professores com maior tempo de trabalho, lembram e relatam vantagens que outrora viveram, chegando a afirmar que ser professor no início de suas carreiras era um privilégio, quando comparado com o contexto atual, por serem mais valorizados pela sociedade e pelos governantes. Em relação aos professores com menor tempo de experiência profissional, é muito comum, mostrarem os anseios por outras profissões, afirmando que estão provisoriamente exercendo a profissão de professor, pois para estes são inúmeros os motivos que os levam a tomar essa decisão. Mas em meio a tantos dilemas que envolvem a educação, emergem alguns sujeitos protagonistas, dentre esses, profissionais que encontram inspiração, muitas vezes nos próprios alunos, a pensar e a acreditar que ser professor, será uma das principais profissões do futuro, em termos de valorização e reconhecimento.

São esses sujeitos que desenvolvem o espírito de liderança e, somado a gestores democráticos e interativos, conseguem desenvolver ações que estão fazendo a diferença quanto à dinâmica educacional de algumas unidades de ensino, desde o ensino infantil até o ensino superior. Com isso, comprova-se que a qualificação prévia sobre determinados saberes não se efetiva, senão por meio das situações de trabalho vividas, só assim a qualificação será eficiente.

Constata-se, portanto, que as políticas voltadas para a formação inicial do professor, com as atenções ao estágio e pesquisa, já tem dentre seus objetivos, a ressignificação dessa formação, porém há muitos desafios a serem superados. Mas, em quais sentidos os processos

de ressignificação dos processos de formação e atuação docente e das equipes gestoras são essenciais para a educação, atualmente?

Para Pimenta (2000 *apud* ABREU, 2006, p.13) “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades”. Aspectos culturais são transformados, pois grupos sociais exercem influências sobre outros, da mesma forma ocorre com as sociedades, não sendo, portanto, estáticos. Assim, evoluindo para novos contextos, há necessidade de ressignificação da cultura escolar e educacional como um todo, a qual passa necessariamente, pela ressignificação da formação e da atuação de gestores e professores, bem como, da participação interativa da comunidade escolar.

As modificações na forma de pensar e agir implicam em inovações ou reorganizações que despontam em um movimento sistêmico, contínuo e permanente dos saberes e das ações, dentre esses, os docente. Entretanto, o discurso, as leis e resoluções que oficializam e normatizam a formação educacional em seus distintos níveis, proporcionando autonomia às instituições e/ou aos gestores escolares e aos diretores de universidades entra em xeque diante do excessivo controle do Estado, relegando a importância dos sujeitos que são fundamentais.

Santos (2002 *apud* ABREU, 2006, p. 19) salienta que:

Cabe investigar em que medida os professores em seus percursos formativos e os processos de “requalificação” destinados aos professores no país vem se direcionando para a ampliação das condições de maior independência com respeito as políticas, na busca pela autonomia e valorização profissional do docente.

Reiteramos que a ideia da escola e do professor de conquistar autonomia em relação aos mecanismos centralizadores e burocráticos é trabalhada há décadas, mas em nenhum momento os discursos enfáticos dos representantes dos órgãos governamentais foram tão intensos sobre esse pensamento. Nos debates com professores é reafirmada a importância do projeto político pedagógico, da formação continuada e qualificação profissional. Mas há ressalvas quanto às relações de poder que se estabelecem entre o poder do Estado e o poder dos profissionais da educação. Assim:

É preciso entender, aqui, o termo “poder” tanto no sentido político quanto no sentido da capacidade ou competência. Por outro lado, no sentido político, o poder profissional parece, com demasiada frequência, estar servindo muito mais do que aos interesses de seus clientes e do público em geral. Por outro lado se pensarmos em termos de capacidade, o poder profissional perde

quanto ganha e, quando ganha, seus eixos são muitas vezes ambíguos e portadores de efeitos imprevistos e às vezes perversos (TARDIF, 2002, p. 252).

Mesmo havendo “investimentos” na gestão democrática e em planos de ações interativos no seio da escola, ainda prevalecem atitudes e ações isoladas, individualistas. Torna-se mais preocupante ainda quando os principais sujeitos da educação – docentes e discentes – desmotivam-se, ampliando a crise do processo de profissionalização e da ética profissional, seja em consequência das difíceis e conflitantes relações de poder socioeconômicas ou político-educacionais. Pois, essa situação intensifica conflitos de valores que incidem sobre a conduta e postura profissional.

A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e constitui essa prática (TARDIF, 2002, p. 253).

Essa concepção de Maurice Tardif corresponde ao pensamento de muitos professores formadores, pois defende a ideia de que a mudança, a ressignificação profissional, seja na educação básica ou superior, depende das transformações do sistema, mas efetiva-se essencialmente, pela mudança pessoal a qual envolve uma dimensão ética e cultural.

Edgar Morin (1992) reforça esse pensamento afirmando que podemos lutar contra determinadas formas do sistema, aspirando por uma sociedade onde as relações sejam melhores, entre nações, entre pessoas, mas essencialmente de cada um para consigo mesmo, defendendo assim, o sentido humanístico e o sentido da filosofia política da vida.

Em trabalhos científicos e em opinião consensual dos docentes do ensino básico e de professores formadores, é enfática a importância da ressignificação dos processos de formação e prática docente, mas advertem que deve, também, ocorrer com a formação e atuação de gestores. O termo “gestão democrática” bastante utilizado atualmente designa participação, interatividade entre todos os sujeitos escolares e articulação entre os segmentos da escola. Acreditar e motivar o trabalho coletivo constitui um aspecto da gestão democrática. Porém, ainda são poucas as escolas brasileiras geridas com base nessa concepção e cumprem as determinações legais da LDB nº 9394/96, artigos 3, I e VIII; 12, I; 13, I e II; 14, I e II em todos os seus incisos.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> LDB nº 9.394/96, Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

O Projeto Político Pedagógico é a instância legal e fundamental da gestão democrática, uma vez que se caracteriza como:

[...] instrumento que define mediante planejamento coletivo os processos de gestão da escola. O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta de gestão. Nesse são definidos, organizados, normalizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação, individual e coletiva, no espaço escolar (EYNG, 2002, p. 6).

O princípio defendido por Eynng é que o PPP se constitui em aporte para a construção coletiva da identidade da escola, o qual possibilita a gestão democrática e ressignificação de conceitos e possibilidades, embora se desenvolva em forma de desafio permanente.

As relações de poderes são bastante perceptíveis no processo de elaboração e na efetivação do PPP, havendo, portanto, uma enorme complexidade.

Entretanto, “a gestão da educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino” (FERREIRA, 2000, p. 69). Todavia, para alguns professores gestão democrática é utopia. Em contrapartida, também há aqueles que pensam e acreditam que esse tipo de gestão pode transformar a práxis e, já existe, experiências nas quais o diálogo franco, reforçado com postura ética e trabalho em conjunto elimina competitividades e/ou impasses que dificultam a renovação da escola e, cada vez mais há consenso sobre tomadas de decisões e ações fundamentais que desencadeiam a construção de competências e impulsionam o ensino e a aprendizagem escolar.

## 2.2.2 Formação continuada em serviço: condições e contribuições

Vivendo em meio a contínuas mudanças científicas e sociais, o professor não consegue acompanhar o ritmo e as exigências socioculturais das novas demandas apenas com sua formação inicial. Além desse, existe o fato das lacunas do processo de formação inicial

---

VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13º Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

causadas por distintos e diversos fatores. Assim, a formação continuada em serviço deixa de ser uma opção e passa à condição de necessidade.

O professor não pode e nem deve ser repetitivo dos mesmos métodos e formas de seus antecessores, porque assim, a escola em nada muda e continuará reproduzindo modelos descontextualizados de ensino, conseqüentemente, os alunos serão indisciplinados e desinteressados [...] A mudança configura-se por tornar ou trazer os conteúdos para a realidade do aluno, fazer ponte entre o universal e o local, para que o aluno se sinta parte integrante da sociedade favorecendo um ensino articulado para a vida social, profissional e pessoal (ARAÚJO, 2008, p. 10).

Analisando a formação de professores de determinada localidade, Araújo (2008) identifica limites e possibilidades quanto à continuidade da formação docente, sendo estes dois aspectos comuns a todos os profissionais de qualquer segmento.

Nas entrevistas realizadas com professores de Geografia em efetivo exercício na educação básica e com professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia, identificamos que é unânime a convicção de que a defasagem na qualidade do ensino em nosso país origina-se de fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Criando uma relação de causa-efeito, efeito-causa, alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, com raras exceções, têm seu desenvolvimento educacional básico já comprometido, dificultando assim o processo de formação ao qual está submetido e ainda enfrentam obstáculos para construir as competências e habilidades necessárias à docência, durante suas graduações, em consequência da estrutura do sistema político-econômico que os obrigam a serem alunos trabalhadores, além de assumirem profissões que nada se relaciona com a docência.

Mas, apesar das lacunas existentes na formação básica e superior, concluem seus cursos e saem das instituições, porém são poucos que passam a exercer a profissão docente. Dentre esses estão aqueles que não conseguiram superar os problemas decorrentes de uma formação básica e docente inicial de baixa qualidade. Nesse ciclo, a formação básica e a formação docente inicial do professor podem interferir negativa ou positivamente sobre o processo de ensino aprendizagem escolar. Não havendo assim a quem responsabilizar especificamente.

Nessa inter-relação entre escola e universidade há a convicção de que:

O lugar e a importância da universidade contemporânea vêm sendo afetados pelas circunstâncias econômicas e políticas atuais e também pelas novas compreensões das múltiplas relações organizadoras da vida, o que tem constituído fonte de pressões de diversas naturezas sobre a universidade,

alterando sua estrutura, sua posição e seu sentido social (ALMEIDA, 2012, p. 14).

E, uma ameaça a mais se faz presente:

Uma forte pressão sobreadaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral e marginalizar a cultura humanística (MORIN 2000 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 45).

As estruturas internas tanto da escola quanto da universidade tendenciosamente vêm passando por modificações burocráticas para dar conta das projeções socioeconômicas. As leis e resoluções mais recentes trazem determinações que teoricamente favorecem a formação e prática docente, contudo, na prática são inviabilizadas pela própria estrutura do sistema educacional. Um exemplo disso é a importância do estágio supervisionado para discentes, a qualificação e formação continuada para os docentes, uma vez que não estão atendendo as reais proposições e necessidades do processo de formação. Essa concepção é comungada por licenciados, professores do ensino básico e professores formadores.

Essas etapas de formação esbarraram inicialmente no perfil do licenciado, geralmente aluno-trabalhador e, depois na carga horária excessiva e/ou sobrecarga de trabalho dos professores, tanto do ensino básico quanto do superior. Cabendo assim, as seguintes perguntas: onde está o tempo necessário para os estudos científicos e empíricos? E como estão as condições físicas e psicológicas desses sujeitos? Professores falam que o tempo é cada vez mais restrito e, o nível de *stress* por vezes encontra-se no limite. O mesmo acontece com os discentes.

Com as mudanças sociais políticas e econômicas a formação inicial e continuada dos professores de Geografia ganha especial atenção, devendo considerar integralmente três tipos de saberes: a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos (CAVALCANTI, 2002). Todavia, concepções de professores formadores ainda divergem do que pensa Cavalcanti, quando há tendências em priorizar um desses tipos de saberes, sendo a experiência ainda mais desconsiderada, especialmente durante a formação inicial, como o que ocorre com a questão dos estágios. Isso foi bastante visível nas entrevistas dos professores e nas respostas dos questionários aplicados aos licenciados do 8º período do Curso de Licenciatura em Geografia da UPE, Campus Garanhuns. E, em se tratando da formação continuada é um processo que implica esforços e sacrifícios, visto que há dificuldades como:

reunir os professores; falta de recursos materiais e humanos para atender aos objetivos a que se propõe a formação. E ainda falta pessoal capacitado para organizá-la, pois requer tempo, conhecimento para planejar, estruturar e promover o processo.

Apenas estando junto aos sujeitos de nossos estudos é possível entender que as “relações entre formação de professores e professoras e cotidiano escolar podem ser pensados na tensão entre modificação, metamorfose e incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e reinventar identidades [...]” (FERRAÇO, 2008, p.12).

Dessa forma, a formação voltada ao diálogo e às práticas coletivas reflexivas amplia o despertar e desejo de uma renovação pedagógica. E, com essa renovação é possível combater a tradicional separação entre escola e universidade. A ressignificação da formação se processa pela reflexão coletiva e o redirecionamento da prática depende, sobretudo, da mudança pessoal que, geralmente, se processa lentamente e evolui para a transformação.

Para atender as necessidades das demandas em expansão e da sociedade em transformação, a formação precisa ser dinâmica e os sujeitos questionadores da escola, da universidade, do sistema, do outro e, sobretudo, de si mesmo. Nesse contexto e, como aborda Morin (1995) por meio do paradigma da complexidade, a singularidade no uso de regras e de produtos não significa um caos nem a impossibilidade da existência de proposições, embora muitos sujeitos educacionais não concordem. Essa sim, segundo Morin (1995), indica a impossibilidade de transposição das normas e prescrições curriculares para a prática, especialmente na formação de professores.

[...] os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que através de “usos de táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores de regras e de relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidas (OLIVEIRA, 2008, p.45).

Muitos estudos e pesquisas apontam essa riqueza da vida cotidiana escolar como sendo um dos principais cernes utilizados na ressignificação de práticas formativas. Embora o número de protagonistas esteja se multiplicando e preconizando ideias/concepções atuais que privilegiam a formação e prática docente, apenas algumas escolas conseguem bons resultados e, a educação em seus índices no estado de Pernambuco, bem como, nacionais são minimamente satisfatórios<sup>10</sup>. Quando submetida a comparações regionais e internacionais, os

---

<sup>10</sup> Capacitação de Monitores, Versão 1. Ciências Humanas – EJA. Dificuldades de implementação do currículo. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Geografia, 2012.

resultados são muito preocupantes. Assim, investir na formação e prática docente, segundo os estudos voltados para essa linha de pesquisa, repercutirá positivamente, pois incidirá sobre estruturas sociais que interferem, diretamente, sobre a qualidade da educação e da vida em sociedade.

Mas, as preocupações sobre a qualidade da formação e atuação docente somam-se ao déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas, sendo necessários investimentos para atingir metas do Plano Nacional de Educação.

De acordo com a Clélia Brandão, integrante do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e presidente da Comissão Bicameral de Formação de Professores em entrevista ao programa globo educação (2011/11):

Faltam professores desde a Educação infantil até o Ensino Médio. Hoje existem professores trabalhando na Educação Infantil só com a formação normal, quando todos já deveriam ter o 3º grau completo. O quadro é preocupante, uma vez que todos sabem que a educação é a mola propulsora do desenvolvimento de qualquer país.

A professora revela que há preocupações por parte do governo, mediante esse quadro, e cita algumas iniciativas por parte deste como a criação e instituição do Plano Nacional de Formação de Professores. O professor Mozart Neves Ramos, presidente-executivo da ONG todos pela Educação, na entrevista supracitada, compartilha com a opinião da professora Clélia Brandão:

Se não tornarmos a carreira de professor atrativa, o Brasil não vai longe. Em outros países, o salário dos docentes é mais atraente, existe plano de carreira, aqui não. Isso reflete na sala de aula, na falta de professores em várias disciplinas, ou com gente dando aula sem formação adequada. O MEC (Ministério da Educação) tem feito um esforço para mudar o quadro, com a criação da Universidade Aberta e da Plataforma Freire (nessa última os professores podem se inscrever para complementar a formação), mas os resultados das políticas só poderão ser avaliados daqui a alguns anos (2011/11).

Preocupações semelhantes a do professor Mozart motivaram a criação de políticas como o Plano Nacional de Educação, porém, salientamos que na década de 1990, no contexto o qual foi implementado, o redirecionamento econômico e político influenciado e imposto por organismos multilaterais, com participação acentuada do Banco Mundial, incidiam diretamente na área da educação para atender as exigências dos ideais neoliberais. Nos anos 2000, uma série de resoluções e pareceres, com o conjunto de determinações redirecionam

critérios para a formação de professores, oficialmente, dando maior autonomia às instituições por meio do Projeto Político Pedagógico.

Contudo, essas determinações oficiais/legais são consideradas por muitos sujeitos educacionais impraticáveis diante da realidade, das condições de vida dos licenciados, ou seja, dos efeitos provenientes das estruturas e relações que se estabelecem, essencialmente, entre governo, sistema econômico e especialmente, sobre o discente.

### 2.3 A realidade da escola: interferências extras e intraescolares

Analisando a Escola Professora Elisa Coelho em registro no Projeto Político Pedagógico da mesma, biênio 2012/2013 e, por meio do trabalho empírico, verifica-se que a maioria dos alunos é da zona rural e oriundos de classes sociais mais baixas, vivenciam situações de desemprego, desagregação familiar, alcoolismo, violência doméstica, drogas, entre outras. Também apresentam carência afetiva, alimentar e déficit intelectual.

Segundo o que consta no PPP da referida escola, esses aspectos são fatores que influenciam negativamente o rendimento escolar e a perspectiva de futuro desses estudantes, pois são forçados a ingressarem no mercado informal precocemente, objetivando auxiliarem as despesas familiares.

Quanto ao corpo docente à grande maioria possui dois vínculos empregatícios, alguns chegam a ter três vínculos, quando somados à rede particular de ensino. O excesso de carga horária traz implicações para a sua formação continuada, cumprimento de horas aula atividades, planejamento e efetivação de projetos, dentre outras atividades pedagógicas. Mas, mesmo assim, há esforços da grande maioria para desenvolver um bom trabalho e primar pela melhoria da qualidade de ensino nessa unidade escolar. Por vezes se deparam com situações conflituosas, entre os próprios docentes e, desses com os discentes, por almejar-se a melhor organização e funcionamento escolar.

Como proposições para que haja a articulação de ações que promovam o acesso e comunicação dos pais com a escola (docentes, gestores e demais funcionários), são organizados plantões pedagógicos, reuniões de confraternização, comemorações de eventos em datas especiais, (dia das mães, pais, São João, etc.) com o propósito de firmar a parceria Escola-Família. Porém, a estrutura física dessa escola, limita as atividades socioculturais e pedagógicas por falta de espaço e ambientes adequados. Professores e pais afirmam que não adianta o governo distribuir *laptops* aos alunos quando na verdade eles precisam, por exemplo de: recursos para ter uma aula de campo, como um veículo para promover esse tipo de

atividade e não têm; precisam de uma quadra adequada para desenvolver atividades esportivas e não têm; precisam de um refeitório e um pátio, pois o pátio coberto que existe é muito pequeno e, ainda é utilizado de forma improvisada para ser refeitório, não havendo assim área coberta para recreação dos alunos, e, conseqüentemente, não disponibiliza de nenhum espaço apropriado para efetivar determinados projetos ou qualquer outro tipo de atividade que reúna a comunidade escolar, ou mesmo apenas o corpo docente e discente.

Assim, segundo relato de professores e de alunos, há necessidade de implementação de projetos pedagógicos efetivos, os quais visem dinamizar a participação e empenho nas atividades escolares, motivando pais, corpo discente e docente a superar dilemas extras e intraescolares que condicionam o processo de ensino-aprendizagem e, todo processo educacional.

Pensando sobre o futuro da educação, Rui Canário (2006) defende a construção de uma “outra” educação que positivamente apresente soluções para as dificuldades vividas pela escola, faz assim, referência a nossa capacidade de agir em dois sentidos: “*superar a forma escolar*, e, por outro, agir no sentido de *reinventar a organização escolar*, o que implica um terceiro eixo de ação, o de *construir uma nova legitimidade* para a educação escolar” (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Para superar a forma escolar o autor supracitado acredita na educação permanente e, em sua dimensão cívica, considerando a experiência dos indivíduos que aprendem, como base para a sua formação, priorizando as indagações e centrando o conhecimento em processos de pesquisa. Em relação à organização escolar, dar ênfase à importância em se conhecer o caráter global e sistêmico do estabelecimento de ensino – escola e seus sujeitos mudam por meio de interações recíprocas. Quanto à construção de uma nova legitimidade diz que se faz necessário transformar o ambiente escolar em um local onde haja estímulo ao gosto pela intelectualidade, pelo prazer em aprender e conseqüentemente, pelas formas de conhecer e intervir em comunidade e em sociedade, regional, nacional ou mundialmente. E, adquirindo e/ou desenvolvendo o interesse pela política, os docentes do ensino básico possam se tornar seres críticos e interativos onde consigam aprender por meio do trabalho, utilizando além de habilidades e competências, também suas aptidões, e não simplesmente aprender para o trabalho estritamente tecnicista e competitivo. É fundamental estar em sincronia com o mercado de trabalho, mas, sem que se relegue a segundo plano, à formação cidadã que se processa pelo estímulo ao “gosto pelo ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra” (CANÁRIO, 2006, p. 20).

Esse novo sentido de trabalho escolar faz parte das concepções da maioria dos professores das duas escolas pesquisadas, entretanto, o mesmo não ocorre com a maioria dos alunos da Escola Professora Elisa Coelho, uma vez que poucos conseguem ou motivam-se em recriar/construir essa nova legitimidade escolar e mesmo no que concerne à sua preparação para o trabalho, de acordo com a caracterização dos discentes registrada no PPP dessa unidade escolar.

A Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra/UPE, apresenta outra realidade, os alunos são motivados à competição já no exame de seleção. Embora em sua organização e funcionamento predominem padrões tradicionais, existe certa facilidade para o desenvolvimento de ações que objetivam a construção de uma nova legitimidade dessa escola, semelhante à defendida por Rui Canário (2006). Pois seus elementos materiais e humanos apresentam-se mais favoráveis para superar a antiga forma escolar vertical, uma vez que, os corpos docente e discente são críticos, pensantes e atuantes. Nessa escola existe relativa homogeneidade quanto ao nível econômico e aspectos culturais das famílias dos alunos. Atualmente, segundo dados do PPP da escola em foco, “aproximadamente 50% desses alunos são oriundos de escolas particulares de bairros, outros são filhos de professores”. Dessa forma, em relação ao nível de conhecimento, não há grandes disparidades, fato positivo para o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos. Essa unidade de ensino tem a maioria dos seus alunos oriundos de municípios circunvizinhos, entre 80 e 90%, sendo o percentual restante provenientes de Garanhuns.

A escola pode contar com recursos como ônibus e laboratórios dos cursos da universidade, em contrapartida lhes faltam um ambiente próprio para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Por isso, professores e alunos têm reivindicado um prédio próprio. A escola, também, não tem uma quadra esportiva, algo bastante cobrado pelos alunos.

O quadro de professores dessa escola é da Secretaria Estadual de Educação, portanto, concursados e efetivos, o mesmo ocorre com a maioria dos professores da Escola Professora Elisa Coelho. Porém, alguns dos professores da Escola de Aplicação têm ou tiveram experiências, quando estavam cursando a graduação, como professores contratados temporariamente. Mas quanto a carga horária, esses vivem a mesma situação da grande maioria dos professores brasileiros, precisam trabalhar em duas, três escolas para conseguirem sobreviver.

Ainda, segundo consta no PPP da referida escola, com condições mais favoráveis, com o empenho, comprometimento e dedicação de professores, alunos e pais, os levam a atingir

índices elevados no IDEB e no ENEM. Fica, portanto, evidentes algumas razões que justificam os resultados tão distintos entre as duas escolas. Assim:

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Mas, as políticas de resignificação da formação, da organização, do envolvimento familiar e de atuação dos profissionais da educação de nada servirão, caso o saber seja reduzido ao “mentalismo ou ao sociologismo”<sup>11</sup>, isso significaria reduzir o saber à atividade cognitiva ou ao saber social. Assim, buscar a compreensão genealógica é o caminho para pensar criticamente sobre as relações que se estabelecem e comprometem o presente e o futuro da educação nacional.

E, como um dos professores formadores entrevistados afirmou:

[...] pra se reverter esse quadro hoje, é necessário que haja sim uma resignificação, uma revalorização da formação do geógrafo, do professor de Geografia. [...] Então, a mudança está em nós docentes. Eu acho que o sistema, ele pode mudar quando nós mudamos, a gente só pode mudar o sistema se nós mudarmos, se nós não mudarmos, o sistema vai continuar o mesmo. Então, eu vejo assim, que para mudar essa concepção, esses métodos, técnicas, seja lá o que for, tem que passar por nós, a mudança tem que vir de nós, de dentro pra fora. E aí, fazer com que os modelos pedagógicos, eles comecem a sofrer alterações e, também, não só mudar o docente, mas também, mudar a concepção da comunidade, no caso professores, alunos, funcionários, gestores, a família e a sociedade. Qual é a visão que se tem do geógrafo, do professor de Geografia? (Prof.. Ms. CARLOS GUEDES).

Quanto mais politizados estiverem os principais sujeitos educacionais, a educação tende a melhorar. Porém, de acordo com relatos de professores formadores e de professores do ensino básico, o sistema, além do aspecto histórico e cultural, trava o andamento de ações daqueles que tentam fazer diferença em sua prática docente.

Assim, de acordo com entrevista de outro professor formador:

[...] é conspirando contra, indo na contramão do que está posto. Eu acho que existe gente séria trabalhando e, que tem comprometimento, não é

---

<sup>11</sup> Conceitos abordados por Maurice Tardif em **Saberes Docentes: Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

unanimidade, isso não é em lugar nenhum, mas dentre os que se dispõem a trabalhar, a pensar, há muita vontade de fazer, de acertar, comprometimento com o curso, da cobrança, do meu papel, do papel que o professor tem que ter. É como eu disse antes: eu acho que tá partindo muito dos projetos individuais, do encontro de projetos, mas não por aporte, eu acho que tá faltando é a própria universidade chegar junto, é o próprio governo chegar junto, porque conhecimento das leis, conhecimento das resoluções, conhecimentos do seu papel e da contribuição, isso há (PROF. Ms. CLÉLIO SANTOS).

A escola, a universidade, o governo e a sociedade brasileira estão vivendo um dos maiores marco da sua história, embora seja complexa, a mudança se faz presente, caminhando para ocorrer de fato às transformações desejadas e necessárias, apesar de muitos sujeitos ainda, se mostrarem pessimistas. O fato é que, vivendo um momento de transição, essas mudanças ocorrem lentamente e, a sociedade sendo tratada como coadjuvantes, não aceita a situação instaurada. Portanto, cada indivíduo da sociedade brasileira, mesmo que não esteja devidamente politizado, sabe que a transformação da sua vida, depende da existência de uma boa escola, de melhores universidades e, sobretudo, de bons governantes. Por isso, enquanto as transformações necessárias para oportunizar uma melhor formação educacional para todos não ocorrem, alunos seguem suas vidas concorrendo às vagas em universidades e, até mesmo em algumas escolas, como por exemplo, nas Escolas de Aplicação de Universidades Federais e Estaduais. É o caso da nossa segunda escola campo de pesquisa, sobre a qual abordaremos, logo a seguir, alguns de seus principais aspectos.

### 3 PODER E AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ANALISADAS

As unidades de ensino, campos da nossa pesquisa, são todas públicas estaduais. Sendo duas escolas de ensino básico – uma de ensino regular fundamental – anos finais e, médio, com modalidades de EJA e, sendo a outra uma escola de aplicação, em nível fundamental a partir do 6º ano e médio e uma universidade.

Localizadas em uma cidade polo, caracterizada como centro educacional, as instituições têm um corpo discente constituído por alunos de várias localidades – áreas urbana e rural de Garanhuns e de outros municípios, apresentando diferentes perfis, principalmente, quando se estabelecem parâmetros entre as duas escolas de ensino básico. Por exemplo, em relação aos resultados do IDEB, apresentam resultados bastante distintos.

Entretanto, mesmo com problemas comuns e outros específicos, a partir da nossa pesquisa compreendemos que os sujeitos sociais que compõem esta instituição, especialmente, representantes de órgãos colegiados, docentes e gestores, desenvolvem estratégias para conduzir suas atividades primando e/ou almejando atingir metas e promover a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem. E, com sua participação direta no processo de formação inicial dos professores, a universidade, particularmente, os cursos de licenciaturas são fundamentais para o desenvolvimento do ensino básico. Por isso, analisamos, também, aspectos da organização e funcionamento do Curso de Licenciatura em Geografia da UPE, Campus Garanhuns, por ser esta, a instituição de ensino superior, oficialmente, responsável pela formação dos professores de Geografia que atuam nas escolas campos da nossa pesquisa.

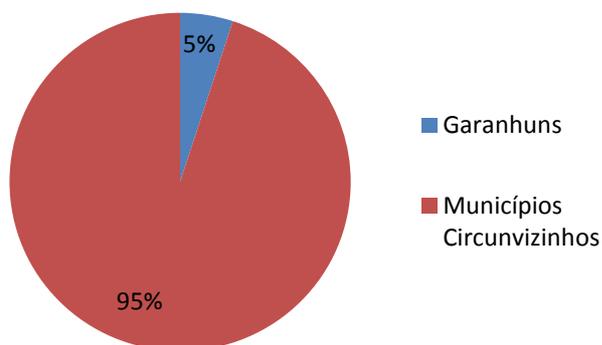
#### **3.1 O Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns, Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns/PE (FACETEG – UPE)**

A Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns (FACETEG), mantida pela Universidade de Pernambuco – UPE, pública e estadual, foi autorizada a funcionar pela Resolução CEPE nº 10 de 24 de maio de 1967. O curso de Licenciatura em Geografia foi implantado pelo Decreto Federal nº 79.243 de 10/02/1977, sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.019/1990 de 25/09/1990. O processo de interiorização das universidades, na década de 1960, contemplou Garanhuns como pioneira no Estado de Pernambuco.

Atualmente são ofertados sete cursos de licenciaturas plenas: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras (Português/Inglês e suas literaturas), Matemática, Pedagogia e Computação. E, dois cursos de bacharelado: Psicologia e Medicina. Com o parecer CEE/PE Nº 54/2010 – CES, publicado no DOE de 12/06/2010 pela Portaria SE nº 5660, de 11/06/2010, teve a Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia aprovado pelo plenário em 03/05/2010.

Esta instituição, como já foi apontada anteriormente, exerce um papel de atração de estudantes de vários municípios circunvizinhos a Garanhuns, como se pode observar no gráfico de número 1. Diante destes dados não poderemos entender o grupo a partir de uma identidade homogênea, já que eles vêm de realidades distintas, sejam moradores de áreas urbanas ou rurais e de cidades com características diversas, de modo que estes licenciados trazem as marcas de suas realidades.

**Gráfico 1** - Licenciados residentes na cidade de Garanhuns e municípios circunvizinhos:

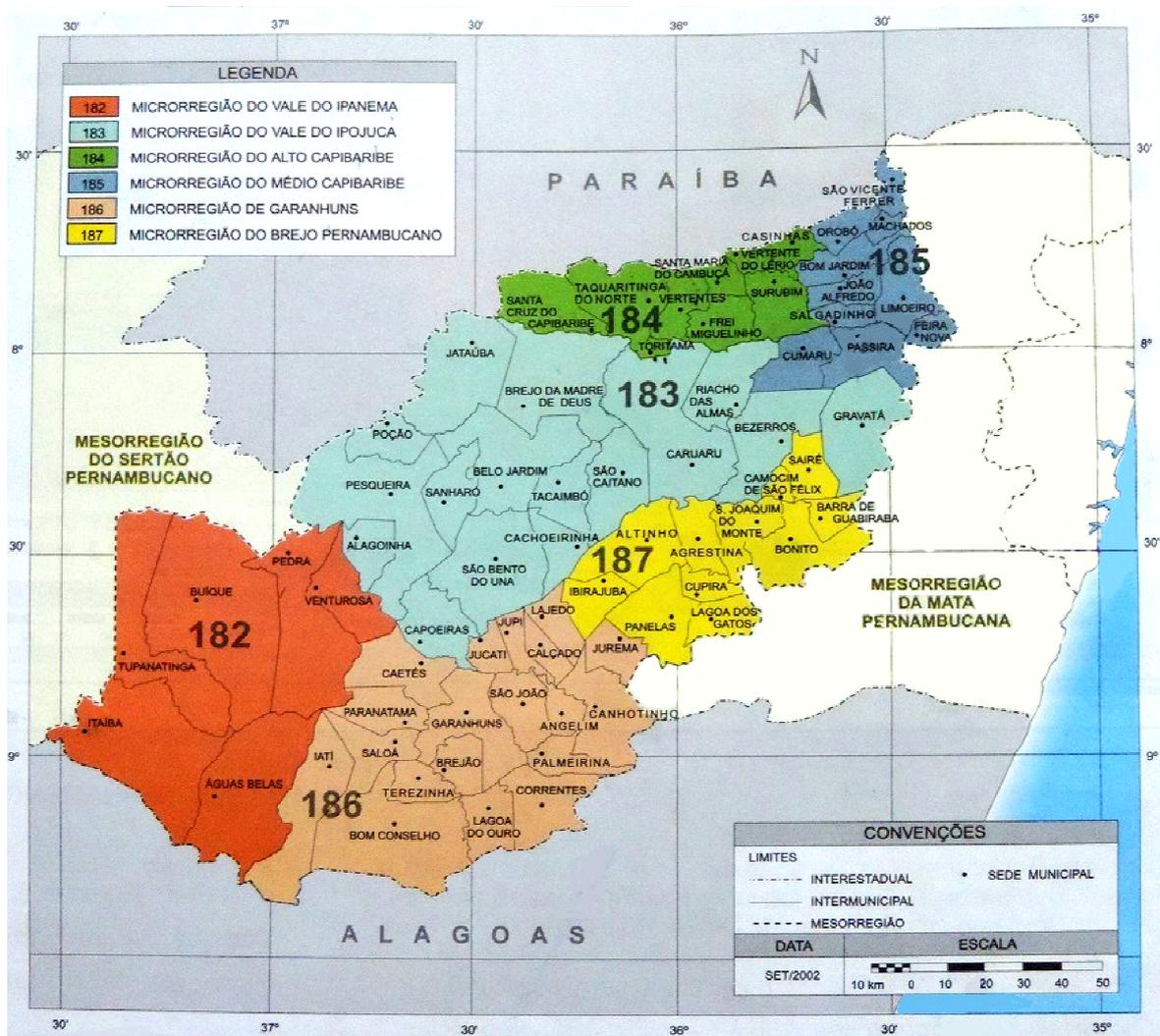


**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Dos alunos que estavam presentes (21 alunos) no dia em que foi aplicado o questionário havia: 02 (dois) de Águas Belas, 01 (um) de Angelim, 03 (três) de Bom Conselho, 03 (Três) de Caetés, 01 (um) de Garanhuns, 01 (um) de Jurema, 04 (quatro) de Lagoa do Ouro, 03 (três) de Lajedo, 01 (um) de Panelas, 01 (um) de São João e 01 (um) de Terezinha. A partir desses dados é possível verificar tanto o papel de polo que Garanhuns exerce quanto à diversidade espacial do grupo de alunos desta instituição.

Observando o mapa da mesorregião do Agreste pernambucano e de suas microrregiões a seguir, teremos uma melhor noção da localização geográfica dos municípios de origem dos licenciandos.

**Mapa 2: MESORREGIÃO DO AGRESTE PERNAMBUCANO – Microrregiões Geográficas**

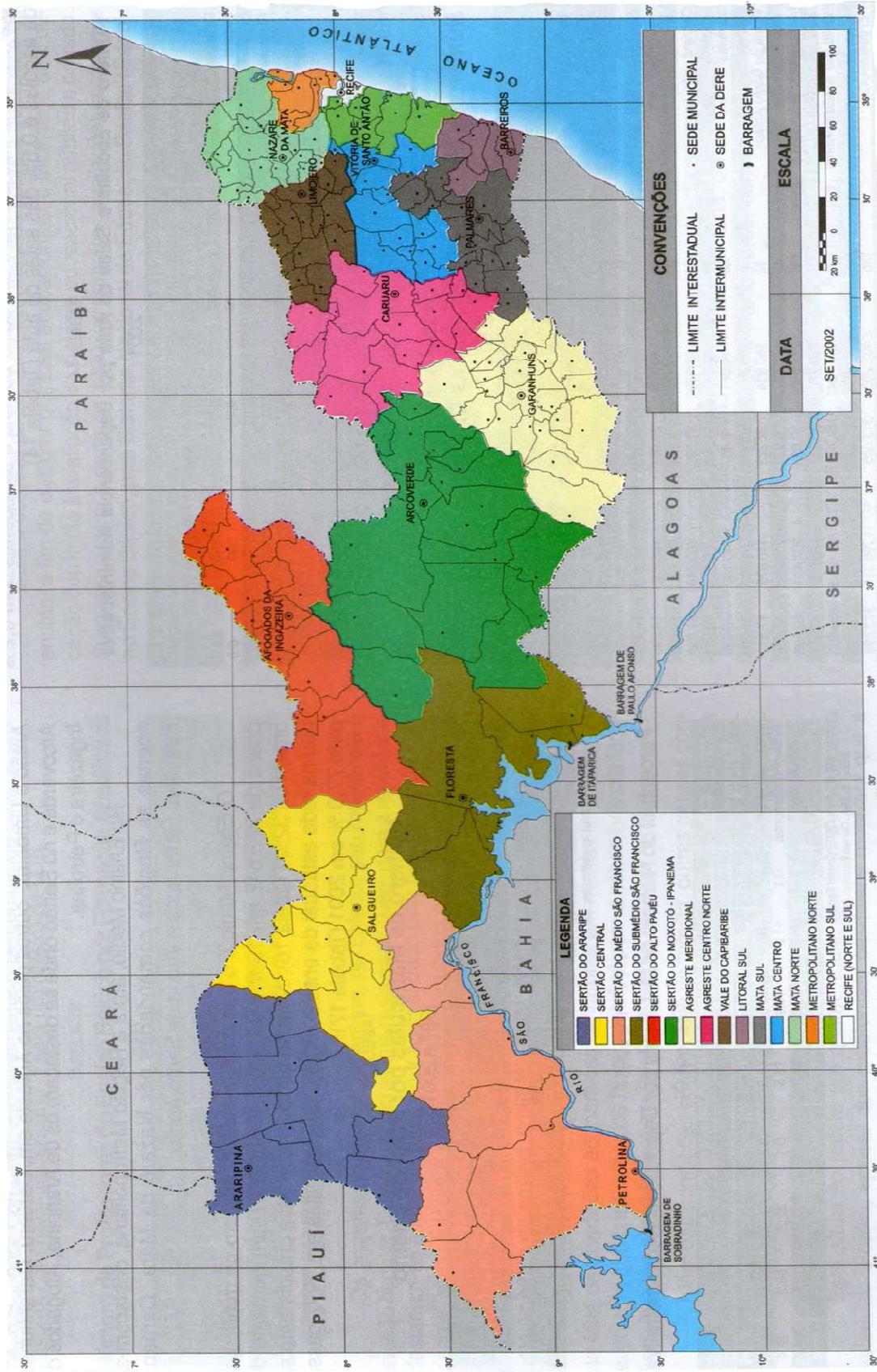


**FONTES:** CONDEPE/IBGE, 1996. Atlas escolar de Pernambuco/ Coordenador Manuel Correia de Andrade, GRAFSET, João Pessoa, 2003.

Percebe-se, portanto, que há licenciandos de outras microrregiões, os quais precisam percorrer longos trajetos para chegarem à Garanhuns. Os cursos de licenciaturas, de modo geral, têm suas vagas preenchidas por alunos da microrregião de Garanhuns, entretanto, há oriundos de outras microrregiões circunvizinhas. De acordo com pesquisas realizadas pelo professor Clélio Santos (2010), a ampliação dos serviços educacionais no Agreste Meridional de Pernambuco, a partir da oferta de cursos como os de Licenciatura em Informática e o de Bacharelado em Psicologia, têm atraído estudantes de outras mesorregiões pernambucanas.

As instituições de Ensino Superior de Garanhuns, especialmente, a FACETEG com o curso de Medicina e outros cursos de bacharelado vem exercendo influência sobre outras regiões educacionais. A seguir mapa das Regiões Educacionais do Estado de Pernambuco.

MAPA 3: ESTADO DE PERNAMBUCO – Regiões Educacionais

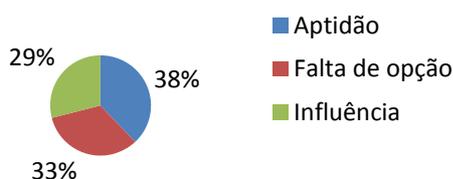


FONTES: CONDEPE/IBGE, 1996. Atlas escolar de Pernambuco/ Coordenador Manuel Correia de Andrade, GRAFSET, João Pessoa, 2003.

O mapa das regiões educacionais do Estado de Pernambuco da página anterior nos permite visualizar o espaço geográfico pernambucano. Dois municípios que não fazem parte da microrregião de Garanhuns, Capoeiras e Águas Belas, integram a região educacional do Agreste Meridional/Garanhuns.

Sendo os cursos de bacharelado os mais concorridos na atualidade, esse fato se constitui também, em uma das causas da escolha pelas licenciaturas. Mas, o desgaste causado por um dia de trabalho e pelo deslocamento até Garanhuns, somado, principalmente, ao motivo que os levaram à escolha da Licenciatura em Geografia, como expressa o gráfico 2 a seguir, exigem-se estratégias e esforços especiais para que o processo de formação dos mesmos não seja comprometido.

**Gráfico 2** - Razão que o levou a escolher o curso de licenciatura em Geografia



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Ao somarmos os percentuais dos que estão no curso por falta de opção com os que o escolheram por influência, teremos um total de 62% de licenciados sem motivação inicial própria, fator que pode interferir sobre sua formação e prática docente. De acordo com esses dados, mais da metade dos discentes estão se formando, mas não por aptidão. E, analisando a opinião dos professores universitários entrevistados, verificamos que há diferentes percepções em relação ao perfil dos atuais licenciados e, ao estabelecerem parâmetros entre aspectos e perspectivas dos licenciandos, quando do início de suas atividades profissionais com os atuais, revelaram que:

Na fase inicial do trabalho eu percebi que havia um comprometimento maior, as pessoas eram mais compromissadas, me parecem mais responsável, tinham mais vontade, já tinham experiência, uma coisa era diferente, hoje o compromisso é muito pouco. Com todas as certezas eu lhe digo, de 90, acho que 90% não têm compromisso, olhe lá 10%. [...] Com certeza, acho que 90% são trabalhadores. Grande parte dos alunos, eles não vinham com a vocação de ser docentes. Eles vinham com a vocação de virem para a universidade e lá eles estudarem Geografia, então só era Geografia, Geografia e Geografia. Só que muitos esqueciam, a quase totalidade esquecia que era licenciatura, eles teriam que ter uma bagagem

específica e ter uma bagagem de formação pedagógica. [...] A gente percebe que até certo momento da história da licenciatura da Geografia na UPE, os alunos tinham muito interesse pela área específica, mas quando chegava na parte da formação pedagógica eles achavam que não era interessante. E isso criava um impasse muito grande (Prof. Ms. CARLOS GUEDES).

O professor Carlos Guedes pensa que os licenciandos do fim da década de 1980 e os do início da década de 1990 eram mais comprometidos com o processo de formação, uma vez que o perfil era bastante diferente, com faixa etária de 30 a 40 anos, a grande maioria era adulta, já lecionava e tinha o objetivo de complementar sua formação. Enquanto que, atualmente, o perfil é outro, licenciandos na faixa etária entre 16 e 20 anos, com alunos egressos do ensino médio e de programas do governo estadual e federal, como Acelera e EJA, destinados à formação de jovens e adultos. Sendo, portanto, discentes com formação bastante diversificada.

A professora Betânea Amador, expressa seu pensamento afirmando que:

Quando eu cheguei aqui eu achava os alunos extremamente apáticos, desde o primeiro período até o final, a sua grande maioria. É, como eu disse: eles queriam mesmo era cumprir o tempo de ta aqui dentro, eles queriam mesmo marcar carreira do portão prá fora o mais rápido possível, mas com o diploma debaixo do braço, prá poderem usar isso numa oportunidade de vida, mas não necessariamente com Geografia. A ideia clara que passavam pra mim era essa. De um tempo prá cá, vamos estabelecer isso de uns quatro anos prá cá, quando eu retornei realmente minhas atividades em sala de aula, eu percebi que os alunos que ingressam, isso eu diria, mais de 50%, eles estão em relação aqueles do passado bem mais preparados, talvez por conta de uma nova dinâmica, talvez por conta dessa nova forma de ingresso na universidade, entendeu? Com esse... Porque antes você só tinha o vestibular mesmo, e hoje, tem outras chances de entrar, né, que é o acompanhamento das notas ao longo do período... Eu não sei até que ponto isso tá trazendo uma positividade, vamos dizer assim, nesse melhoramento do perfil do aluno que entra. Eles não estão assim, tão zero à esquerda, eles estão entrando com uma condição razoável. Agora é claro, eu não estou falando de 100% não, você bote ai, meio a meio. Aonde eles são ruins mesmo, aí eu digo, eu as vezes sou uma professora até mal educada e eu digo a eles mesmo: minha gente... Aonde pega mesmo na Geografia não é o conteúdo deles de conhecimento, assim, a respeito da dinâmica das coisas, etc. Mas, ainda é o nosso português. O português é horrível!! E eu estou dizendo isso muito tranquilamente, e também isso não é uma realidade somente da Geografia. Eu estou dizendo isso, porque eu tenho participado de foros com coordenadores de outros cursos e eu posso dizer à você que mais de 50% dos coordenadores, estão assim, é um ponto que pega no pé, porque a gente não pode melhorar o curso quando os alunos não sabem ler nem escrever direito. Isso é um ponto muito considerado e que mesmo a gente sendo da Geografia, não sei... (Prof. Dra. BETÂNIA AMADOR).

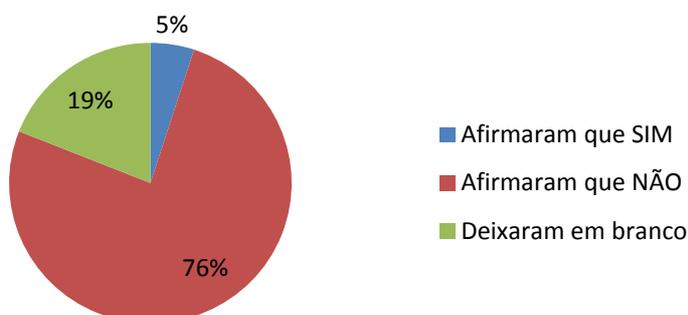
Sendo assim, percebe-se que não há um consenso entre as percepções desses dois professores quanto ao perfil dos licenciandos, quando do início de seus trabalhos acadêmicos, porém é importante considerarmos os contextos histórico e sociopolítico do início das carreiras dos mesmos. O primeiro corresponde ao início dos anos 1990; o segundo inicia suas atividades no início dos anos 2000. Contudo, o perfil dos licenciandos na atualidade é descrito com a seguinte afirmação:

[...] eu fiz uma pesquisa aqui em 2009, acho que foi nove, se eu não me engano 2010, sobre os fatores que atraem os alunos à virem para a UPE e, assim, claro que tem a tradição, o fato de ser pública, tal, mas é a questão do acesso ao diploma enquanto ele propicia, como uma porta pra os concursos públicos, pra outras opções de trabalho e não necessariamente a licenciatura. (Prof. Ms. CLÉLIO SANTOS).

Os relatos dos professores entrevistados, quanto ao perfil dos licenciandos, no que se refere ao interesse e comprometimento, são controversos, fato este, que pode vir a ser objeto de futuras pesquisas. Outra problemática concernente à formação envolve a forma como o currículo é valorizado e trabalhado, especialmente, quando se trata do seu aspecto pedagógico. A maioria dos licenciandos de Geografia revelou que não têm conhecimento sobre currículos escolares e mesmo sobre características do currículo voltado para a sua própria formação. Desconhecendo conceitos e a importância do estudo sobre currículos, alguns licenciandos afirmaram que nunca estudaram, outros relataram que caso tivesse ocorrido não lembravam ou então teriam faltado no dia dessa aula sobre currículos. Havendo também um percentual significativo de 19% que deixaram em branco.

No gráfico 3, da página a seguir, estão representados os percentuais a respeito das respostas obtidas sobre a indagação de terem ou não realizado estudos sobre currículos.

**Gráfico 3** - Houve estudos sobre currículos em seu curso de licenciatura?



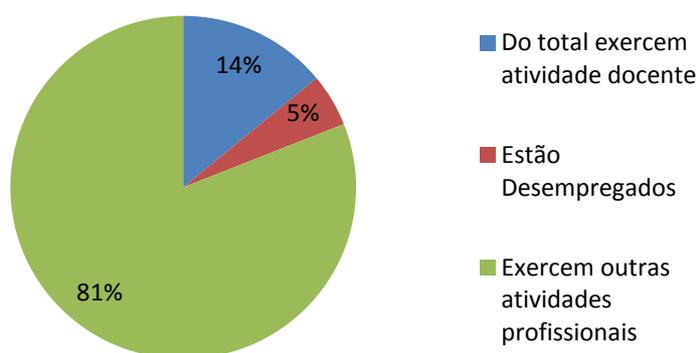
**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciandos em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Quanto ao conhecimento de concepções sobre os mesmos, observando-se o gráfico anterior, percebe-se que poucos licenciados responderam essa pergunta e, com as seguintes ideias: “Currículos são as disciplinas estabelecidas pela LDB”; “Sinceramente, nunca vimos isso no curso só se foi falado e eu faltei no dia”; “É a porta de entrada para o profissional, onde está contida a capacidade do profissional”. “São as disciplinas que compõem a nossa grade do curso”.

Portanto, a atual política educacional que explora o estudo sobre currículos, mediante sua importância, ainda não está se efetivando nesse curso de licenciatura. Sendo assim, a prática pedagógica se apresenta com dificuldades, principalmente, para consolidar o papel das disciplinas pedagógicas junto às específicas, visto que a boa formação, entre outros fatores, depende da interação entre essas e da mediação do professor para consolidar teoria e prática, conhecimento e saberes docentes.

Algumas dessas dificuldades dizem respeito à realidade socioeconômica dos licenciados e às lacunas do processo vivido durante a formação básica, porém, a inexistência ou o não aprofundamento de determinados conteúdos durante sua formação, incidirão sobre suas futuras práticas docentes. Por isso, vejamos um dos aspectos que envolvem a realidade socioeconômica dos licenciados na atualidade, gráfico 4:

**Gráfico 4** - Atividade profissional dos licenciados



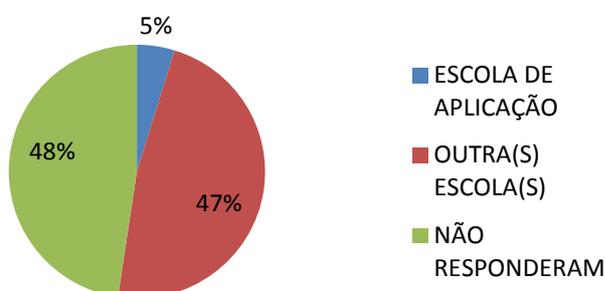
**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciandos em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns, 09 dez.2012

Os percentuais acima retratados indicam que 95% dos licenciados trabalham e a grande maioria desempenha atividades profissionais que não se relaciona com sua formação de nível superior, ou seja, com sua licenciatura. Condição que compromete a realização e interação efetiva do Estágio Supervisionado, pois mesmo disponibilizando de uma escola de ensino básico própria – Escola de Aplicação – que poderia ser utilizada para a realização e acompanhamento das atividades voltadas para o estágio, a grande maioria dos licenciados não recorre à mesma, uma vez que residem em municípios circunvizinhos e são alunos trabalhadores.

Com esse percentual de alunos trabalhadores surgem indagações como, por exemplo: quais estratégias são desenvolvidas para assegurar essa etapa do processo de formação docente? Há efetivo acompanhamento?

Alguns licenciandos afirmam que com apenas um professor para desempenhar todo o processo é impossível haver acompanhamento adequado, sendo, portanto, necessário investir mais em recurso humano, opinião também comungada pelos professores entrevistados.

**Gráfico 5** - Escola(s) utilizadas como campo(s) de estágios



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

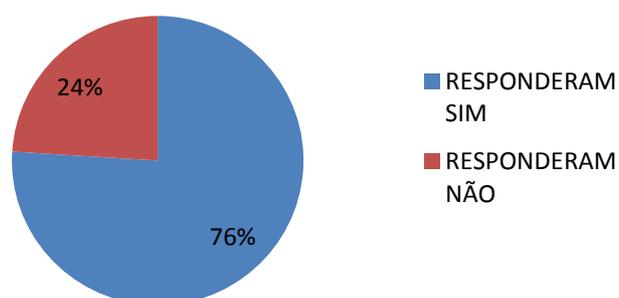
Pelos percentuais, percebe-se que apenas um(a) licenciado(a) fez estágio na Escola de Aplicação. Ao responder essa questão, identificou aspectos positivos e negativos do estágio na referida escola, respondendo: “O estágio é etapa de conhecimento entre teoria e prática. Conceito da Aplicação UPE bem”; e continua: “Falta de acompanhamento do professor na escola campo de estágio”. Quanto ao estágio realizado em outra escola pelo mesmo(a) licenciado(a), este(a) abordou apenas aspectos negativos: “Deveria ter dois professores, um na sala de aula e outro na escola campo de estágio, dá mais condição para o mesmo poder está

presente”, referindo-se ao professor universitário responsável pelo estágio, sugerindo um melhor acompanhamento na realização dos estágios..

No que diz respeito aos demais, ou seja, aos que realizaram estágios em outras escolas identificaram os seguintes aspectos positivos: “professor crítico-reflexivo; infraestrutura razoável; atendimento dos funcionários da instituição do estágio (Estado); professores capacitados; uso de novas tecnologias; união gestão e professores; recursos tecnológicos; boa gestão; boa estrutura das escolas; bons aparelhos técnicos; ensino em horário integral; capacitação para os professores”... Quanto aos aspectos negativos citaram: “alguns professores não se sentem bem com a presença de estagiários em suas aulas; falta de interação entre gestão e professores para melhor executar o Projeto Pedagógico; tempo e duração dos estágios; alunos sem interesse; alunos não querem aprender; gestão sem poder ativo; unir teoria e prática; professores ainda não estão capacitados para novos métodos; professores descapitados; falta de capacitação para os professores utilizarem equipamentos eletrônicos; professores fora da sua área de formação”... Foram vários os aspectos identificados, alguns controversos. Mas em relação aos licenciados que deixaram essa questão em branco, cabe uma pergunta: Eles não realizam estágios? Ou simplesmente não quiseram responder? É preocupante, pois o percentual atinge quase 48% (quarenta e oito por cento).

Prosseguindo a análise dos dados obtidos com os questionários respondidos pelos licenciados, conhecemos suas opiniões sobre a existência ou não de rupturas de práticas pedagógicas tradicionais mediante novos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores universitários do devido curso e, especificamente, os das disciplinas pedagógicas. Classificaram, também, o ensino de geografia desenvolvido na escola básica e no curso de licenciatura da UPE, Campus Garanhuns. Assim observemos os gráficos a seguir.

**Gráfico 6** - Utilização de procedimentos metodológicos nas aulas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado que contribuem para a ruptura do tradicionalismo durante o processo de formação.

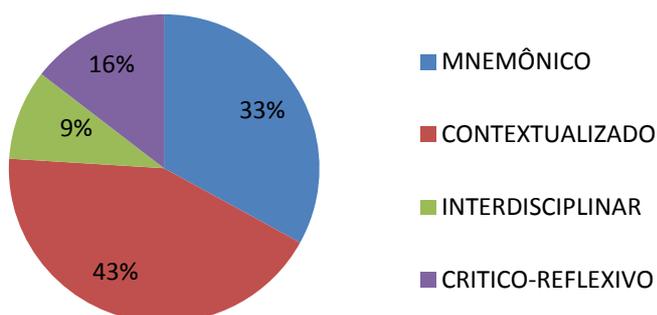


**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Ao serem indagados sobre os procedimentos metodológicos utilizados em suas aulas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, do total dos licenciados que responderam, 24% (vinte e quatro por cento) não consideraram que contribuem para a ruptura de práticas pedagógicas tradicionais. Porém, 76% (setenta e seis por cento) responderam que sim.

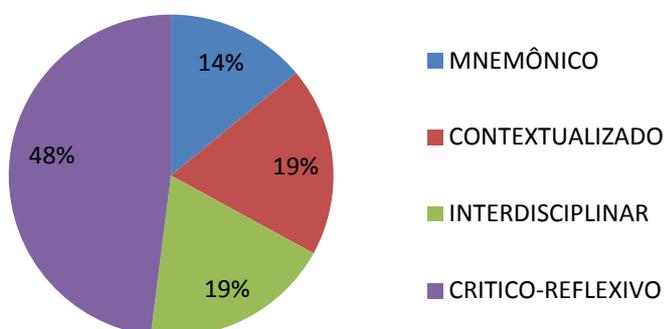
Nos gráficos a seguir, estão as representações das concepções dos licenciandos a respeito do Ensino Básico e Superior, bem como, sobre a Escola, de acordo com os dados obtidos nos questionários respondidos. Para classificar o ensino nos dois níveis, básico e superior, utilizamos as qualificações de mnemônico, contextualizado, interdisciplinar e crítico-reflexivo.

**Gráfico 7 e 7.1** - Concepção dos licenciados em relação ao ensino de geografia, atualmente, na: Escola Básica



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

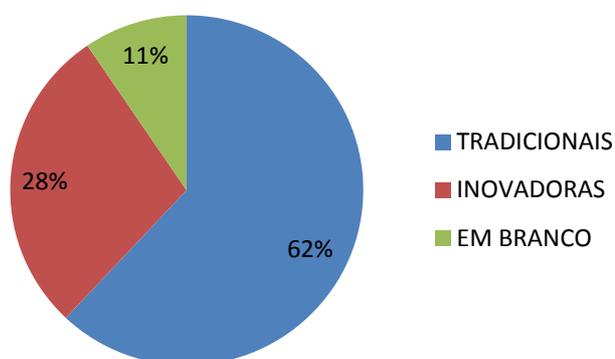
Licenciatura



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Observando os dados dos gráficos que expressam a opinião dos licenciados sobre o ensino na escola básica e na licenciatura, a classificação de mnemônico e contextualizado apresenta uma mesma diferença de 2 (dois) pontos percentuais a mais para o ensino básico. Quanto a classificação de crítico-reflexivo a diferença é de 10% (dez por cento) a mais para a licenciatura e, 14% (quatorze por cento) a mais, também, para a licenciatura em relação a classificação de interdisciplinar. No entanto, considerando os números percentuais gerais, a caracterização predominante sobre o ensino, tanto na escola como na licenciatura, é o crítico-reflexivo.

**Gráfico 8** - Como os licenciados classificam as escolas campo de estágio



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Dentre os sessenta e dois por cento que afirmaram que as escolas são tradicionais, alguns justificaram dizendo que há: “falta de conscientização dos gestores e demais responsáveis pela estruturação do ensino de Geografia e outras disciplinas afins, que são colocadas para os discentes como menos importantes, de base decorativa, tais atitudes mantêm fadado ao fracasso o sistema educacional”; “Ainda há o fato de influência, de incentivar o senso crítico, de trabalhar a reflexão dos fenômenos geográficos, porém percebe-se que já se tem mudado através da formação de profissionais mais renovados, mas o sistema não influencia/ajuda, é percebido o esforço de certos professores”.

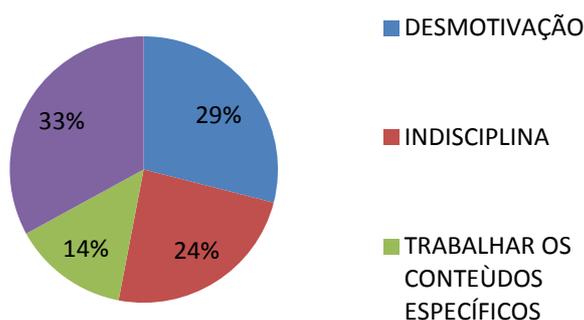
Os que responderam que as escolas são inovadoras justificaram redigindo o seguinte: “escolas que estão tentando adequar-se às novas tecnologias”. “Ensina conteúdo que a instituição estabelece. Os alunos podem participar contribuindo no diálogo. O professor usa instrumentos facilitadores”.

Ao perguntarmos sobre as principais razões das dificuldades em romper com o tradicionalismo na educação básica, identificamos as principais, classificando-as em graus de intensidade, na seguinte ordem:

- 1º lugar: desvalorização profissional
- 2º lugar: falta de investimento na formação
- 3º lugar: a própria cultura escolar
- 4º lugar: dificuldade em utilizar novas tecnologias
- 5º lugar: por ser um aspecto que promove disciplina.

Os licenciados indicaram a maior dificuldade enfrentada nos estágios e, trabalhando com essa informação, obtivemos o seguinte resultado estatístico representado no gráfico a seguir:

**Gráfico 9** – Dificuldades enfrentadas nos estágios



**Fonte:** Questionários aplicados aos licenciados em Geografia, 8º período da UPE, Campus Garanhuns. 09 dez. 2012.

Comprova-se que a formação pedagógica continua sendo uma questão pertinente. Observamos que o maior percentual, o de 33% (trinta e três por cento) diz respeito às dificuldades em se utilizar conhecimentos pedagógicos na sala de aula. Isto é recorrente, certamente, por causa da construção dos saberes docentes, que só se efetivam e se constroem novas competências por meio da práxis. Mas, o fator desmotivação apresenta um percentual bastante elevado e quando somado ao percentual referente à indisciplina, juntos superam os fatores referentes à formação.

Pensando e respondendo sobre os três principais tipos de poderes e ações que interferem sobre a prática pedagógica do ensino de Geografia as respostas comuns a todos os licenciados, na íntegra, foram:

- Poderes:
  - O “Estado”, a ação pública e o governo;
  - O próprio sistema educacional;
  - O tradicionalismo;
  - A má formação dos profissionais;
  - Falta de interação entre professores e, entre professores e gestores.
  
- Ações que comprometem:
  - Ações incompletas da formação continuada;
  - Dificuldades sociais, desinteresse, pois não relacionam os conteúdos de geografia com o cotidiano;
  - Tradicionalismo e desmotivação;
  - Falta de condição;
  - Aulas desembasadas e insuficientes.
  
- Ações que interferem positivamente:
  - As Secretarias de Educação;
  - Professores inovadores e críticos;
  - Participação do aluno;
  - Pesquisa, debate e seminário.

Quanto às principais contradições entre o debate político, a formação docente e as práticas efetivas em sala de aula, os licenciados responderam (respostas mais comuns, na íntegra) que:

O governo diz que tá cada vez mais melhorando a educação e a remuneração de professores, mas a formação não tá boa e os alunos estão se interessando, mas o que não é verdade;  
 Falta mais assistência nos estágios, incentivo de uma formação de qualidade;  
 Apesar de o discurso ser muitas vezes com melhorias, na prática nada muda, pois temos pouco acompanhamento;  
 Na teoria se mostra boas intenções, na prática, não há esforços para facilitar a vida do professor;  
 No momento o Estado não se expressa o quanto deveria para poder melhorar os problemas na formação de profissionais e da própria sociedade;  
 Falta de participação dos pais;  
 Falta de material [...]

Analisando as respostas dos licenciados e as concepções dos professores do ensino básico e dos professores universitários sobre o contexto o qual se encontram a escola e a universidade, a formação e a prática docente, constatamos que há percepções e anseios comuns entre os mesmos. Todavia, se faz necessário conhecermos outras fontes para apreendermos melhor os aspectos das instituições campos da nossa pesquisa. Portanto, para prosseguirmos com nosso trabalho, temos como aporte o parecer CEE/PE N° 54/2010 – CES, publicado no DOE de 12/06/2010 pela Portaria SE n° 5660, de 11/06/2010, o qual permitiu a

Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia da UPE, Campus Garanhuns, mas com ressalvas como veremos a seguir.

Quanto às condições de estrutura para o funcionamento do curso de Geografia, no relatório de avaliação do Conselho Estadual de Educação observou-se que as condições dos laboratórios de informática são boas, mas quanto à mapoteca, há necessidade de investimentos. Sendo sugerida a “aquisição de mapas temáticos, fotografias aéreas, ortofotocartas, além de sistemas de geoprocessamento, equipamentos para monitoramento do tempo meteorológico e outros que poderão ser utilizados pela comunidade acadêmica e até pela comunidade em geral” (PERNAMBUCO, 2010, p. 2).

Dessa forma, constata-se que esse laboratório precisa de estruturação para atender as exigências das demandas que objetivam uma formação de competências contextualizadas. Quanto à biblioteca da FACETEG o referido relatório revelou a carência de maior variedade de títulos, porém houve informação à Comissão de Verificação sobre a compra de vários títulos listados pelo Coordenador do Curso, justificando que em consequência da reforma/ampliação da biblioteca que iniciaria nos próximos meses, não estavam sendo utilizados. Diante desse fato, foi solicitado à direção da IES que encaminhasse ao Conselho Estadual de Educação cópias das notas fiscais que comprovassem a aquisição dos livros.

O Curso de Licenciatura em Geografia vivencia concomitantemente três matrizes curriculares distintas. Assim, a Comissão de Verificação reconhece a legalidade das matrizes em desenvolvimento, fazendo uma série de sugestões quanto à carga horária e a sequência lógica dos componentes curriculares, por considerarem que proporcionaria uma nova dinâmica ao curso e motivação aos discentes. Em concordância, a Comissão de Verificação, os gestores do curso e da FACETEG aprovaram a matriz que funciona desde o primeiro semestre de 2011. Considerando o exposto, o relatório da comissão de avaliação votou pela aprovação das matrizes vivenciadas e da nova matriz sugerida para 2011 e pela renovação do conhecimento do curso por um período de cinco anos.

O Projeto Político Curricular (PPC), sobre o qual obtivemos informações por meio do parecer de renovação de funcionamento do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG e no seu PPP 2010, afirma-se que integra esse projeto um conjunto de cinco matrizes curriculares dos anos 2003, 2004, 2008 (matriz de transição), 2008 e 2011, e que convém destacar que a matriz 2011 seria implantada no primeiro semestre do ano correspondente e a presença das matrizes mais antigas no referido documento atendem a necessidade de registro e expedição de documentos.

Ao analisarmos o Parecer CEE/PE N° 54/2010-CES, o PPP 2010 da FACETEG e, de acordo com informações da atual coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Prof. Dra. Maria Betânia Moreira Amador verificamos que o Projeto Político Pedagógico está passando por um processo de reestruturação. Assim, apontado no PPP 2010, o curso de licenciatura em Geografia, visa proporcionar uma sólida formação profissional ao egresso, o qual tem carga horária de 3030 horas (três mil e trinta). Quanto ao tempo do curso e a integralização, dos 179 créditos dos quais 156 são teóricos e 23 práticos, deverão ser cumpridos em um prazo de 04 (quatro) anos, correspondentes a 08 (oito) semestres letivos e, o tempo máximo para a conclusão do curso é de 14 (quatorze) semestres.

Este curso atende ao parecer CNE/CES N° 492/2001 e a Resolução CNE/CES N° 14 de 13 de março de 2002, estando organizado no sistema de disciplinas e créditos semestrais.

Para tanto, tem por fundamentos os seguintes princípios:

- Configurar as exigências do perfil do profissional, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e perspectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;
- Garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar;
- Propiciar a flexibilidade curricular, favorecendo interesses e necessidades específicas dos alunos;
- Explicitar o tratamento metodológico, possibilitando o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores;
- Assegurar um ensino problematizado e contextualizado, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar a formação de competências na produção do conhecimento com atividades de procura, interpretação, análise e seleção de informações;
- Estimular atividades que socializam o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelos discentes;
- Oportunizar outras atividades curriculares de formação, tais como, iniciação científica, monografias, monitoria, projetos de extensão, estágios profissionalizantes, disciplinas optativas e programas especiais;
- Salientar o caráter mutável do currículo adequando-o às transformações sociais e às exigências legais. (PPP, LICENCIATURA GEOGRAFIA, FACETEG, 2010, p. 15).

Fundamentado nestes princípios do Parecer e da Resolução supracitados, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UPE – Campus Garanhuns, é norteado por componentes curriculares diversificados, sendo organizado de acordo com os seguintes eixos articuladores:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos da formação profissional.
- Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como, do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.
  - Eixo articulador da formação comum com a formação específica.
  - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.
  - Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.
- (PPP, LICENCIATURA GEOGRAFIA, FACETEG/UPE, 2010, p. 15-16).

No parágrafo único do Artigo 11, que trata dos critérios de organização da matriz curricular e Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena faz a seguinte retificação: “... o tempo dedicado à quinta parte da carga horária total.” Essa exigência é atendida mediante a matriz curricular do curso.

Com o novo modelo de formação de professores conforme as determinações legais considerando o conjunto de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, o PPP (2010, p. 8) do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETG-UPE, dispõe as seguintes competências gerais:

- Pautar suas atividades profissionais em princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, diálogo e solidariedade;
- Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;
- Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área;
- Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade, assegurando à prática docente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas, visando o desenvolvimento de projetos e pareceres em diferentes contextos;
- Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação;
- Orientar escolhas e decisões a partir de valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia; com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;
- Atuar de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo que a estar preparado para a contínua mudança do mundo como um todo e da sociedade em particular;
- Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos sociais e epistemológicos;
- Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças

contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.

Além dessas competências, consta no Projeto Político Pedagógico (2010, p. 9) que o licenciado em Geografia da UPE - Campus Garanhuns deverá estar preparado para o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação dos conhecimentos geográficos;
- Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar os sistemas naturais e as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- Avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos;
- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino;
- Integrar de forma contributiva em equipes de trabalho multidisciplinares.

No Artigo 6º, § 2º da Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002, ratifica-se que o conjunto de competências a serem desenvolvidas por todos os professores que atuarão na educação básica, afirmando que devem ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia trata de questões concernentes ao perfil dos seus formandos, as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; a estrutura do curso; aos conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; aos conteúdos definidos para a Educação Básica, o formato dos estágios; as características das atividades complementares e as formas de avaliação.

Contudo, pelo fato do referido curso funcionar exclusivamente no período noturno, como a grande maioria das licenciaturas da UPE – Campus Garanhuns, e de ter um percentual de alunos trabalhador muito expressivo, há desafios a serem superados pelo corpo docente e discente. Assim, o modelo de gestão e as resoluções formuladas para a formação e prática docente no contexto da atual racionalidade performática<sup>12</sup> e financeira, imperam sobre o campo educacional, quer seja no ensino básico, quer seja no ensino superior.

[...] as políticas educacionais voltadas à formação docente são resultados de situações históricas que determinam um conjunto de saberes e práticas consideradas como necessárias à formação do professor e que acabam por se constituir nos chamados “modelos formativos” (CACETE, 2003, p. 4.).

Como exemplo, preponderante, na primeira década do século XXI a UPE – Campus Garanhuns implementou o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE), o qual além de atender as demandas do Agreste Meridional, tinha polos de atuação em municípios de outras microrregiões. O Governo Estadual, a UPE e os governantes municipais, atuaram juntos para atender às exigências da LDB/96 no sentido de ofertar formação superior aos professores que lecionavam no ensino infantil e primeiros anos/séries do ensino fundamental.

Entretanto, esse e outros projetos voltados para a formação docente e discente estiveram e, ainda se encontram intrínsecos às políticas neoliberais que objetivam assegurar o equilíbrio da estrutura, organização e funcionamento do modelo capitalista de produção. Todavia, a FACETEG – UPE, com sua abrangência regional e institucional, ao longo de sua existência:

[...] vem contribuindo significativamente para a formação de profissionais capazes de atuar, de forma eficiente, nas diversas áreas objeto de estudo dos cursos ofertados, transformando não só a realidade da Região do Agreste Meridional, como além desta sob sua influência polarizadora (SANTOS, 2010, p. 5).

A função polarizadora da UPE, Campus Garanhuns, é comprovadamente indiscutível, porém, são muitos os dilemas dos licenciados quanto ao desenvolvimento das atividades que interferem no processo de suas formações, sendo identificadas questões externas e internas

---

<sup>12</sup> Conceito de educação como mecanismo de nova aceitação social, no qual o objetivo maior não é a formação eficiente, mas a aprendizagem do uso das novas tecnologias, de acordo com a professora Dr. Amanda Regina Gonçalves, expositora da Mesa redonda 2: Políticas de Currículos e a educação em Geografia: permanência versus resistência. XVII Encontro Nacional de Geógrafos. Belo Horizonte, 2012. No Brasil, a partir de 1990, a racionalidade financeira incide radicalmente sobre o setor educacional, especialmente em sua (re)estruturação e funcionamento.

pertinentes. Mas o fato é que Garanhuns vive seu segundo momento histórico de expansão universitária e, a FACETEG-UPE continua se destacando, assegurando às demandas opções de escolhas, visto que, além das licenciaturas, vem ofertando, gradativamente, cursos de bacharelado. As perspectivas do corpo docente entrevistado são divergentes, assim como dos discentes, revelando anseios dos sujeitos educacionais.

Dentre as principais perspectivas dos licenciados em relação ao ensino de Geografia, a educação e sua vida profissional, estão as de:

Buscar qualificação para atuar;  
 Formar futuros professores bem capacitados e comprometidos com a função;  
 Trabalhar de forma crítica para que os alunos gostem da disciplina;  
 Que o ensino de Geografia seja realmente reconhecido e faça a reflexão sobre o espaço e sua relação com o meio;  
 Por enquanto não exercerei a profissão de professor;  
 Não pretendo seguir a profissão;  
 Contribuir para uma sociedade mais justa e organizada [...]  
 (RESPOSTAS NA ÍNTEGRA, 09/12/2012).

Depois de identificarem, de forma pertinente, os poderes que mais incidem sobre a prática pedagógica, citando o poder do Estado e do próprio sistema educacional, eles apontam ainda determinações do curso que atuam no sentido de não possibilitar enfrentamento a este poder e que promovem as continuidades nas práticas de formação, tais como o tradicionalismo e a má formação dos profissionais formadores. Como ação, alguns licenciados pensam na qualificação para suprir as lacunas deixadas pelo processo de formação, outros enfaticamente, não se dispõem a dar sequência à sua formação. Havendo também, aqueles que dizem que não exercerão a profissão docente.

### **3.2 Escolas Estadual Professora Elisa Coelho (EPEC) e Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra – Garanhuns/PE**

#### *Escola Estadual Professora Elisa Coelho (EPEC)*

A Escola Estadual Professora Elisa Coelho, teve sua autorização de funcionamento do ensino fundamental pelo Decreto nº 3433 DOE de 31.12.77, e do ensino médio (Estudos Gerais) pelo Decreto 20.737 DOE 15.07.98. Localizada à Rua Manoel Ouro Preto, 14 – Bairro São José – CEP55295260 – Garanhuns/PE. É mantida pelo Governo do Estado de Pernambuco e jurisdicionada à Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional.

A referida escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite. Disponibilizando as seguintes etapas e modalidades de ensino: fundamental (anos finais) e séries finais (em fase de extinção); ensino médio; educação de jovens e adultos (ensino fundamental III e IV fase); e ensino médio com organização em módulos. De acordo com seu Regimento Substitutivo segue princípios filosóficos e pedagógicos.

Assegurando seu funcionamento de acordo com as determinações legais, respaldando-se em seu Regimento Substitutivo e Projeto Político Pedagógico, contando com o apoio dos representantes de segmentos como: Conselho Escolar e Grêmios Estudantil.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), assume os seguintes princípios filosóficos:

- I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
  - II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, no pensamento, a arte e o saber;
  - III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V- gestão democrática, na forma da Lei;
  - VI- vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (ARTIGO 7º, REGIMENTO SUBSTITUTO, EPEC, 2013).

Para trabalhar esses princípios filosóficos na escola é imprescindível conhecer sua realidade, o contexto no qual ela está inserida. Com a liberdade pautada nos princípios da democracia a escola estimula os processos de ensinar, aprender, pesquisar, valorizando o pensamento, a arte e os saberes docentes e discentes, conduzindo à reflexão e ressignificação social, educacional e cultural.

Porém, os resultados não têm sido satisfatórios, pois o corpo discente da referida unidade escolar apresenta-se bastante heterogêneo, com problemas cognitivos e psicossociais, sendo necessário um trabalho diferenciado para atender suas especificidades, havendo, portanto, necessidade de acompanhamento pedagógico e psicológico. Quanto ao corpo docente, esse vem apresentando algumas situações que preocupam os gestores e tem interferido no funcionamento das atividades escolares, pois um número significativo de professores não está desempenhando suas funções, por motivos diversos: problemas de saúde e readaptações, licença médica, licença maternidade, afastamento para curso e licença prêmio. Essa realidade tem favorecido ao desestímulo dos demais professores em promover o dinamismo de atividades pedagógicas e culturais, pois além desses, a escola ainda enfrenta problemas com sua estrutura física.

No Capítulo II, Artigo 8º do Regimento Substitutivo da EPEC (2013), em consonância com a LDB nº 9394/96, estão registrados seus princípios pedagógicos:

- I- classificação e reclassificação;
- II- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante;
- III- recuperação para os estudantes com baixo índice de aprendizagem;
- IV- valorização da experiência extraescolar;
- V- coerência entre a teoria e a prática na execução do currículo;
- VI- capacitação docente visando o aperfeiçoamento profissional.

Os princípios pedagógicos dessa unidade escolar, explicitamente, estão focados para a formação dos alunos e professores, porém há, sobremaneira, um direcionamento à estruturação dos processos de avaliação exigidos oficialmente. Sendo o inciso I- classificação, onde está devidamente explicitado no Artigo 37 do Regimento da referida escola, motivo de preocupação, principalmente, para os professores. Pois, segundo os mesmos, a forma como tem sido oportunizada a classificação do aluno, induz ao descaso deste em relação à aprendizagem, mediante o excesso de facilidades direcionadas, ou melhor, objetivando a aprovação quantitativa, relegando a segundo plano à progressão qualitativa. Visto que, as condições físicas e humanas impedem que no ano seguinte, haja o desenvolvimento de atividades/aulas para que esses alunos curse as disciplinas durante o ano letivo em exercício. Havendo, portanto, medidas paliativas que não promovem a aprendizagem almejada, mas facilita ainda assim, a aprovação. A concepção dos professores sobre a Progressão Parcial é que ela não funciona de acordo com o objetivo à que oficialmente se propõe, como consta no Artigo 41, 42, 43 do Regimento Substitutivo, sendo mais preocupante ainda o fato de que o alunado que está em processo lento de politização, não compreende os danos lhes causados.

Quanto à organização curricular essa segue as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Base Curricular Comum (BCC), para as Redes Públicas de Pernambuco, sendo explicitada no Projeto Político Pedagógico através de uma base nacional comum e de uma parte diversificada. Segue, também, as Orientações Teóricas e Metodológicas (OTM), porém, no que se refere à carga horária de Geografia, com apenas 02 (duas) aulas semanais, do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, há preocupações e indignações por parte dos professores de Geografia, pois são muitas as dificuldades para atingirem os objetivos propostos e promover a qualidade do ensino, mediante a importância do ensino de Geografia,

com essa incipiente carga horária. Aprofundaremos as concepções dos professores sobre currículos no próximo subtema deste capítulo.

Entretanto, com o desenvolvimento de projetos que fazem parte do calendário escolar, como Gincana Solidária, Jogos Interclasses, Oficina de Hip Hop (dança e teatro), Festa Junina e o projeto de reciclagem, os gestores da escola, o corpo docente e discente se envolvem promovendo automotivação, buscando o despertar do interesse dos sujeitos mais alheios às atividades socioculturais, sendo uma forma de conquistá-los para que as interações em atividades pedagógicas ocorram de forma espontânea. Facilitando assim, o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências propostas nos currículos pré-ativos/formais, mas em negociação com os sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos.

Mas o funcionamento dessa unidade escolar é comprometido com problemas pontuais, como:

- Baixo IDEB;
- Estudantes que chegam à escola com déficit de conhecimento especialmente em Língua Portuguesa e Matemática;
- Quadra descoberta (local precisando de reforma);
- Equipe gestora incompleta;
- Alguns professores descompromissados com a qualidade da educação social;
- Estudantes faltosos;
- Professores faltosos;
- Estrutura física necessitando de reforma;
- Dificuldade com o transporte escolar para alunos da Zona Rural.  
(REGIMENTO SUBSTITUTIVO, EPEC, 2013).

Porém, nesse mesmo Regimento Substitutivo são elencadas as principais forças da Escola Estadual Professora Elisa Coelho:

- Equipe Escolar em sua maioria com uma relação interpessoal coesa, de respeito e união;
- Estudantes em sua maioria disciplinados;
- Maioria dos professores comprometidos com a qualidade da Educação;
- Apoio da Secretaria de Educação no que diz respeito aos recursos financeiros para a compra de equipamentos e material de apoio pedagógico.

Vale salientar que a referida disciplina dos estudantes, diz respeito à postura e conduta orientadas por valores que promovem bom relacionamento com colegas, professores e funcionários. Quando esta se refere ao esforço, comprometimento e assiduidade com o

conjunto das atividades pedagógicas, ainda há uma apatia por um expressivo número de alunos. Fato esse, justificável pelo corpo docente e registrado no Regimento Substitutivo (2013) da escola, item 1.13, principais ameaças:

- Carência das famílias que provoca a entrada precoce do jovem no mercado de trabalho;
- Meio social do estudante marcado pela pobreza e violência e pela falta de estrutura;
- Falta de transporte escolar para alguns estudantes da zona rural;
- A falta de uma comunidade escolar na área da escola, o que dificulta a articulação com a família;
- Professores com dois vínculos empregatícios;
- Falta de participação da família no processo educacional;
- Falta de determinados profissionais (assistente social, psicólogos, coordenadores de disciplina).

Ao analisarmos os problemas pontuais, as forças e as ameaças que incidem sobre o funcionamento da Escola Professora Elisa Coelho, percebemos que há contradições. Por exemplo: nos problemas pontuais citam-se professores faltosos enquanto que em relação às forças elencadas afirma-se que a maioria dos professores são comprometidos com a qualidade da educação. Outra contradição constatada é a afirmação de que os estudantes em sua maioria são disciplinados quando também se afirma que são faltosos e, em relatos de professores, ou seja, em respostas dos questionários aplicados, verifica-se que o comprometimento dos alunos com o processo ensino-aprendizagem não é o bastante, seja por falta de acompanhamento da família, limitações enfrentadas pela escola ou demais problemas socioculturais. Portanto, como abordamos no capítulo 2, sobre a realidade da escola: interferências intra e extraescolares, confirmamos alguns dos principais fatores socioeconômicos, políticos e estruturais que comprometem o processo de ensino-aprendizagem do ensino básico e, de modo particular, dessa escola.

De acordo com seu Regimento Substitutivo/2013, a Escola Professora Elisa Coelho funcionou com um efetivo de matrículas de 1083 alunos em 2012, havendo 78% de aprovação, 15% de reprovação e 7% de evasão; 44 professores, dos quais 03 são readaptados; 09 são contratados; 03 fazem parte da equipe gestora; 03 são pertencentes ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE); 02 assistentes administrativos; 02 auxiliares de serviços administrativos; 03 merendeiras (terceirizadas); 02 serviços gerais (terceirizados). Não disponibiliza de coordenadores pedagógicos. A previsão de matrículas para o ano letivo 2013 indicou o número de 1370 alunos, distribuídos em 33 turmas, nos três turnos em funcionamento.

A Escola Professora Elisa Coelho, especialmente, os alunos do período noturno, apresentaram grande distorção série/idade ou ano/idade, em sua maioria porque os alunos são trabalhadores. Dessa forma, a proposta pedagógica da mesma para enfrentar este problema, contempla o Ensino Fundamental séries/anos finais, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou melhor, na nova LDB (Lei 9493/96), em consequência da Constituição de 1988, nas quais a Educação de Jovens e Adultos, ganha status de modalidades.

Atualmente, essa distorção está sendo corrigida com o EJA, ensino fundamental e ensino médio, funcionando em módulos.

Conforme consta na Seção V do capítulo II da LDB nº 9394/96, Artigo 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ratificando em seu Parágrafo Primeiro, a seguinte determinação:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderem efetuar os estudos da idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB 9394/96, p. 20).

Estando localizada em uma área estratégica, ao lado da Praça Guadalajara e, próximo ao centro da cidade de Garanhuns/PE, os alunos trabalhadores do comércio local encontram facilidade de acesso e ainda são motivados pela tradição da referida escola.

Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

- I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1600 (mil e seiscentas) horas;
- III – para os anos finais do Ensino médio, a duração mínima deve ser de 1200 (mil e duzentas) horas.

Quando comparadas às cargas horárias do ensino regular, são reduzidas muito expressivamente. Sendo esta uma modalidade de ensino oficial, mas caracterizada, na prática, como uma medida paliativa no cenário educacional brasileiro. Essa modalidade de ensino contempla não apenas alunos trabalhadores, pois também tem por objetivo diminuir grandes

distorções série/idade, por isso a idade mínima exigida para o ingresso do aluno no curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos é de 18 (dezoito) anos.

Percebe-se, portanto, que há uma enorme complexidade envolvendo a organização e funcionamento da Escola Estadual Professora Elisa Coelho. Sendo bastante importante, contar com uma boa formação inicial e continuada dos gestores e de seu corpo docente. Porém, para a grande maioria dos seus sujeitos, de modo particular para os docentes, atender as exigências das determinações oficiais constitui-se em um desafio permanente.

Para compreendermos melhor essa realidade vamos identificar, sinteticamente, alguns dos principais aspectos da Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra e, estabelecendo parâmetros realizaremos uma abordagem crítica sobre essas duas instituições públicas de ensino básico. E, para consolidar a pesquisa, nos próximos subtítulos trabalhamos a concepção dos professores sobre currículos e livros didáticos e, poderes e ações que interferem na prática do professor.

#### *A Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra*

A Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra – Ensino Fundamental e Médio teve sua autorização de funcionamento nos termos da Resolução Nº 24/85 do Conselho Estadual de Educação. Funcionando a partir de fevereiro de 1995, no turno diurno, em regime de externato, é mantida pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e pela Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns. Integra sua estrutura organizacional, ao nível de coordenadoria, com estrutura interna própria, previsto em seu Regimento.<sup>13</sup>

Começou seu funcionamento com duas turmas de 5ª (quinta) série e duas de 6ª (sexta) série, Totalizando 112 (cento e doze) alunos, admitidos através de exame de seleção, observando o disposto no Regimento e Edital. A referida unidade escolar, tem sua sede no prédio onde funciona a UPE – Campus Garanhuns, localizada na Rua Capitão Pedro Rodrigues, nº 105, Bairro São José – Garanhuns/PE.

De acordo com informações do PPP, esses alunos “procuram a escola porque a escola de origem não oferece as séries subsequentes e/ou por alteração na condição socioeconômica da família, fator que impossibilita a manutenção dos filhos em escolas particulares” (2013).

---

<sup>13</sup> Informações obtidas por meio do Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação professora Ivonita Alves Guerra, da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns – Universidades de Pernambuco, Campus Garanhuns/PE (FACETEG-UPE).

Quanto ao critério de acesso a efetivação da matrícula continua ocorrendo mediante classificação na seleção e, atualmente, essa instituição disponibiliza 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Salientamos que este percentual é recente, pois antes da intensificação das políticas de sistemas de quotas, o percentual destinado aos alunos de escolas públicas era baixo, sendo aumentado gradativamente.

Dessa forma, o ideário da sociedade local de que seus filhos consigam vagas nesta escola vem se ampliando, mas, esse desejo é aguçado, principalmente, porque nela o corpo docente desenvolve um trabalho com metodologias diferenciadas, tornando o espaço escolar em um ambiente criativo, portanto, dinâmico e prazeroso. Constituindo-se, talvez, o seu diferencial, segundo afirmações registradas em seu Projeto Político Pedagógico (2013). Além da formação básica estruturada, dominando a escrita e a leitura, os alunos dessa escola têm uma característica primordial – a consciência política, assim compreendem o espaço que ocupam e a importância de seus papéis no contexto da sociedade local, regional, nacional e mundial. Portanto, são alunos críticos-reflexivos e a interação em sala de aula e, em todas as atividades socioculturais e pedagógicas, é um elemento constante.

De acordo com o PPP (2013, p. 8) da referida escola:

Socialmente, são alunos que possuem estrutura familiar regular: pai, mãe, irmãos. O pai e a mãe trabalham – em alguns casos apenas o pai – o que proporciona o acesso às necessidades básicas. Este cenário coloca a escola numa situação privilegiada, o que concorreu para seus resultados no SAEPE 2011 para o Ensino Fundamental com a nota 6,08 e o Ensino Médio 5,7.

Assim, essa unidade escolar apresenta diferenciais que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e, ainda soma-se a estes, o perfil que a Escola implementa:

uma gestão democrática; a formação continuada; a aplicação e aplicabilidade dos conteúdos; a vivência de um currículo significativo; o estímulo e valorização das habilidades artístico-culturais; a criação de situações/espços facilitadores do processo ensino-aprendizagem, vislumbrando ao desenvolvimento holístico e à formação cidadã para a transformação social (PPP, ESCOLA DE APLICAÇÃO, UPE - Campus Garanhuns, 2013, p. 08).

Esta escola tem conseguido desempenhar sua função social, formando jovens críticos, pensantes e capazes de promoverem ações transformadoras, portanto, vem formando sujeitos politizados. Para tanto, as condições socioculturais dos seus alunos o elevado grau de autonomia lhes conferido, quando comparado à primeira escola (Professora Elisa Coelho), faz

dessa um “eixo da sociedade local onde se processa as transformações do indivíduo, dotando-lhes de competências básicas para o pleno exercício da cidadania” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 100). Mas, para o referido autor, autonomia é algo contrário à uniformização, na autonomia permite-se a diferença, e desenvolvem-se parcerias efetivas. Quanto à autonomia dos alunos, essa vem sendo gradativamente assegurada com a participação de representantes no Conselho Escolar, atuação do Grêmio Estudantil e por meio da comunicação e tomada de decisões envolvendo alunos, professores e equipe gestora.

O discurso político atual age com veemência em relação a esse aspecto que envolve a educação, mas na prática o que ocorre é a uniformização de modelos, padrões que até então, visam contemplar as necessidades da estrutura política e econômica de uma sociedade globalizada, que ocorre, compete e exclui. Tem sido esse, o modelo de educação implementado no Brasil. Onde governantes defendem em discursos a autonomia, mas investe em padronização, especialmente, de resultados quantitativos.

Com base no Artigo 32 da Lei Federal nº 9394/96, o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Empenhados em efetivar esses objetivos e consolidar a aprendizagem de seus alunos a Escola de Aplicação/FACETEG-UPE segue com base no artigo 35 da Lei Federal nº 9394/96 – Incisos I ao IV, determinando que o Ensino Médio (etapa final da educação básica) tem como finalidades:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na condição de escola de Ensino Fundamental e Médio, segue as diretrizes do sistema Estadual e Nacional de Educação, mas com aspectos incomuns em relação à grande maioria das demais escolas dessas etapas de ensino básico. Por exemplo, funciona apenas no turno da manhã; conta com uma estrutura física de salas de aula, auditório, biblioteca, laboratórios da FACETEG-UPE; o alunado é quase 100% (cem por cento) dentro da faixa etária aluno/série/ano; os gestores contam com o apoio direto da direção da UPE Campus Garanhuns; o quadro de professores é relativamente estável, o que contribui para assegurar o cumprimento efetivo da carga horária do ano letivo, dentre outros.

No Projeto Político Pedagógico (2013) da Escola de Aplicação UPE – Campus Garanhuns onde se aborda suas finalidades, afirma-se que:

A Escola tem por finalidade formar o educando, desenvolvendo as potencialidades como elemento de auto-realização, preparo para o exercício consciente da cidadania e preparação para o trabalho. [...] também se destina a campo de estágio supervisionado dos licenciados dos cursos de graduação da UPE/*Campus* Garanhuns, proporcionando a vivência de experiências pedagógicas e de pesquisas educacionais, a relação teórica-prática e a articulação entre os níveis de ensino (PPP, ESCOLA DE APLICAÇÃO, UPE - Campus Garanhuns, 2012, p. 16).

Esta última finalidade foi resultado de uma proposta pedagógica de estágio, aprovada pelo extinto Conselho Departamental, o qual traz uma composição de três dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Pois os cursos de formação docente, na atualidade, têm determinações para atrelar pesquisa, ensino e extensão. A ideia de congregar esses elementos dos processos de formação é explícita por Pimenta e Lima (2008), ao ratificarem que:

[...] os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 17).

Mas, um fato nos chamou a atenção, dos 21 (vinte e um) questionários respondidos por licenciados do 8º período, no início de dezembro de 2012, apenas 4,76% (quatro vírgula setenta e seis por cento), o que corresponde à apenas 1 (um) licenciado, confirmou a realização de seus estágios na Escola de Aplicação, classificando a prática docente nesse

âmbito, como inovadora. Do total restante, 10 (dez) licenciados deixaram essa questão em branco e outros 10 (dez), desenvolvem seus estágios em outras escolas.

Assim, a história do estágio na Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra em parceria com a UPE – Campus Garanhuns, ainda é incipiente, em consequência, de fatores socioestruturais, apesar de ter iniciado essa parceria em 1995, quando houve a primeira versão do Projeto político Pedagógico (PPP) da referida escola.

Estabelecendo parâmetros entre as duas escolas analisadas, a Escola Professora Elisa Coelho tem a tradição histórica dos seus 35 anos de funcionamento e localização privilegiada; funciona em três turnos com uma média de 1370 alunos distribuídos em diferentes níveis e modalidades de ensino; apresenta dificuldades em sua estrutura física, limitando a pesquisa, visto que o espaço da biblioteca é mínimo, culminância de projetos que exigem a participação do conjunto formado pela comunidade escolar, dentre outros; não disponibiliza de laboratórios, com exceção ao de informática com espaço limitado e computadores em número insuficiente para atender aos alunos; discente com características heterogêneas e grande quantitativo de alunos trabalhadores; índices de reprovação e evasão consideráveis; processo de matrícula comum às demais escolas públicas e baixos resultados do IDEB e IDEPE; sempre esteve exclusivamente sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional e mantida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do Governo de Pernambuco.

Quanto à Escola Ivonita Alves Guerra funciona a 18 anos em um turno, o matutino, com ensino fundamental, anos finais e ensino médio; embora o prédio não seja próprio apresenta condições favoráveis para a efetivação do seu PPP; discente com características homogêneas e dentro de faixa etária; índices de evasão inexistente e de reprovação baixíssimo; processo seletivo para conseguir matrícula; elevados resultados no IDEB e IDEPE; é mantida pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e pela Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Garanhuns, integra sua estrutura organizacional, ao nível de coordenadoria, com estrutura interna própria, previsto em seu Regimento.

Assim, são evidentes as distinções quanto à estrutura, organização e funcionamento dessas escolas, embora ambas sejam públicas e estaduais. Todavia, seus corpos docentes apresentam aspectos comuns em relação aos processos de formação e qualificação (especialização) realizados pela maioria na UPE, Campus Garanhuns.

### 3.3 Concepções de Currículos e livros didáticos dos professores e, poderes e ações que interferem na prática docente de Geografia

Nosso tempo histórico em transição tem provocado o emergir de questões filosóficas, sociológicas e histórico-educacionais. Estando o Brasil, inserido nesse processo, a qualidade da educação nacional é o motivo de estudos e reflexões, sobretudo, interações direcionadas para se alcançar o desenvolvimento econômico, sociopolítico e cultural almejados.

Assim, a Geografia escolar participa desse contexto, mas não tem conseguido contribuir de forma efetiva, pois parte das ações horizontais é dificultada por determinações verticais e vice-versa, que se incrustam no sistema educacional. Essas determinações ocorrem desde a compreensão sobre a organização curricular até a, aparente, fácil escolha de um livro didático.

É consenso que as políticas educacionais iniciadas nos anos 1990 têm se constituído em ações verticalizadas e implementadas de cima para baixo, ou seja, sem ouvir ou acatar o conhecimento produzido e acumulado ao longo de anos pelas mais diferentes comunidades científicas, educacionais e profissionais. Uma das características ou estratégias adotadas pelo Governo Federal para neutralizar esse debate foi o escamoteamento das políticas educacionais apoiadas em discursos técnico-científicos e na sua rápida implantação, de modo a não dar tempo para maiores questionamentos e debates na sociedade (STRAFORINI, 2011, p. 45).

Contudo, o autor salienta que mesmo assumindo centralidade nas políticas educacionais as políticas curriculares avançam, especialmente a partir das mudanças na legislação como a LDBEN/1996, bem como, o reforço proporcionado pela literatura brasileira sobre Geografia escolar, citando autores como Cacete (1999), Kaercher (1997), Rocha (2001), dentre outros, que contribuíram para reforçar a importância dos PCN de Geografia no âmbito das reformas educacionais. Mas, “os estudos dessa literatura nem sempre são bem contemplados no processo de formação inicial e continuada dos professores”<sup>14</sup>.

Nesse contexto as pesquisas sobre currículos avançam e desenvolvem concepções acerca do currículo para a educação básica e superior. Pois, a ideia que se tem a respeito dos mesmos, entre professores do ensino básico e a grande maioria dos licenciados participantes da nossa pesquisa, limita-se aos currículos oficiais em forma de componentes, ou seja, aquilo

---

<sup>14</sup> Muitos licenciados e professores não têm conhecimento aprofundado sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais e, muitos ainda desconhecem o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em vigor, entre outras.

que em períodos anteriores era denominado de grade curricular ou seleção de conteúdos procedimentais.

Portanto, no âmbito escolar, os currículos, geralmente, são compreendidos apenas em seu aspecto formal, encontrado nas leis, nos parâmetros e diretrizes curriculares, base curricular comum e nas orientações teóricas e metodológicas. Muitos ainda não sabem que podem participar, ou mesmo, que já participam da construção dos mesmos.

No final dos anos 1990 e início de 2000, as Gerências Regionais de Educação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco organizavam capacitações/formação continuada para que houvesse estudos dos PCN com profissionais da área, onde desempenham a função de monitores junto às escolas em que atuavam. Mas, o trabalho realizado, geralmente, em uma semana para “preparar” esses monitores, era realizado com os demais professores da área em apenas dois dias nas referidas escolas. Havendo assim, reclamações relativas ao curto tempo a ser utilizado, é importante destacar ainda que professores de outras áreas se interessavam em participar dos trabalhos feitos com os professores de Geografia. Nesse período, também se organizavam foros temáticos, bastante motivadores<sup>15</sup>. Tem sido comum, professores perguntarem aos gestores se ainda ocorre esse tipo de formação ou outra semelhante, e indagam, pois não são convidados ou convocados para participarem desses.

Em 2012, depois de polêmicas causadas pela definição das Orientações Teóricas e Metodológicas (OTM) no Estado de Pernambuco, foram promovidos encontros com professores de áreas específicas para desenvolver reflexões sobre o projeto, Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco. Porém, o estudo sobre currículos e outros temas que envolvem o ensino e a aprendizagem, ainda é muito incipiente. Assim, a qualificação profissional; especializações e cursos de mestrado tem sido o caminho encontrado por alguns professores do ensino básico para construir competências e promover a qualidade de suas práticas pedagógicas na educação. Todavia, a busca por qualificação fora da escola ou da Secretaria de Educação é uma exceção e, os dilemas em torno da formação continuada, de aulas atividades, dentre outros, persistem.

Assim, sem conhecimentos aprofundados e outras questões pertinentes sobre currículos, aumentam as possibilidades de haver a construção de um currículo exclusivamente interativo mediante repulsa ao pré-ativo e vice-versa, por isso é importante saber que:

---

<sup>15</sup> Relato de professores em reuniões/encontros pedagógicos, na Escola Estadual Professora Elisa Coelho, Garanhuns/PE, início do 2º semestre, 2010.

[...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variações dentro da sala de aula, ou pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como *tradicionais e pressupostos*, versos de currículo que num exame aprofundado, pode ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1999, p. 24).

Conhecer e analisar a evolução histórica dos currículos, reformulados a partir das literaturas em suas áreas específicas, Geografia, História, Língua Portuguesa e demais, nos permite compreender que mesmo os currículos pré-ativos podem ser elaborados de forma interativa, com a participação de representantes de vários segmentos do sistema educacional. Segundo Ivor Goodson (1999) a análise do currículo pré-ativo além de permitir a compreensão dos processos de luta que os precede, serve de aporte para os planejamentos de ensino e para a execução de um consolidado currículo interativo, construído em sala de aula. Pois, trabalhando os dois currículos, pré-ativo e interativo com a devida ética profissional não se corre o risco de mistificá-los como fato ou como prática.

Portanto, nos estudos sobre currículo, é necessário descobrir como os documentos orientadores dos planejamentos dos professores e das relações de ensino e aprendizagem tratam determinados conhecimentos para que se possa compreender como ele chega até os professores. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 162).

Promover ações para que haja de fato a compreensão sobre origens, conceitos e funções dos currículos, com licenciados e professores constitui-se em uma importante forma de evitar a repulsa ou incompreensão dos mesmos, e, por conseguinte, que o livro didático seja transformado em currículo, aspecto negativo de sua utilização (ALBUQUERQUE, 2011).

Geralmente, os professores que têm essa postura a respeito de currículo não têm formulado perguntas que possam mudar esse olhar tão simplista sobre tal objeto. A Teoria Crítica dos Currículos indica alguns questionamentos na perspectiva de compreender os currículos, desde a sua elaboração até seu uso na escola. Entre essas perguntas, as referentes ao elenco de conteúdos, a saber: Quais são os conteúdos? Quem os legitima? Como, por que e por quem foram selecionados? Para que servem os currículos? Como eles são utilizados por professores? As respostas para essas perguntas possibilitariam mudanças sobre o currículo. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 160).

Pois, uma vez que se conhece, há espaço para diálogos e, amplia-se a compreensão do papel destes currículos, evitando posturas radicais, como por exemplo, seguir rigorosamente as Orientações Teóricas e Metodológicas, bem como, o livro didático. Uma vez que, as primeiras são proposições e, o segundo, apenas um dos muitos recursos didáticos a serem

utilizados no processo de ensino e aprendizagem, ou o inverso: ignorar as orientações e/ou não utilizar o livro didático de forma alguma, fato não muito comum, mas que ocorre na prática de alguns professores.

Porém, um fato pertinente no ensino básico, é ter o livro didático como única referência, sendo este transformado em currículo:

[...] ao invés de serem um recurso didático, os livros tornaram-se, efetivamente, um currículo pré-ativo. E, como recursos didáticos, podem contribuir para a efetivação de um currículo interativo, visto que contribuem com o desenvolvimento das práticas escolares de alunos e de professores. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 166).

Assim, as atenções voltadas para o planejamento de ensino, escolha e utilização do livro didático requerem cuidados especiais. Visto que, planejar ou utilizar o livro didático com coerência requer conhecimentos específicos, pedagógicos e, responsabilidade. Agindo dessa forma, o professor estará encaminhando suas ações para a construção de um currículo interativo, uma vez que esse se caracteriza pelo estabelecimento de parâmetros entre o currículo pré-ativo e a ação, havendo, portanto, negociações interativas no âmbito da escola e, principalmente, na sala de aula. Com esse contexto, a escola é espaço de cultura, lugar de conhecimento.

Todavia, as divergências sobre currículo não cessam, principalmente, quando se verticaliza a ideia de implementação de um currículo único, ou seja, padronizado. Porque, para muitos sujeitos, aceitar um currículo padronizado, implica em perda da autonomia da escola, dos professores. Essa problemática no Estado de Pernambuco tem repercutido em torno das OTM, mas um fato positivo surge em meio a esse dilema – estudos e discussões (re)começam, dando espaço para ampliar a participação dos professores e, conseqüentemente, aprofundar os conhecimentos sobre currículos, BCC, PCN e essencialmente, sobre a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB nº 9394/96).

Reintegramos que as relações de poder que envolvem e/ou “determinam” a estrutura, organização e funcionamento das instituições educacionais de fato, não se estabelecem verticalmente, de forma inflexível. Pois, nas relações humanas, promovem-se ações horizontais que interferem no planejamento e tomada de decisões e, geralmente, seus efeitos não são imediatos, por isso, não são perceptíveis por muitos sujeitos envolvidos nesse processo.

O ensino de Geografia tem envolvido aspectos e conteúdos que perpassam outras ciências, e embora ainda sejam utilizados de forma estratégica, com o intuito de atender a

ideologias políticas e econômicas vigentes, pesquisadores e professores podem, por meio do conhecimento geográfico, promover a politização dos alunos e, ainda ser um aporte para efetivar uma perspectiva interativa e revolucionária da educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

Contudo, “em aspectos fundamentais, as ideologias do passado sobre a especialização e o controle social são reafirmadas e recebem um novo *status* e uma nova vitalidade sob a retórica do profissionalismo” (POPKEWITZ, 1997, p. 125). Este é um fator preponderante em processos de ensino-aprendizagem da atualidade, nas quais a escola e a sala de aula têm sido caracterizadas pela excessiva utilização de conteúdos mais conceituais – característicos da educação tecnicista, para atender padrões econômicos, do que procedimentais – voltadas para o ensino contextualizado e formação cidadã.

Para Moreira e Candau (2007, p. 25) “o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”. Os referidos autores fazem referência à hierarquia existente no currículo, expressada na supervalorização das denominadas disciplinas científicas e, conseqüente, secundarização das demais. E, explicam como a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é importante para os docentes:

Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Estando no cerne das relações de poder que permeiam a efetivação do currículo, os professores que desvendam a complexidade do conhecimento escolar são seguros em tomadas de decisões e conseguem se sobressair, estimulando a auto-estima de alunos desmotivados e/ou marginalizados, dentre outras situações no convívio escolar. Por meio do estudo e do trabalho coletivo para a construção do currículo objetiva-se atender exigências e/ou necessidades de uma sociedade multicultural. Contudo, ele é criado em meio a tensões, competições e lutas de sujeitos que divergem em suas concepções em torno do seu caráter político e sociocultural. Assim, sendo uma construção histórica, é passível de transformações, questionamentos, reformulações, aspectos positivos que possibilitam a promoção de novas situações pedagógicas que implicam também, em novas relações sociais.

A conscientização sobre a importância e amplitude do currículo, pode conduzir a uma nova postura dos sujeitos escolares, sendo essa a primeira ação que interferirá sobre suas práticas, uma vez que, poderá repensá-las rompendo com possíveis tendências de padronização e/ou homogeneização.

Como intelectual que é, todo (a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como, posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 42-43).

Para situar o aluno no mundo, entendemos que é necessário que o professor esteja situado em seu âmbito escolar e no contexto da contemporaneidade. Mesmo diferindo da pesquisa acadêmica, a pesquisa do professor da escola básica é fundamental, visto que, efetivamente, não há ensino sem pesquisa, bem como, não há pesquisa sem ensino, daí defendermos que com procedimentos de pesquisa e ensino é que poderemos superar desafios. E, conhecedores de saberes, práticas e valores de si mesmo, do currículo formal e do conjunto dos atores escolares desenvolvem-se modos de ser e de agir no contexto escolar. Defendemos, portanto, que a pesquisa escolar pode alcançar amplos sentidos, perpassando problemáticas pontuais, como a compreensão de currículos e aflorar de forma mais precisa a capacidade de participação ativa, interferindo nas relações de poderes estabelecidas sobre o espaço vivido e reestruturar ou restabelecer relações de poderes em prol de novos espaços concebidos, começando pelo escolar.

Mas, sabemos que ao mesmo tempo, a sala de aula é um espaço que apresenta muitas e variadas contradições, diferindo de professor para professor, de turma para turma, de escola para escola. Assim, o poder coercitivo do currículo formal em virtude das avaliações formais é, sobretudo, uma forma de controle sobre o ensino.

[...] o currículo formal funciona como um mecanismo unificador, na medida em que é interiorizado pelos professores e se torna objeto de controle exercido não apenas pela hierarquia escolar, mas pelos colegas professores, pelos próprios estudantes e pais. Os mecanismos unificadores variam de um sistema escolar para outro, de escola para escola, mas, de maneira geral, a administração da escola se esforça por torná-los eficientes, para que o currículo real, criado no âmbito de atuação de cada professor, não se afaste demasiadamente do campo delimitado pelo currículo formal. (PERRENOUD, 1995 *apud* SALGADO, 2012, p. 42)

Portanto, por meio das negociações entre sujeitos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, originam-se os currículos reais, assim denominados por Perrenoud

(1995) ou interativos segundo Goodson (1999) e o controle exercido pelas avaliações formais implica em aproximação entre currículo oficial e real ou, pré-ativo e interativo. Da negociação entre professores e alunos desenvolvem-se uma relação de forças que se estendem entre professores e professores, podendo resultar em formas de comprometimento e, repensando o seu papel, poderá tornar-se um mediador entre conhecimento e o aluno; entre o aluno e o saber. No entanto, essas situações ainda não são predominantes no âmbito escolar, pois há continuidades de metodologias tradicionais e, conseqüente, resistências às novas práticas docentes. Fato este, relatado por alunos e professores da educação básica e que abordaremos a seguir.

### 3.4 **Continuidades e resistências:** metodologias tradicionais e novas práticas docentes

Ao longo da história da Geografia escolar as metodologias utilizadas nos processos de ensino, hora favoreceram os movimentos que de mudanças, hora resistem a esses. Situação semelhante ocorria com esses movimentos que propunham a implementação de novas metodologias e para adequar-se e acompanhar o ritmo das transformações econômicas, políticas e socioculturais em curso. Por meio da nossa pesquisa bibliográfica e empírica, analisamos permanências e mudanças/rupturas de concepções geográficas e de práticas pedagógicas que resistem às transformações culturais e outras que foram ressignificadas objetivando acompanhar o ritmo e as necessidades de uma sociedade multicultural e em contínua transformação e/ou reorganização.

Por isso, muitos sujeitos envolvidos com a educação têm se comprometido com projetos destinados à renovação do ensino, objetivando a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, só o trabalho conjunto constituindo-se como fato social, desempenhará o seu poder coercitivo e promoverá a inclusão daqueles que ainda se encontram à margem desse processo. Contudo, ao recorrermos à investigação e análises científicas, foi possível observar que a mudança, a inovação, o aprimoramento implicam na ruptura com o tradicionalismo, mas não necessariamente em abdicar o antigo e/ou tradicional.

Ratificamos que o tradicionalismo marcante em práticas docentes está imbricado em um sistema em que:

As redes são criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e podem ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas, permitindo sempre que existam a inércia, que qualquer costume adquire com o tempo, e a resistência

às inovações por parte das pessoas que adotaram esse costume. (HOBBSAWN, 1997, p. 11).

A inércia frente às mudanças desponta como fato negativo, principalmente, quando se utiliza o termo postura tradicional para justificar, equivocadamente, aspectos de práticas pedagógicas que não apenas deixaram de avançar frente às mudanças, mas que essencialmente tornaram-se rotineiras e enfadonhas, características marcantes do tradicionalismo. Mas, como se justifica a existência ou permanência do tradicionalismo em pleno século XXI, se estamos inseridos no fenômeno das transformações e mundialização cultural?

Entendemos que este processo é consequência da globalização, do sistema, dentre as quais encurtam as distâncias e o tempo. Porém, esse encurtar o tempo, não significa apenas a rapidez como a comunicação e as transações se processam, mas sobre o fato de que o volume e o ritmo das atividades diversas somadas às educacionais sobrecarregam os indivíduos de tal forma que lhes faltam tempo para pensar, planejar e executar. Ou seja, falta tempo no sentido original da expressão. Com o professor é semelhante e, mais preocupante, visto que, suas ações podem comprometer o desempenho dos alunos. Porém, mesmo assim, o volume de trabalho não tem sido adequado ao tempo necessário para planejar e operacionalizar ações indispensáveis ao processo educacional. E, essa problemática incide, ainda mais sobre a família. Sendo forçados a dar conta das exigências vigentes no desempenho da sua profissão, determinadas predominantemente pelo capitalismo comercial, industrial e financeiro, os indivíduos criam rotinas que se transformam em costumes, por vezes confundidos com tradições.

Para Hobsbawn (1997, p. 11), “as ‘tradições’ ocupam um lugar diametralmente oposto às convenções ou rotinas pragmáticas”. Pensamos, portanto, que há necessidade de atenções especiais quanto aos aspectos da prática docente para que não haja equívocos em relação ao que caracteriza a tradição e o costume/tradicionalismo. Uma vez que a tradição é um dos elementos próprios da cultura escolar, visto que, essa tem história.

Por isso, pensamos que parte das dificuldades em promover as mudanças práticas da educação está associada ao posicionamento dos elementos humanos que formam ou constituem a escola.

Compreendemos que parte dessas resistências estaria associada ao posicionamento da sociedade, em especial dirigentes, pais e alunos que resistem em aceitar novas metodologias e romper com a segurança das certezas tradicionalmente estabelecidas (ALBUQUERQUE, 2008, p. 15).

Para os professores formadores e professores do ensino básico participantes dessa pesquisa, não há dúvidas quanto às relações de poder que se (re)estabelecem entre o(a) sistema e as instituições educacionais e, mas especificamente, sobre os principais sujeitos educacionais (professores do ensino básico, alunos, professores formadores e licenciados).

- Sistema socioeconômico, políticas do governo, a realidade de cada aluno da rede pública;
- Imposição de carga horária reduzida, conteúdos curriculares extensos para pouco tempo, cobrança de práticas burocráticas repetitivas ex. SIEPE<sup>16</sup> (Prof. NADJA RODRIGUES; Prof. SÍLVIO LEANDRO).
- A educação básica está sucateada, falta política de investimentos e valorização do profissional. Esse profissional está fazendo o papel dele de forma cada vez mais fragilizada, aí você tá recebendo os alunos na ponta, que somos nós... refletindo todos esses problemas que vem do aluno, que vem com todas as lacunas. Então é indo e voltando, então esse professor volta também com lacunas e você fica retroalimentando esse sistema perverso, por assim dizer (Prof. Ms. CLÉLIO SANTOS).

Portanto, as dificuldades em ressignificar a formação e a prática docente estão diretamente relacionadas à complexidade que envolve o processo educacional sendo que os aspectos técnicos provenientes dos recursos materiais e humanos são mais perceptíveis e cobrados. Contudo, sendo entendedores deste fato, sujeitos políticos, científicos e educacionais engajam-se em projetos, elaborações de leis e resoluções para orientar as reformas educacionais. Mas o que é oficial nem sempre tem funcionado na prática. Assim, seria importante que houvesse questionamentos quanto às propostas de soluções, já que essas não têm atingido os fins a que se destina. Portanto, nos perguntamos:

onde está o problema real? De onde devemos partir para buscar propostas de soluções? Qual a relação entre prática e a formação de professores e como esta relação poderia trazer contribuições para as aulas de geografia? Qual o papel da formação inicial e continuada de professores? Quem deve ser consultado quando da proposição de novas abordagens para o ensino de geografia? E finalmente, como deve ser pensada a formação do professor de geografia? (ALBUQUERQUE, 2008, p. 15).

Algumas dessas questões são respondidas pelos professores formadores e do ensino básico, por alguns de forma objetiva e por outros mais subjetivamente. E quando se faz referência à primeira pergunta, onde está o problema real? Todos respondem: no sistema.

---

<sup>16</sup> Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. Professores questionam o fato de já fazerem o trabalho burocrático no diário de classe convencional e, ainda haver exigências para que lancem notas e frequências no SIEPE, quando deveria ser um trabalho executado pelo corpo técnico-administrativo e, principalmente, por não disponibilizarem de tempo para realizar essa atividade.

Quando se discute os caminhos para solucionar os problemas concernentes à educação, também, há uma resposta comum: em nós, em cada um de nós. Mas, com uma ressalva de que enquanto o sistema for mantido da forma como está posto, não haverá ressignificação de fato dos processos de formação e da prática docente. Portanto, as soluções não se limitam apenas em reformas educacionais, elas precisavam ser mais abrangentes. Pois há consenso sobre o fato de que os problemas da vida social têm comprometido a formação e atuação profissional e, o professor não é exceção.

Pensando o papel da formação inicial e continuada, atualmente são desenvolvidas políticas de formação docente firmadas com o apoio e compromisso de parte da comunidade científica e de instituições formadoras que se utilizam de sujeitos e das concepções pedagógicas e geográficas. Essas expressam a necessidade da permanente relação entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e saberes docentes, entre outras. Para tanto, suas abordagens sobre a formação e atuação docente indicam a necessidade de utilização das metodologias inovadoras.

Vanilton Souza (2011) enfatiza a importância da fundamentação teórica de Bachelard no que se refere à “retificação do erro”, e de Vigotski em relação à mediação. Ele traz à discussão, a relação e importância dessa base teórica para recorrermos a procedimentos de ensino considerados potencializadores do processo de construção do conhecimento do professor de Geografia.

[...] essa ação promoverá relações qualitativas com a realidade. A *episteme* geográfica, por exemplo, trata-se de realidades social/temporal/espacial, nas quais o sujeito está inserido, tendo em vista o processo cognitivo sobre elas empreendido (BACHELARD 1996, 2004 e VIGOTSKI 2004, *apud*: SOUZA, 2011, p. 124-125).

Essa fundamentação teórica orienta e valoriza o trabalho de campo e o ensino pela pesquisa no processo de formação docente. Porém, uma vez compreendidos, esses procedimentos metodológicos podem ser utilizados, também no ensino básico, contribuindo para instigar a ruptura de concepções em torno da Geografia como disciplina descritiva e mnemônica, por parte de professores, alunos e pais. O docente que em seu processo de formação teve a dialética como base metodológica e ao mesmo tempo realizou estudo do meio, não se limitando ao rigor técnico dos conteúdos conceituais, compreende que o conhecimento construído no processo ensino-aprendizagem não se caracteriza como simplista e acabado (SILVA, 2012). Trabalhando os conteúdos procedimentais além de ocorrer à contextualização, entende-se que o conhecimento e saberes docentes são formados por uma

rede complexa que depende de variáveis internas e externas impostas pelo contexto social, econômico e cultural.

Mediante esse contexto, são plausíveis de compreensões as enormes disparidades entre escolas. Por essa razão recorremos a análises e estabelecemos alguns parâmetros entre as duas unidades de ensino básico pesquisadas, considerando respostas dos questionários respondidos pelos professores e alunos, e com base em documentos oficiais abordamos relações de poderes que se processam nos âmbitos da formação e da prática dos professores de Geografia e, externamente.

Promover a inter-relação de conhecimentos científicos e empíricos ajuda a explicitar a realidade, pois seu estudo e consequente compreensão constituem-se em mola propulsora para a motivação e superação do paradigma tradicional, ainda presente no espaço escolar e acadêmico.

Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU, 2003, p. 69).

Assim, confirmamos a importância da mediação, por meio da retificação do erro para a efetivação da formação de professores e alunos. Porém, de acordo com Cavalcanti (2002), a mediação decorre não apenas de interferências nos processos intelectuais, mas também, das situações afetivas e sociais.

Entretanto, no desenvolvimento dos nossos estudos depreendemos que nos processos de formação e prática docente há relações de poder que extrapolam o domínio específico do campo disciplinar da Geografia. Pois além do conhecimento geográfico o professor universitário e o professor do ensino básico necessitam de conhecimentos pedagógicos gerais. Os quais, especificamente dizem respeito aos conhecimentos sobre os currículos escolares; a sociologia, psicologia e filosofia da educação; as políticas sociais e educacionais e impreterivelmente, os contextos político, econômico, social e educacional dos alunos, sejam esses do ensino básico ou das licenciaturas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de realização dessa pesquisa as considerações apresentadas evidenciam a complexidade que envolve o ensino de Geografia na educação básica. Com efeito, recorreremos à análise e reflexão de alguns conceitos que permeiam nossa temática, buscando a compreensão de aspectos que interferem sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como, sobre os procedimentos metodológicos utilizados na prática docente. O fato de estarmos diretamente ligados à escola básica, ao cotidiano de alunos e professores nos despertou o interesse, inicialmente, em entender como as instituições sociais envolvidas diretamente no sistema educacional brasileiro promovem intervenções positivas e/ou negativas sobre o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Queremos afirmar, portanto que cada instituição tem sua parcela de contribuição sobre a qualidade do ensino.

Contudo, questões específicas relacionadas ao Curso de Licenciatura em Geografia, envolvendo, especialmente, características das disciplinas pedagógicas foram observadas e analisadas uma vez que há uma intrínseca relação entre a formação e atuação docente. Pois, de acordo com Albuquerque (2008), a má formação dos professores de Geografia configura-se como um dos fatores responsáveis pelo distanciamento entre teoria e prática. Porém, sendo um problema em escala nacional, procuramos a compreensão desse fato, recorrendo à genealogia do poder, defendida por Michel Foucault (2012) em “Microfísica do Poder”.

Essa abordagem nos permitiu desenvolver uma análise onde haja a compreensão da constituição do sujeito e não simplesmente, do sujeito já constituído. Isso quer dizer que precisamos acompanhar as origens, características e efeitos dos aspectos que se fazem presentes em qualquer processo de formação, seja esse de alunos, de professores ou qualquer outro indivíduo.

Ao reportarmo-nos, especificamente ao professor, à sua apreensão sobre teorias educacionais e contextualização de conceitos geográficos trabalhados de forma crítica, com prévio conhecimento do cotidiano do aluno, favorecem uma ação mediadora e de retificação de erros, uma vez que esses procedimentos de ensino exigem reflexão sobre a prática docente. Assim, a partir desta pesquisa compreendemos que a Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e a formação contínua precisam ser desenvolvidos nesse contexto, ou seja, do sujeito constituinte, fato que esporadicamente ocorre. Pois são muitos os entraves promovidos pelo sistema, sendo esse, indicado pelos professores como principal elemento determinante das dificuldades e dilemas vividos pelos professores e estagiários. Diante dos resultados

obtidos podemos afirmar que o saber da experiência é um referencial importante e, precisa ser considerado para se pensar a formação inicial e continuada de professores e a ressignificação da prática docente. Esta conclusão pode ser observada no consenso apresentado pelos professores universitários e do ensino básico entrevistados sobre o fato de que essa ressignificação e as proposições para que a mesma venha a se processar é muito bonita e fácil na teoria, mas na prática a realidade não se apresenta da mesma maneira.

O que está nas resoluções, nas normas, nas regras, nas leis é muito bonito enquanto está no papel. Quando você leva para a prática você vê que não funciona bem. Por que não funciona bem? Porque a própria estrutura da Universidade, a própria sistematização das coisas não são muito bem articuladas [...] (Prof. Ms. CARLOS GUEDES).

O Estágio Supervisionado é mencionado como exemplo de antiga e permanente preocupação. Pois, as dificuldades de efetivação deste, são colocadas como provenientes de causas estruturais não apenas das instituições de ensino superior, mas preponderantemente, do sistema que dificulta a presença e envolvimento do professor formador e dos licenciados no mesmo. Assim, o licenciado que já teve uma formação básica deficitária ampliará as lacunas, também, em sua formação docente. Dessa forma, segundo os professores formadores entrevistados, forma-se um ciclo no qual o aluno chega à universidade com lacunas, essas, por vezes, se ampliam e o egresso retorna à escola básica com uma formação limitada, incidindo negativamente sobre o processo de formação dos alunos, e estes chegam à universidade... Repetindo-se todo o processo.

Com efeito, estudos recentes têm indicado a necessidade de se pensar o trabalho docente a partir da experiência e dos saberes construídos na prática, assim haverá a possibilidade de se estabelecer formas de relação do professor com outros tipos de saberes. Por isso, são implementadas políticas voltadas para a formação continuada, que via de regra, também, sofre interferências de um sistema inflexível.

Com esta pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer a realidade dos professores e alunos das duas escolas campos de pesquisa e da universidade. Também passamos a compreender, a partir da análise de documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Substitutivo dessas unidades escolares, que o nível de formação profissional dos professores apresenta pouca disparidade. Entretanto, quanto ao corpo discente, as duas escolas apresentam-se com características extremamente distintas, problemas de ordem socioeconômico e cultural interferem no processo de ensino aprendizagem em uma das mesmas, contribuindo para o baixo desempenho do aluno. E, somados a esses problemas, há

também, os relacionados à estrutura física do espaço escolar e a falta de recursos técnicos e pedagógicos indispensáveis ao processo de ressignificação da prática docente. Outro dilema vivido é a ampla jornada de trabalho dos professores, uma vez que limita a dedicação aos estudos, planejamentos e efetivação de projetos. Citando como mais um obstáculo, há o rigor das cobranças em relação ao cumprimento dos 200 (duzentos) dias letivos e do currículo oficial, denominado formal, pré-ativo, extensivo, entre outros.

Isso é reflexo, sobretudo, da falta de tempo, de dedicação exclusiva para aprofundar o conhecimento sobre conceitos, características e importância dos currículos, para que haja a interação necessária. Predominando assim, continuidades de metodologias tradicionais que acabam sendo rotinizadas, fazendo do tradicionalismo, marca registrada do ensino de Geografia, em detrimento das novas práticas docentes e, principalmente, da função real da Geografia. Contudo, as capacidades críticas adicionadas à dedicação, ao comprometimento e às exigências de parte das demandas, têm contribuído para que concepções em torno do papel do professor e da ciência geográfica ganhem credibilidade.

O fato crível é que cada sujeito educacional envolvido no desenvolvimento desse trabalho pensa que existe solução para os problemas que afetam a educação, mas que não é possível mensurar tempo, pois acredita que a resolução depende de mudanças na estrutura do sistema político-governamental. Esperamos que esse trabalho possa ser um recurso de cunho científico que ajude a aguçar as discussões e reflexões sobre ponderações essenciais referentes ao ensino básico e superior em nosso país.

Sabendo que o poder se manifesta por meio das relações humanas, a função da escola e do ensino de geografia consiste em politizar cada indivíduo, formando seres críticos-reflexivos, capazes de apreender as relações de poder que interferem em suas ações pessoais, profissionais e sociais cotidianas. E, concomitantemente, compreendendo como as demais instituições educacionais participam desse processo, seja auxiliando-o ou dificultando-o. Desenvolvendo essa conscientização, docentes e discentes poderão planejar e interagir, favorecendo a (re)construção da sua própria história, da educação e da sociedade brasileira.

Contudo, esse processo se torna mais lento e complexo quando muitos alunos e professores se deixam dominar pelo pessimismo e não se motivam a superar os desafios postos, em consequência das relações de poder provenientes da atual política socioeconômica local, regional, nacional e mundial.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. dos S. **Formação Continuada:** Uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, 2006.

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Livros Didáticos e Currículos de Geografia, Pesquisas e Usos: uma história a ser contada. *In:* TONINI, I. M. (Org) **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um Século de Ensino de Geografia:** permanências e mudanças. Artigo XV Encontro Nacional de Geógrafos. São Paulo, 2008.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.. **Processos de ensinaprendizagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Florianópolis: Univile, 2003.

ANSELMO, R. de C. M. de S.. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. *In:* PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.

ARAÚJO, R. A.. **Formação continuada dos professores de Jaraguá do Sul:** Possibilidades e limites. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Dissertação (Mestrado).

AZAMBUJA, L. D. de; CALLAI, H. C.. **A Licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica.** Texto elaborado como subsídio às discussões em seminários internos no Núcleo de Integração Universidade & Escola/UFRGS, 1997.

AZEVEDO, M.; ARAÚJO, V.. Série de reportagens sobre temas que fazem parte do cotidiano docente. Procura-se professor. **Jornal do Commercio**. Recife, 9 de out. 2011. Disponível em: [www.jconline.com.br/cidades](http://www.jconline.com.br/cidades).

AZEVEDO, J. C. de. **Escola cidadã:** desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In:* SANTOS JUNIOR, O. A. dos. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BEISIEGEL, C. de R.. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

BRASIL. LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CES 14/2002, publicado no Diário Oficial da União, Brasília 13/03/2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) (Acesso em 28 nov. 2012).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002, publicado no Diário Oficial da União, Brasília 04/03/2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) (Acesso em 28 nov. 2012).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. PARECER CNE/DES 109/2002. Homologado. Despacho do Ministro em 9/5/2002, publicado no Diário Oficial da União, Brasília 13/5/2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) (Acesso em 28 nov. 2012).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. PARECER CNE/CES 492/2001, publicado no Diário Oficial da União, Brasília 09/07/2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) (Acesso em 28 nov. 2012).

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Programa Educação Superior – Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Plano Plurianual, 2012 – 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência da formação do professor de Geografia. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2003.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALCANTI, F.; ANDRADE, C.; GADÊLHA, W. Déficit de professores no ensino técnico. **Jornal do Commercio**. Ano 94 – n. 85. Recife: 2013.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, I. M. (Org.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

\_\_\_\_\_. Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.) **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto, Portugal: Ed. Asa, 1991.

DEMO, P. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

EDUCAÇÃO, Globo. **Brasil tem um déficit de quase 300 mil professores de disciplinas básicas – É preciso investimento para atingir metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[www.redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/11/brasil](http://www.redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/11/brasil)> Acesso em: 10 jun 2013.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão do projeto político pedagógico desenvolvendo competências. In: EYNG, A. M. (org.) **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2000a.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmento de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GANDIN, L. A. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: O Projeto Escola Cidadã. In: APPLE, M. W. & BURAS, K. L. (Org.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, C. M. G. Refletindo Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FRIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas – SP, Mestrado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB: 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A Primeira República: Do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. A Segunda República: Reflexões didático-pedagógicas e política educacional nos confrontos ideológicos dos anos 30. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada): **Políticas Sociais**. Acompanhamento e análise, nº 20, 2012. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com-content&view=article&id=15011](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com-content&view=article&id=15011)> Acesso em: 15 jun. 2013.

ISLER, B. **A Geografia e os Estudos Sociais**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. São Paulo: UNESP, 1973.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de.. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed; 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, M. S. L. Estágio supervisionado enquanto mediação entre formação inicial do professor e a formação contínua. *In*: LIMA, M. S. L.. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Revista Gestão em Rede. n. 19, abr. 2000, p. 8-13.

MARÇAL, J. C.; SOUSA, J. V. de. **Progestão, como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III**. Coordenação geral: Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARTINS, R. E. M. W. **O ensino da Geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2004.

MATE, C. H.. Tempos Modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. 1ª Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2011.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. PARECER CEE/PE nº 54/2010 – CES. PROCESSO nº 36/2010 – Publicado no DOE de 12/02/2010 pela Portaria SE nº 5660 de 11/06/2010. Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns – FACETEG – Universidade de Pernambuco – UPE.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Concepções e Desafios do Currículo. *In*: SALGADO, M. U. C. (Org.). **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Juiz de Fora: CAED, UFJF, 2012.

\_\_\_\_\_. PPP ESCOLA DE APLICAÇÃO. Escola Professora Ivonita Alves Guerra. FACETEG – UPE, Campus Garanhuns. Pernambuco: SEDUC, 2013.

\_\_\_\_\_. PPP EPEC. Escola Estadual Professora Elisa Coelho. Garanhuns, Pernambuco: SEDUC, 2013.

\_\_\_\_\_. PPP CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, FACETEG – UPE, Campus Garanhuns, Pernambuco: CEE, 2010.

\_\_\_\_\_. REGIMENTO SUBSTITUTIVO EPEC. Escola Estadual Professora Elisa Coelho. Garanhuns, Pernambuco: SEDUC, 2013.

PENIN, S. T. de S.; VIEIRA, S. L.; **Progestão**: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Coordenação geral: Maria Anglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

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.

\_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. (Org.) **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. *In*: CAVALCANTI, L. de S. **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.. Licenciandos de Geografia e as Representações sobre o Ser Professor. **Terra Livre**, n. 11, p. 189 – 206. São Paulo: AGB, 1996.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, G. O. R. da. Delgado de Carvalho e a orientação Moderna do Ensino de Geografia Escolar Brasileira. **Revista Terra Brasilis – Geografia Disciplina Escolar**. Rio de Janeiro, nº 1, Jan./Jun., 2000.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, C. C. dos; SOUZA, D. C. de; SILVA, C. de A.; ARAÚJO, T. M. de. Análise da função polarizadora da UPE. *In*: SANTOS, C. C. dos (Org.). **A Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns e a sua influência na região do Agreste Meridional de Pernambuco**. Anais. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre: ENG, 2010.

SILVA, M. das D. F. de A. **Geografia Escolar: entre poderes e ações**. XVII Encontro Nacional de Geógrafos – ENG – Realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Campus Pampulha. Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desafios e Possibilidades do Trabalho de Campo e do Ensino pela Pesquisa**. Artigo I Encontro Regional de Prática de Ensino em Geografia: UFPB, 2012.

SOUZA, V. C. de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. *In*: CALLAI, H. C. (org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

STRAFORINI, R. O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. *In*: TONINI, I. M. (Org.). **O Ensino de geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. Tendências Atuais das Reformas Educacionais. *In*: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VESENTINI, J. W. O novo papel da Escola e do ensino de Geografia na Época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre – Geografia, política e cidadania**, nº 11/12. São Paulo: AGB, agosto 1992/93.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Questionários aplicados aos licenciandos e professores do Ensino Básico****QUESTIONÁRIO - Licenciandos****PARTE 1 – DADOS PESSOAIS (perfil do licenciando)**

- a) Faixa Etária:  até 22 anos  
 de 23 a 32 anos  
 de 33 a 42 anos  
 mais de 42 anos
- b) Sexo:     F                              M
- c) Estado Civil:  solteiro(a)      casado(a)      divorciado(a)      viúvo(a)
- d) Coursou o Ensino Fundamental e Médio em instituição:      Pública      Privada
- e) Residente no município de: \_\_\_\_\_
- f) Atividade profissional: \_\_\_\_\_  
Tempo de serviço/atuação profissional: \_\_\_\_\_
- g) Como consegue conciliar trabalho, estágio e frequência às aulas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- h) Escolheu o curso de licenciatura por:      aptidão      falta de opção      influência

**PARTE 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS (relativas ao tema de pesquisa)**

1. Qual sua concepção sobre o ensino de Geografia, atualmente, na:

- 1.1. Educação Básica:  Mnemônico  
 Contextualizado  
 Interdisciplinar  
 Crítico-Reflexivo

JUSTIFICATIVA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 1.2. Licenciatura:  Mnemônico  
 Contextualizado  
 Interdisciplinar  
 Crítico-Reflexivo

JUSTIFICATIVA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Os procedimentos metodológicos utilizados durante as aulas de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado contribuem para a ruptura de práticas pedagógicas tradicionais?

( ) SIM ( ) NÃO

3. Em seus estágios, é perceptível o tradicionalismo na prática docente?

( ) SIM ( ) NÃO

4. Você classifica a(s) escola(s), campo de estágio como: ( ) Tradicional(is) ( ) Inovadora(s)

Justifique: \_\_\_\_\_

5. Considerando os **aspectos positivos e negativos dos seus estágios** e, caso você tenha como campo de estágio a Escola de Aplicação/UPE e outra escola, preencha o quadro abaixo, de modo que possa se estabelecer um parâmetro entre as mesmas, identificando:

	ESCOLA DE APLICAÇÃO	OUTRA ESCOLA
Principais Aspectos Positivos	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
Principais Aspectos Negativos	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

6. Você classifica seu curso de licenciatura, como: ( ) REGULAR ( ) BOM ( ) ÓTIMO

7. Ao longo da sua licenciatura, você pode perceber, claramente, dificuldades em efetivar os currículos das disciplinas do seu curso? ( ) SIM ( ) NÃO

Justifique: \_\_\_\_\_

8. Houve estudos sobre currículos em seu Curso de Licenciatura? ( ) SIM ( ) NÃO  
Objetivamente, explique o que são currículos.

\_\_\_\_\_

9. Você considera que, em geral, o ensino de Geografia na educação básica, se depara com dificuldades em romper com o tradicionalismo? Caso sua resposta seja positiva, enumere as três principais razões, em ordem crescente, de acordo com o grau de dificuldade.

- Carga horária excessiva
- Desvalorização profissional
- Por ser um aspecto que promove a disciplina
- Falta de recursos para investir na formação
- Formação continuada em serviço ineficaz
- A própria cultura escolar (do sistema, dos professores, dos alunos e pais)
- Dificuldades em utilizar as novas tecnologias e procedimentos metodológicos

10. Nas experiências dos estágios, qual foi a maior dificuldade enfrentada:

- Desmotivação       Trabalhar os conteúdos específicos
- Indisciplina       Aplicar/utilizar os conhecimentos pedagógicos

11. Identifique três tipos de poderes e ações que interferem ou comprometem a prática pedagógica no ensino de Geografia.

a) PODERES: \_\_\_\_\_

b) AÇÕES: \_\_\_\_\_

12. Considerando as permanências e mudanças nas práticas pedagógicas da docência de Geografia, quais são as três mais significativas?

a) PERMANÊNCIAS: \_\_\_\_\_

b) MUDANÇAS: \_\_\_\_\_

13. No atual contexto sociopolítico e educacional brasileiro, quais são as principais divergências/contradições entre o debate político, a formação docente e as práticas efetivas em sala de aula?

\_\_\_\_\_

14. Quais são as suas principais perspectivas para o ensino de Geografia, a educação básica e sua vida profissional? \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO – Professores de Geografia do Ensino Básico****PARTE 1 – DADOS PESSOAIS DO PARTICIPANTE (perfil do professor)**

a) Faixa Etária:

- ( ) 18 e 28 anos                      ( ) 40 e 50 anos                      ( ) mais de 60 anos  
 ( ) 29 e 39 anos                      ( ) 51 e 60 anos

b) Sexo: F ( )                      M ( )

c) Estado Civil: ( ) solteiro(a)      ( ) casado(a)      ( ) divorciado(a)      ( ) viúvo(a)

d) Sua educação básica foi em instituição: Pública ( ) Privada ( )

e) Coursou sua licenciatura em qual instituição de ensino?

f) Pós-graduação: especialização ( )                      mestrado ( )                      doutorado ( )

g) Tempo de atuação profissional: \_\_\_\_\_

h) Escolheu o curso de licenciatura por: aptidão ( ) falta de opção ( ) influência ( )

i) Você enfrentou obstáculos em sua formação profissional inicial (licenciatura)? Caso a resposta seja SIM, identifique os três principais.

j) Almeja mudar de profissão?                      SIM ( )                      NÃO ( )

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

**PARTE 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS (relativas ao tema de pesquisa)**

1. Qual sua concepção sobre ensino de Geografia na educação básica, atualmente? Ou seja, de fato, ele se caracteriza como:

MNEMÔNICO ( )                      CONTEXTUALIZADO( )                      INTERDISCIPLINAR( )

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

2. Quanto à concepção da maioria dos discentes em relação à disciplina de Geografia, a caracterizam como:                      DECORATIVA ( )                      CRÍTICO-REFLEXIVA ( )

3. A manutenção de práticas pedagógicas tradicionais é um aspecto:

POSITIVO ( )                      NEGATIVO ( )                      AMBOS OS ASPECTOS ( )

POR QUÊ? \_\_\_\_\_

4. Você já recorreu e/ou utiliza procedimentos metodológicos tradicionais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem?

SIM ( )

NÃO ( )

Caso sua resposta seja SIM, explique as razões desse fato, indicando os desafios/dificuldades em romper com o tradicionalismo.

---

---

---

5. Em contato com os pais, reuniões, plantões pedagógicos, etc., é comum os mesmos considerarem a disciplina Geografia como sendo menos importante que as demais? Chegam a afirmar que essa disciplina é decorativa? Numa escala de 10 a 100%, qual seria o percentual, caso a resposta seja positiva?

---

---

---

6. Identifique fatores internos e externos ao processo ensino-aprendizagem que justifiquem a utilização de práticas pedagógicas tradicionais, nesses primeiros anos do século XXI.

---

---

---

7. Algum aluno já lhe sugeriu utilizar questionários para “estudar” para fazer prova?

SIM ( )

NÃO ( )

8. Você tem conhecimento de que colegas de trabalho, mesmo que sejam de outra área, utilizam este procedimento metodológico? SIM ( ) NÃO ( )

Caso sua resposta seja SIM, acredita que isto pode interferir negativamente em sua prática educativa? Por quê?

---

---

---

9. Ocorrem estudos sobre currículo nesta unidade escolar?

SIM ( )

NÃO ( )

Caso ocorram, como você os caracteriza?

---

---

9.1. A realidade da escola, a qual faz parte, ou do currículo escolar, exerce que tipo de influência sobre a manutenção de práticas tradicionais? Ou seja, em consequência do currículo escolar, você classifica o tradicionalismo nas práticas pedagógicas, como:

AUSENTE ( )

RAZOÁVEL ( )

MARCANTE ( )

10. Quanto à “formação continuada” em serviço, de fato tem sido promovida/desenvolvida adequadamente? E a pesquisa científica é uma constante em sua vida profissional?

a) **Formação Continuada:** SIM ( )

NÃO ( )

JUSTIFICATIVA: \_\_\_\_\_

---

b) **Pesquisa:** SIM ( )

NÃO ( )

JUSTIFICATIVA: \_\_\_\_\_

---

11. Identifique três tipos de relações de poder e ações que interferem ou comprometem a prática pedagógica no ensino de geografia.

a) PODER: \_\_\_\_\_

---

---

b) AÇÕES: \_\_\_\_\_

---

---

12. Considerando as permanências e mudanças nas práticas pedagógicas da docência de Geografia, quais são as três mais significativas?

a) PERMANÊNCIAS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) MUDANÇAS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. No atual contexto sociopolítico e educacional brasileiro, há divergências/contradições entre o debate político, formação docente e as práticas efetivas em sala de aula? Justifique objetivamente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Quais são as suas principais perspectivas para: o ensino de geografia, a vida profissional dos docentes e para a educação básica em nosso país?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo B** - Entrevistas realizadas em 07 e 10/06/2013 com professores formadores do Curso de Licenciatura em Geografia da FACETEG –UPE, Campus Garanhuns

**Entrevista com o Professor formador: José Carlos de Souza Guedes (Mestre em Educação)**

**Entrevistadora:** Em qual instituição cursou sua graduação?

**Prof.º Carlos Guedes:** Universidade de Pernambuco.

**Entrevistadora:** Quanto a(s) sua(s) formação(ões) continuada(s)?

**Prof.º Carlos Guedes:** São quatro. Duas especializações: Metodologia do Ensino Superior, depois Programação do Ensino da Geografia. E, o Primeiro Mestrado em Portugal, 2005; e o segundo Mestrado em 2012 pela UFSE.

**Entrevistadora:** Há quanto tempo o Sr. Está trabalhando nesta instituição?

**Prof.º Carlos Guedes:** Ingressei em 1986, há 27 anos.

**Entrevistadora:** Nesse tempo professor, mudou muita coisa na instituição em termos de organização, de discentes, em relação ao perfil dos discentes?

**Prof.º Carlos Guedes:** Mudou. Mudou bastante, mudou muito! No início da minha carreira tinha uma população entre pessoas maduras, sobretudo com idade acima de 30 ou 40 ou mais anos, que eram as pessoas que vinham para fazer a licenciatura curta, como houve a ampliação pra plena, então muitas pessoas que estavam assim, já estavam lecionando, eram professores, eram funcionários da antiga DERE que hoje é GRE, essas pessoas todas vieram fazer a complementação, então já eram pessoas assim, professores, professoras que vieram só complementar, e eram perfil de pessoas com a faixa etárias de 30, 25, 30, 40 anos, até 50. Depois esse perfil mudou veio pra jovens na faixa de 20 até 25 anos. Nos últimos anos, mudou, o perfil agora é de 16, 18, 19 e 20 que têm um perfil de alunos que vêm de vários municípios, assim do ensino médio, desses projetos de alfabetização de Jovens e Adultos, esses Acelera Brasil, esses programas do governo federal e estadual que os alunos fazem em pouco tempo e depois fazem vestibular para universidade, então é um perfil muito variado, sobretudo na formação. O discente nosso hoje é discente muito jovem, mas com uma formação muito diversificada.

**Entrevistadora:** E em relação às perspectivas desses alunos/discentes quando comparadas aos do passado? O Sr. Percebe um maior comprometimento com a formação?

**Prof.º Carlos Guedes:** Na fase inicial do trabalho eu percebi que havia um comprometimento maior, as pessoas eram mais compromissadas, me parecem mais responsáveis, tinham mais

vontade, já tinham experiência, uma coisa era diferente, hoje o compromisso é muito pouco. Com todas as certezas eu lhe digo, de 90, acho que 90% não têm compromisso, olhe lá 10%.

**Entrevistadora:** O Sr. Já foi coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia. Em termos de trabalhar o pedagógico, a formação pedagógica desses licenciados, o Sr. recorda naquele período qual foi o maior obstáculo, as dificuldades mais preocupantes?

**Prof.º Carlos Guedes:** O mais preocupante que eles diziam pra nós e diziam abertamente era a questão das disciplinas pedagógicas. Era assim, uma grande barreira que eles tinham em relação às específicas, eles se identificavam muito com as específicas. Mas quanto às disciplinas pedagógicas, eles não aceitavam, eles e elas batiam muito nessa questão de não aceitar. Mas eles nunca entenderam por mais que a gente explicasse que era uma licenciatura, teria que ter a parte específica e a parte pedagógica, eles não aceitavam. A gente percebe que até um certo momento da história da licenciatura da Geografia na UPE, os alunos tinham muito interesse pela área específica, mas quando chegava na parte da formação pedagógica eles achavam que não era interessante. E isso criava um impasse muito grande.

**Entrevistadora:** Isso seria atribuído ao fato de a grande maioria dos alunos/discentes serem já alunos trabalhadores? Seria esse, talvez, o principal obstáculo, a barreira, a causa da falta de estímulo pelas disciplinas pedagógicas?

**Prof.º Carlos Guedes:** Com certeza, acho que 90% são trabalhadores. Grande parte dos alunos, eles não vinham com a vocação de ser docentes. Eles vinham com a vocação de virem para a universidade e lá eles estudarem Geografia, então só era Geografia, Geografia e Geografia. Só que muitos esqueciam, a quase totalidade esquecia que era licenciatura, eles teriam que ter uma bagagem específica e ter uma bagagem de formação pedagógica.

**Entrevistadora:** Isto ainda ocorre, atualmente?

**Prof.º Carlos Guedes:** Ainda ocorre, ainda hoje muitos alunos não admitem, por exemplo essa questão da formação, da pedagogia. Reclama-se muito a questão do estágio. A Prática não, porque a prática hoje é vivenciada pelos próprios professores de Geografia. No passado a prática era dada por um pedagogo e isso eles não entendiam, não aceitavam e, de 2004 pra cá a Prática Pedagógica passou a ser ministrada pelo profissional da área específica do conhecimento. E essa era uma antiga luta nossa, de fazer que as práticas da Geografia, as antigas chamadas Práticas de Ensino fossem ministradas por Geógrafos e não por pedagogos e, de 2004, a gente conseguiu reverter esse quadro. E hoje, as Práticas, todas as oito Práticas são vivenciadas por professores de Geografia, então assim, até deu uma aliviada nesse ponto, a Prática sofre menos hoje, sofre menos. Mas ainda a questão dos estágios é doloroso. Os alunos falam muito mal dos estágios.

**Entrevistadora:** Mas em que sentido? No sentido das dificuldades deles cumprirem as exigências da carga horária ou das experiências vividas?

**Prof.º Carlos Guedes:** Sim, da dificuldade em se cumprir a carga horária e das dificuldades advindas deles, por exemplo: as aulas de estágio, algumas são aos sábados, muitos alunos trabalham, são de fora, têm problema de transporte, outros trabalham o dia todo, o sábado todo, não podem estar no estágio. É uma loucura! Assim, qual é o campo de estágio? Qual é o campo de estágio que tem? Esse é o outro problema, campo de estágio, a carga horária, vivenciar o acompanhamento. Eu vejo que o estágio precisa ser redimensionado, redimensionado, nosso estágio, eu não considero que ele seja bom. Saliento que não estou falando de colegas, nem da universidade, estou me referindo à estrutura do sistema. O nosso aluno se identifica muito com a área específica do conhecimento, ele gosta, eu percebo isso, por exemplo, eu trabalho Prática, Prática Pedagógica de Educação Ambiental. Na aula de Prática eles acham que aquilo não é importante, ele acha que é importante eu trabalhar outra área da geografia e não é importante u trabalhar a prática. Mas aí, então até eu dizer: “Você vai ser um professor, vai ser uma professora, qual é tua prática pedagógica”, entende. Então existe essa dicotomia, essa divergência, esse desentendimento, como se queira pensar. É complexa a questão de um projeto que o aluno vem do ensino médio com aquela cabeça de Química, Física, Geografia, História, entendeu. Quando ele chega à Graduação ele vai se deparar com áreas da Pedagogia e, grande parte do nosso alunado, assim, eu não vejo que ele tem a vocação de ser professor ou professora. Uma grande parcela faz por... não sei. Uma necessidade, uma titulação de curso superior, um diploma de nível superior, enfim.

**Entrevistadora:** Atualmente, fala-se muito na ressignificação da formação docente e da prática. A gente sabe que existem projetos como o PIBID, PIBIQ, por exemplo, que é uma forma de incentivar a formação docente e o desenvolvimento da pesquisa. De acordo com os relatos dos alunos, esses projetos têm sido realmente, válidos? Eles estão contentes com as experiências?

**Prof.º Carlos Guedes:** Em relação à questão do PIBIQ eu não tenho muita participação, até porque eu não estou muito envolvido nele, agora ele é importante sim, até porque ele vai fazer com que o discente e docente despertem para a questão do ensino, da pesquisa. Os dois projetos são importantes porque na medida em que eles possam melhorar o desempenho do ensino, da pesquisa e da extensão, para a universidade ou mesmo para o ensino fundamental e médio, ele é válido. Então, a minha avaliação de que esses projetos, seja qual projeto for, mas que voltado pra o incentivo, o apoio, o fomento ao conhecimento, a desenvolver a Vicência e

a pesquisa, eu acho que eles são fundamentais. Então eu vejo com bons olhos a questão dos PIBID's.

**Entrevistadora:** E quanto à efetivação desse projeto?

**Prof.º Carlos Guedes:** A efetivação foi assim: Garanhuns foi o primeiro a implantar, seguido de Petrolina, apenas Nazaré da Mata não implantou, Nazaré discordou, houve assim, discussões, debates, entendimentos, desentendimentos e acabou Nazaré não concordando com as duas unidades do interior e ela não lançou, posteriormente ela faz um projeto político pedagógico. E a ideia era que houvesse uma unicidade, isto é, o projeto seria da Universidade, mas não é de cada unidade.

**Entrevistadora:** Mas em relação à autonomia de cada instituição na elaboração desse projeto (Político Pedagógico) tem as questões específicas para cada universidade trabalhar?

**Prof.º Carlos Guedes:** Olhe. A autonomia existe. Ela está no Estatuto da Universidade. Existe, também, autonomia nos departamentos, nos colegiados para a questão da discussão, ampliação, melhoria, existe. Outro fato que ocorre dentro são os “poderes”, eles vão ter um... você sabe como isso funciona! Então às vezes isso acaba dificultando as relações que se estabelecem na elaboração de um projeto, as relações de poder, entende, pode e às vezes atrapalham. A gente sente que isso, às vezes dificulta o andamento.

**Entrevistadora:** Esses poderes seriam internos ou externos à instituições? Ou ambos?

**Prof.º Carlos Guedes:** Basicamente internos, e assim, existe também uma outra coisa que a gente não pode deixar de levar em consideração, é a questão política, política universitária, que acaba de certo modo prejudicando o andamento dos projetos. É uma outra coisa que eu queria colocar, é a questão política, também!

**Entrevistadora:** Atualmente, em relação à prática docente do professor universitário, no caso do Senhor e dos demais, quais são os principais dilemas a serem superados?

**Prof.º Carlos Guedes:** Olhe, a primeira dificuldade que a gente vem questionando há muito, muitos anos é a questão da infraestrutura, materiais e equipamentos de trabalho. As condições de trabalho às vezes são muito difíceis, isso acaba influenciando no nosso trabalho e na aprendizagem do aluno. Acho que as universidades estão muito sucateadas e, a gente precisa de certas coisas que são fundamentais e você não têm, não é? Equipamentos, enfim, tudo o que é essencial para você desenvolver um bom trabalho. A gente tem precariedades enormes né, mas solicitamos, pedimos! E entra ano, sai ano, entra direção, sai direção, próximo ano a gente vê e a coisa vai rolando.

**Entrevistadora:** E quanto aos recursos humanos, tem melhorado?

**Prof.º Carlos Guedes:** Melhorou, na Geografia melhorou, hoje o curso de Geografia é, praticamente, todo o curso hoje é com mestres e doutores, houve alguns concursos, entraram novos colegas e assim melhorou bastante. Outros estão se titulando em nível de doutorado, todos já têm seu mestrado, todos. E agora somente uns, que ainda não fizeram doutorado, mas já estão se encaminhando pra o doutorado. Então, é um curso hoje na UPE, que está com todo o quadro com sua formação de pós-graduação.

**Entrevistadora:** Com a implementação desses novos cursos, tanto por parte do corpo discente como docente e até mesmo gestores, o Sr. vê que ampliaram-se as dificuldades para as licenciaturas?

**Prof.º Carlos Guedes:** Vejo, vejo. Por exemplo, foram criados novos cursos, além das licenciaturas foram criados mais três novos cursos, eram seis licenciaturas. Então o foco da gestão administrativa, assim, foi muito direcionado para esses novos cursos e, as licenciaturas focaram naquele plano de espera, vamos dar prioridade aos cursos novos, depois nós veremos. Nós temos que fazer isso pelo curso, porque o curso está iniciando, depois vem uma avaliação do Ministério da Educação pra ver o andamento do curso, se o curso não for bem vamos ter problemas, então vamos dar toda infraestrutura para a esse curso, ou esses cursos que estão começando agora, que está precisando. As licenciaturas já estão aí há muitos anos, a gente vai se arrumando. Por exemplo, o curso da área de saúde, eles dão uma relevância muito grande. Já os cursos da área de formação, de educação os investimentos existem, mas não são tão grandes, quanto aos outros cursos novos, sobretudo, o da área de saúde. Eu vejo que de certo modo, dificulta para as licenciaturas, também. Não é que estou contra aos novos cursos, que fique claro. Mas assim, de certo modo, a gente está em prejuízo. Não dá para numa entrevista dizer as coisas que a gente vê, que eu já cobrei, pedi. Mas agora, parei, não peço mais, cansei.

**Entrevistadora:** Com as novas resoluções, o Sr. vê que poderá ser promissor de fato o que elas exigem tanto do corpo docente como discente?

**Prof.º Carlos Guedes:** Olhe, o que está nas resoluções, nas normas, nas regras, nas leis é muito bonito enquanto está no papel. Quando você leva isso para a prática, você vê que não funciona bem. Por que não funciona bem? Porque a própria estrutura da Universidade, a própria sistematização das coisas, elas não são muito bem articuladas, a questão, por exemplo: estágio dos discentes, como se trabalhar aos sábados o estágio a cada quinze dias? Quer dizer... Um docente pra cuidar de quarenta, cinquenta alunos no estágio. O processo de acompanhamento é doloroso, não existe uma coordenação de estágio, não existe, uma supervisão do estágio que pudesse amparar, dar melhor direcionamento. Então, eu vejo que algumas coisas na licenciatura em Geografia precisam ser revistas, repensadas, reelaboradas

pra atender o que as normas pedem, a legislação pede, as portarias, as exigências, até o próprio projeto do curso diz isso, mas quando você vai pra o campo da prática fica muito a desejar e a reclamação, assim não sou eu que estou dizendo, diversos discentes reclama a questão do estágio.

**Entrevistadora:** Como docente, o Sr. e dos demais pensam que essas resoluções são realmente necessárias às mudanças?

**Prof.º Carlos Guedes:** As resoluções e as normas, sejam lá o que for, elas são realmente necessárias e fazem com que a gente desperte; olhe a gente não está cumprindo o que a norma pede, talvez fosse o mínimo. Os alunos têm reclamado muito, mas muito mesmo em relação ao estágio. Vamos supor: a nossa cidade que é polo, tem no seu entorno municípios. A maior parte dos alunos não é de Garanhuns, acho que 90% são de outros municípios. O meu questionamento é: como a parte do estágio vai acompanhar esses alunos em municípios diferenciados, como é que a pessoa que está no estágio vai poder supervisionar, coordenar, saber onde os alunos estão, em que escola eles foram estagiar. Até a própria Garanhuns isso já é complicado, quem estiver na parte do estágio, como ela vai acompanhar, ir às escolas? Eu vejo que essa problemática antiga, não é de agora, o estágio sempre foi doloroso, sempre. Eu estou colocando isso, desde sua fase inicial até os dias atuais: o estágio é precário. A Prática de Ensino antiga era precária, só tinha quatro práticas, hoje são oito práticas, quer dizer deu uma melhorada teoricamente, na prática precisamos ajustar algumas coisas, no ponto de vista da prática também precisa ser revista, ser analisada e repensada, mas em relação ao estágio ainda acho que precisa ser trabalhado, algumas áreas específicas, também, precisam ser redimensionadas, vistas as resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais, o que a Secretaria de Ensino Superior diz em relação às licenciaturas plenas, os cursos de formação de professores. Eu acho que tem que se analisar em profundidade isso, a LDB, o que a LDB trata, ela tem um capítulo que trata só do Ensino Superior, então eu acho, acho não, as universidades que têm formação de professor, curso de licenciatura, seja ele qual for, tem que se trabalhar, tem que se parar: “olha vamos discutir o que a LDB trata pra isso, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais falam sobre isso, quais são as resoluções”?

**Entrevistadora:** Quanto às discussões sobre currículo. Na Universidade têm ocorrido discussões em torno do currículo?

**Prof.º Carlos Guedes:** Você veio entrevistar a pessoa que mais pediu pra essa avaliação do curso de geografia, foi eu, inclusive a última reunião que houve, eu procurei não me envolver mais, um professor até falou: “você pediu tanto essa avaliação agora vai ficar calado?” Eu digo olhe, não dá mais, eu cheguei a um ponto que estourou: eu venho cobrando isso há muito

tempo da gente parar em forma de Seminário e discutir. Vamos avaliar o curso, o projeto, as práticas, as específicas, as áreas de humanas, da pedagogia não é? De outras áreas, vamos discutir como fica as atividades complementares, que é a ACC; como é que fica a monografia, que é o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Eu acho que tudo isso tem que ser discutido, tem que se parar, vamos parar tantos dias. Parar no sentido de reunir os docentes e discutir o Projeto Político Pedagógico, mas assim, forte, clara, direta. Mas não reuniões mensais, porque a reunião é assim: vamos discutir o Projeto, mas vamos discutir as outras coisas do departamento. Eu até sugeri, um Seminário. “Vamos fazer um Seminário. O parar não é no sentido de ficar com braços encruzados, ao contrário, nem parar as aulas, continua as aulas. Mas durante o dia, manhã ou tarde, vamos fazer um Seminário pela manhã, então uma semana discutindo, hoje vamos discutir a prática, Prática I até a Prática VIII; no segundo dia, o Estágio; terceiro dia, as Específicas; quarto dia, a Formação, a Pedagogia, as disciplinas pedagógicas; depois no quinto dia, vamos discutir a monografia do curso”. Por exemplo: os projetos de monografia, eu estava relendo nada mais do que são revisões bibliográficas. Os alunos são alunos trabalhados, não têm livros, não têm materiais, entende, é um sufoco. Ontem uma aluna veio pra eu ler o projeto de monografia em cinco minutos, entre uma aula e outra, pra eu analisar o projeto. Então falei, olhe, não dá, eu levo pra casa, leio e te entrego. Mas não dá pra ler em cinco minutos, com você aqui, eu vou ter aula a seguir. Então tá funcionando assim. Eu acho que a licenciatura noturna, do ensino noturno superior, com o aluno trabalhador, é complicado, é difícil! Não é impossível! Mas é difícil nessas circunstâncias, o aluno que hora ele vai pesquisar? Que hora ele vai trabalhar, vai produzir? De madrugada? Vai nada, não vai. Acorda, no outro dia já vai trabalhar! Mas mesmo com todas as dificuldades a gente tenta acertar, busca o acerto, ninguém vai buscar o erro, a falha. Com os erros a gente vai acertando aqui, acolá.

**Entrevistadora:** E em relação aos saberes desses alunos, porque quando se fala em saberes docentes, da importância dos saberes docentes que, geralmente, esses se constroem ao longo da prática... Como esses docentes estão saindo do curso de licenciatura? Há um percentual que o Sr. pudesse mencionar quanto aos que estão realmente aptos a exercer exercício do magistério?

**Prof.º Carlos Guedes:** Olhe, do total dos ingressantes e dos egressos, a gente tem um número muito pequeno de pessoa que se qualificaram bem durante a graduação, com seus saberes ao longo desses quatro anos e que a gente percebe que tem algumas pessoas que tem a capacidade de ir para o campo profissional e, há uma boa parcela que não tem vocação, não gosta, não quer, está por outros motivos. Então é uma parcela pequena, uma parcela muito

pequena que a gente diz assim: olha, nós vamos ter bons professores que saíram daqui. É duro dizer isso? É. Mas é uma realidade, eu não posso dizer que a totalidade está preparada pra sala de aula. Além da graduação, eu acho que esse público ainda precisa mais de um trabalho de pós-graduação, aprofundar mais, pra ter uma formação continuada pra ir pra sala de aula. Porque nós temos casos que não recomendo ir pra uma sala de aula, não.

**Entrevistadora:** Com que nível de aprendizagem esses alunos, egressos da escola básica, estão chegando à universidade?

**Prof.º Carlos Guedes:** Assim, tem hora que... Aluno de nível superior, não pode, as vezes eu fico muito chocado, as vezes estou falando de certas coisas e o aluno está totalmente alheio, assim não sei que base foi essa, por que motivo está ali. Falta-me isso, entendeu, por isso acho que há uma diferença entre o meu começo de docência e a fase atual. Essa fase atual, eu tenho alunos muito mais despolitizados. Eu tinha alunos muito mais experientes, que debatiam, discutiam, politicamente eram lá na frente, eu tenho um público hoje que é uma “plateia” que está olhando pra mim, eu passo ali noventa minutos, depois mais noventa e a plateia está me vendo salvo um ou outro na sala de aula que questiona, pergunta, debate, sugere, aponta, critica, mas a grande totalidade é passiva. Eu estava falando, por exemplo, sobre as relações de poderes que se estabeleciam entre a Geopolítica internacional, então falei que havia dois grandes blocos, o Capitalismo liderado pelos Estados Unidos e o Socialismo liderado pela União Soviética, e de repente a aluna perguntou o que é a União Soviética. Ora, a União Soviética foi extinta em 91, não faz muito tempo. Aí é assim, muita coisa o aluno... Isso não era uma coisa para eu está rebobinando, o aluno já deve vir do ensino médio com a percepção, a leitura de mundo. O aluno que vai fazer, sobretudo Geografia e História, deve ser um aluno que lê, está atualizado, ta lendo revistas, ta lendo jornais, acompanhando os acontecimentos internacionais, nacionais, locais, então é uma pessoa que deve ter um entendimento diferente, politizado. Não estou dizendo que as outras áreas não podem ter, podem. Mas assim, isso é fundamental pra quem fez Geografia, pra quem fez História, Economia, Ciências Políticas, tem que está antenado, atualizado, e não é só na atualidade, ele tem que buscar lá em baixo.

**Entrevistadora:** isso seria devido a postura ainda tradicional, ou melhor, tradicionalista de muitos professores da educação básica?

**Prof.º Carlos Guedes:** Tranquilamente é o ensino tradicional. Eu percebo que ainda é um ensino meramente tradicional, onde o professor está aqui e o aluno está ali, ele transmite e... É aquele sistema de ensino muito tradicional e o aluno está adaptado com esse modelo, veio do ensino fundamental e médio com esse modelo. Então na universidade continua.

**Entrevistadora:** Mas assim, por parte dos docentes ainda há esse tradicionalismo? O Sr. percebe, ou está havendo uma evolução?

**Prof.º Carlos Guedes:** A evolução é muito grande, se tiver é um fato pontual. Mas a evolução é muito grande, assim, as metodologias, os métodos, as práticas, as práticas pedagógicas.

**Entrevistadora:** No caso, a gente poderia concluir que como esse docente está tendo a sua formação com essas dificuldades todas em relação à formação pedagógica, ele chega na escola básica, aí se depara com situações onde ele vai trabalhar a disciplina da turma, por não dominar muitas vezes até mesmo o conhecimento específico e o pedagógico, ele impõe uma postura tradicionalista e isso afeta todo o sistema educacional, seria isso?

**Prof.º Carlos Guedes:** Concordo, seria. É quase que uma reprodução, uma reprodução dos sistemas.

**Entrevistadora:** Por que no passado se atribuíam à postura tradicional daqueles que formavam, daqueles que estavam formando, mas hoje como há essa transformação, essa evolução, estão qual seria a justificativa pra tal situação?

**Prof.º Carlos Guedes:** Ainda é, o modelo tradicional, que acaba... As pessoas ficando essa marca e ela acaba sendo reproduzida em quase todas as fases, etapas, momentos de pessoas, salvo algumas exceções... (risos)

**Entrevistadora:** O Sr. teria uma opinião para ajudar no processo de ressignificação do ensino de Geografia na escola básica?

**Prof.º Carlos Guedes:** O ensino de Geografia foi trabalhado assim, porque historicamente o processo foi assim... História, Geografia. Muitas pessoas continuaram e foi passando nas gerações em gerações. Então pra se reverter esse quadro hoje, é necessário que haja uma ressignificação, uma revalorização da formação do geógrafo, do professor de Geografia. Ou ressignificação da formação docente. Então, a mudança está em nós, docentes. Eu acho que o sistema, ele pode mudar quando nós mudarmos, a gente só pode mudar o sistema, se nós mudarmos, se nós não mudarmos o sistema vai continuar o mesmo. Então eu vejo assim, que para mudar essa concepção, esses métodos, técnicas, seja lá o que for, tem que passar por nós, a mudança tem que vir de nós, de dentro pra fora. E aí, fazer com que os modelos pedagógicos, eles comecem a sofrer alterações e também, não só mudar o docente, mas também, mudar a concepção da comunidade, no caso professores, alunos, funcionários, gestores, a família e a sociedade. Qual é a visão que se tem do geógrafo, do professor de Geografia? Se o aluno for reprovado em Geografia a Terra cai! Mas se um aluno aceita, os pais aceita, ta tudo bem porque é uma matéria/ciência difícil, mas quando é Geografia não,

meu filho não... Mas por quê? Os pais também passaram por essa formação né, os filhos deles estão passando por essa formação. O termômetro é a sala de aula. Lá eu estou vendo o aluno que veio do colégio A; da escola B, C, D; município, H, I, J, e a gente vê essa heterogeneidade, é muito grande a diversidade de conhecimento, de cultura, alguns trazem alguma coisa; uma grande maioria traz muito pouco. Umas das coisas que eu acho, mas acho difícil nesse processo de ensino é você estimular o aluno, a aluna, é você mostrar pra eles: você será um professor de Geografia. Essa é uma fase difícil de você mostrar o significado dessa profissão, o que é ser um professor, uma professora, qual importância, eles não se dão conta dessa fase. Eles só vão se dá conta quando forem professor ou professora, mas no momento da graduação é isso, adotam uma postura de aluno.

#### **Entrevista com o professor formador Clélio Cristiano dos Santos (Mestre Geografia).**

**Entrevistadora:** A sua formação superior foi em qual universidade?

**Prof.º Clélio Santos:** Eu sou da UFPE, licenciado e mestre pela UFPE.

**Entrevistadora:** Qual foi o ano de conclusão?

**Prof.º Clélio Santos:** Olha, a graduação acabei em 98 entrei logo na sequência no mestrado e, conclui o mestrado em 2002.

**Entrevistadora:** Há quanto tempo o Sr. está trabalhando nessa instituição?

**Prof.º Clélio Santos:** Aqui na UPE eu comecei em 2007, mas eu também, sou professor em Alagoas, também comecei em 2007. Só que foi em semestres diferentes né, no começo do ano lá e na metade do ano aqui.

**Entrevistadora:** Também, trabalhou na licenciatura lá?

**Prof.º Clélio Santos:** Também, na Estadual e Alagoas e na Estadual daqui.

**Entrevistadora:** Professor, nesse espaço de tempo que o Sr. Está trabalhando aqui na universidade, percebeu alguma mudança significativa, tanto na questão da organização do curso, como no perfil dos alunos?

**Prof.º Clélio Santos:** Na verdade essa questão de transformação a gente tem que ser um tanto cauteloso, por conta que ela se dá de forma lenta, em ritmo lento. Mas pelo o que eu encontrei em 2007 e comecei a observar a partir da metade de 2008, sobretudo com o aumento do quadro de docente, de uma maneira geral na universidade. Nos cursos não, nos cursos ele está lento, um professor, aí depois de dois anos entra outro. Mas a partir de 2008, acho que a principal mudança que eu percebi, foi que a Universidade, ela começou a se abrir pra ideia de

que aqui não é apenas um lugar de formação de professores ou de treinamento, por assim dizer. E começou a pensar na Universidade enquanto um local também de pesquisa, um local de extensão. Então isso foi positivo, isso eu identifico, sobretudo, a partir da metade de 2008, foi uma mudança e que vem a cada ano avançando. Agora em que a Universidade não muda é a necessidade de funcionários técnico-administrativos, né, que termina deixando a gente sobrecarregado, de atribuições outras quando a gente está em coordenação, em qualquer outra atividade administrativa e também a própria ampliação do quadro, como ela se dá em contagotas, aí você fica sempre sobrecarregado, né, com quantitativos de disciplinas, mais as outras atribuições de orientações, de escrever, pesquisar. Então esse seria, talvez o ponto negativo.

**Entrevistadora:** Em relação ao Projeto Político Pedagógico do curso, na elaboração dele, houve assim, a participação dos colegiados de forma efetiva?

**Prof.º Clélio Santos:** Você fala do colegiado né? É esse especificamente, o que está vigente agora, ele tem uma história, como é que eu posso dizer: uma história um tanto tortuosa, porque ele começou sendo gestado por uma comissão central daqui da Universidade mesmo, comandado por uma professora do antigo Departamento de Educação, e ela gestava todos, né, e dentro disso com representantes de cada colegiado de curso pra dá contribuições. E aí a gente teve alguns equívocos, alguns erros e problemas na primeira malha proposta e aí, tal, tal. E aí essa comissão, ela foi desfeita e os projetos voltaram para o âmbito dos cursos, mas com um peso muito grande com uma tradicional prática, com uma tradicional prática de que o coordenador teria um peso mais efetivo nessa produção. Mas mesmo assim, foi chamado várias vezes, foram feitas algumas reuniões, os professores que se disponibilizam deram contribuições, mas com um grande fardo, por assim dizer, que é até um certo equívoco, na figura da coordenação, sobretudo.

**Entrevistadora:** E quanto à efetivação do Projeto, ele está sendo realmente instituído?

**Prof.º Clélio Santos:** Não, não, assim que ele foi aprovado, a gente já teve a primeira turma em 2011, já no projeto novo, o projeto mesmo com todas as dificuldades que eu relatei, ele é um avanço ao que se tinha, se amplia, se traz contribuições novas, se avança no âmbito das práticas, a concepção de pesquisa se amplia, a gente fortalece a ideia da pesquisa, do projeto, fortalece a ideia dos alunos começarem a fazer um TCC, coisa que não tinha no Projeto anterior. Então o Projeto, ele já vem sendo vivenciado e, pra falar a verdade, ele está entrando agora num processo... começando a ser discutido agora, pra uma mudança pra agora 2015 é a renovação, mas ele começa a ser discutido dentro da criação do NDE, dentro daquelas resoluções do MEC de criação dos NDE's e ele já começa a ser discutido internamente nos colegiados e, no próximo ano pra você ter uma ideia vai ter ele plenamente integralizado com

todas as turmas vivenciando ele, na sua concretude, já que hoje a gente tem duas malhas sendo vivenciadas no curso.

**Entrevistadora:** No processo de formação docente, quais são as dificuldades que aparecem com mais relevância ou mais preocupantes?

**.Prof.º Clélio Santos:** Agora, acho que isso é em cadeia né, isso é em cadeia porque em cada ano, os alunos entram com a formação mais incipiente, refletindo do ensino médio ruim, uma educação fundamental ruim, cada vez mais com mais dificuldade na leitura, na interpretação né, então isso, a cada ano vem se agravando e, o próprio papel da licenciatura que a sociedade atribui a ela, a cada ano deixando um pouco mais enfraquecido esse papel de professor perante a sociedade e, se reflete também, naquilo que quem tá fazendo o curso ambiciona. Então, por exemplo, eu fiz uma pesquisa aqui em 2009, acho que foi nove, se eu não me engano 2010, sobre os fatores que atraíam os alunos à virem para a UPE e, assim, claro que tem a tradição, o fato de ser pública, tal mas, é a questão do acesso ao diploma enquanto ele propicia, como uma porta pra os concursos públicos, pra outras opções de trabalho ai né, e não necessariamente a licenciatura.

**Entrevistadora:** Então no caso, esse “desinteresse”, realmente por esse estudante não ter se preparado para exercer o exercício do magistério, interferiria na qualidade do ensino da escola básica? Você concorda?

**Prof.º Clélio Santos:** Eu acho que é indo e voltando. Eu acho que não dá pra colocar como caminho de mão única não, acho que é mão dupla. Eu acho que a educação básica, ela tá sucateada, falta política de investimento e valorização do profissional. Esse profissional está fazendo o papel dele de forma cada vez mais fragilizada, aí você tá recebendo os alunos, na ponta, que somos nós, e aí a gente tá tendo um trabalho e, preparando com mais dificuldade e, também, ainda refletindo todos esses problemas que vem do aluno que vem todas as lacunas. Então é indo e voltando, então esse professor volta também com lacunas e você fica retroalimentando esse sistema aí, perverso por assim dizer.

**Entrevistadora:** Dentre as relações que se estabelecem sobre esse processo de formação, além desse fato que você acabou de mencionar, você atribuiria a alguns outros fatores que interferem na formação docente, na licenciatura de Geografia, especificamente?

**Prof.º Clélio Santos:** Não, eu acho se você pegar os outros aspectos que eu disse a você com relação à própria política estadual, pra universidade, né, com relação ao quadro de técnicos, você pega a própria ampliação do quadro, a sobrecarga de atividades, juntando a esse outro quadro que foi posto da educação básica, a gente tem um processo que dá certo muito mais por iniciativas individuais, do que, porque o sistema em si conspira pra que tudo funcione

afinadamente. Eu tava lendo uma reportagem da Carta Capital, essa semana e, por exemplo: em Goiás havia doze universidades estaduais isso foi ampliado pra quarenta e dois, dessas quarenta e duas, eu acho que mais da metade está em greve. E das que tem funcionando tem professor universitário contratado, ganhando eu acho que é quatrocentos e vinte reais (R\$ 420,00). Então, por aí a gente tira o parâmetro.

**Entrevistadora:** A responsabilidade do próprio aluno que desperta o interesse em fazer cursar a licenciatura, eles trazem alguns problemas socioeconômicos? A maioria do alunado da universidade é das cidades circunvizinhas? Eles têm uma situação político-social que dificulta esse processo de formação?

**Prof.º Clélio Santos:** Sim, perfeitamente. É na verdade a licenciatura, acho que nunca é a primeira opção no sentido do que você quer e pensa, que esses meninos sonham em termos de fazer a universidade. Mas quando você pensa na realidade em volta, tem a tradição que a UPE tem aqui na Região, é a opção é a universidade pública e o que eles pensam também em fazer do diploma. E sem falar que dá aula virou bico né, enquanto você não se prepara pra mais nada você vira professor.

**Entrevistadora:** Em relação à questão das novas resoluções, eu faltei tratar essa questão. Sobre a questão da carga horária do estágio? Eu vi que você trabalha com uma das práticas, seu eu não me engano.

**Prof.º Clélio Santos:** Não, trabalhamos, todos com Prática né, mas é porque é daquela carga horária das Práticas, mas não estágio. Estágio é outra carga horária à parte.

**Entrevistadora:** Mas é visível a falta de interesse pelos estágios ou dificuldades e, isso você, acredita/pensa que interfere nesse processo de ressignificação? Por que as resoluções estão aí, exigindo tanto o Projeto Político Pedagógico, quanto o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado, que já era um problema que muitos professores relatam, os alunos também, se queixam bastante, né. E diante dessas novas resoluções como os professores estão vivendo pra resolver essa questão?

**Prof.º Clélio Santos:** Na verdade, essas resoluções, elas muitas vezes não chegam nem a ponta né, na ponta do processo, elas são conhecidas, elas são implementadas e você regulamenta. Agora, a operacionalidade delas é que são outras né, e aí nesse sentido, “nem a escola tá preparada pra o estagiário, nem a universidade tá preparada pra fazer uma política de estágio decente e o aluno muito menos interessado, principalmente, o aluno da noite, em disponibilizar parte do tempo dele, porque muitas vezes esse aluno trabalha, pra fazer o estágio como ele deve ser feito. Então você tem muitas realidades de estágio, você tem gente que faz, gente que engana, gente que faz parcialmente. Mas pelo o que eu entendo que o

estágio deveria representar, e o papel dele no curso de licenciatura, eu acho que está aquém. Então não é aumentando, nem é reduzindo, é a própria questão da operacionalidade dele que tem que ser discutida em primeiro lugar. Mas como no Brasil, todas as propostas de Lei, elas são muito bonitas no papel e a operacionalidade delas é que deixam aquém, não me espanta nada! Isso até porque eu participei desse processo do Projeto vigente, então eu vi muita discussão a nível de resolução e que termina se perdendo na operacionalização. Então, hoje o impacto dessa mudança, se você aumenta a carga horária se você reduz carga horária de estágio, ele é nulo ou quase zero. Porque na verdade, você tem que entender um pouco da realidade de cada licenciatura, de cada curso e como ela vivencia isso. E no nosso caso, você sabe, o que eu acabei de dizer, você conhece um pouco disso. Não vejo grandes avanços nessas, ressignificações não, pra falar a verdade fica muito no âmbito das discussões, no âmbito da retórica, não é isso?

**Entrevistadora:** Quanto à questão da formação pedagógica, há perspectivas que essa situação venha a melhorar?

**Prof.º Clélio Santos:** Eu acho que é assim, tanto o próprio Projeto, como as discussões, a gente, como eu já falei: é conspirando contra, indo na contra-mão do que está posto, eu acho que existe gente séria trabalhando e, que tem comprometimento, não é unanimidade, isso não é em lugar nenhum, mas dentre os que se predispõem a trabalhar, a pensar, há muita vontade de fazer, de acertar, comprometimento com o curso, da cobrança, do meu papel, do papel que o professor tem que ter. É como eu disse antes: eu acho que tá partindo muito da... dos projetos individuais, do encontro de projetos, mas não por aporte, eu acho que tá faltando é a própria Universidade chegar junto, é o próprio governo chegar junto, porque conhecimento das leis, conhecimentos das resoluções, conhecimentos do seu papel e da contribuição, isso há. Agora a gente precisa é pensar o curso, para o curso e pelo curso né. Então falta a gente, investir nesse curso, no sentido que eu já disse: é mais gente, mais infraestrutura, mais condições de trabalho pra gente poder fazer um diferencial e poderíamos tá fazendo ainda melhor né, então a gente vem aí né, com essas ações pequenas mas que tem gente que tá saindo da casa, dando sequência, fazendo especialização, fazendo seus mestrados né, muitos não é no nosso curso, mas são de outros e voltam, chegamos a ser colegas então eu acho que isso está cumprindo o papel. Agora assim, o grande papel aqui é sobretudo a educação básica, fundamental e média, e essa, infelizmente ela não tá recebendo muito bem né, e aí é indo e voltando.

**Entrevistadora:** Em relação aos alunos egressos, dentre os que estão concluindo o curso, o Sr. acredita que um percentual de quantos estão saindo aptos, eu sei que é difícil, a gente... mas aqueles que tenham desenvolvido habilidades e conhecimentos necessários para exercer a profissão?

**Prof.º Clélio Santos:** É justamente essa a questão. Pra exercer a profissão em qual contexto? Pra se fazer aquilo que o governo do estado quer, acho que todos. O que o governo do estado quer é presença física em sala de aula, pra fazer a transformação aí a gente vai reduzir, significativamente, essa porcentagem. É isso que eu acho que a gente tem que se perguntar, não é? Porque muitas vezes o que a gente discute, provoca, mostra de realidade, se dilui numa jornada de trabalho de quatorze turmas com um vínculo; com dois vínculos, vinte e oito turmas, não tem trabalho sério aí, pra esse perfil aí, todos. Agora pra uma escola transformadora, aí a gente vai reduzir isso aí pra poucos, essa é que é a realidade.

**Entrevista com a Professora formadora – Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia: Maria Betânia Moreira Amador (Doutora em Geografia).**

**Entrevistadora:** Professora Betânia, em relação à coordenação, há quanto tempo a senhora está nessa função?

**Prof.ª Betânia Amador:** Completou um ano em maio, então eu estou há um ano e um mês.

**Entrevistadora:** Como coordenadora, nesse curto período de tempo, a senhora tem enfrentado maiores dificuldades no sentido da implementação do Projeto Político Pedagógico?

**Prof.ª Betânia Amador:** Bem, dificuldade, dificuldade não, porque a última reformulação foi feita ainda na gestão anterior e já tinha sido vivenciada, não é? Tanto é que o pessoal que está agora vivenciando o 7º período e vai entrar no 8º eles estão na malha anterior, certo? Então quando essa turma se formar, então todos os anos, todos os quatro, as quatro turmas, elas vão estar totalmente homogêneas, não é? Este ano inicia-se um novo processo de revisão desse projeto pedagógico, mas houve duas reuniões internas e a reitoria já tá programando reuniões que congreguem as outras unidades, pra se conversar e mesmo mantendo um pouco de individualidade, mas a ideia é que haja uma espécie de padronização, não é? Pra facilitar o próprio andamento dos trabalhos internos e também se algum aluno quiser mudar de uma faculdade pra outra não vai encontrar tanta disparidade como era antigamente.

**Entrevistadora:** Quando se fala nessa homogeneização acaba preocupando um pouco. Mas isso ocorre para beneficiar alunos que poderão estudar em outra instituição?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** É. Agora, veja, eu também não vou me aprofundar muito nisso, porque é como eu disse, as anteriores eu não participei tão de perto, não é? Eu to começando a participar agora justamente por conta da minha condição de coordenadora, é como se eu tivesse, ainda, engatinhando nesse processo de revisão do projeto pedagógico, mas o meu pouco conhecimento a respeito me leva a acreditar que a direção é esta, é uma padronização, obviamente que cada unidade, ela tem o direito de ter a sua, vamos dizer assim, as suas particularidades, desde que não haja uma discrepância ente os diversos, as diversas unidades que a gente tem né?

**Entrevistadora:** Em relação ao curso, a gente sabe que é de formação de professores, e sempre há dificuldades nas disciplinas pedagógicas, no sentido de trabalhá-las. Tanto os professores quanto os alunos reclamam bastante, no sentido das dificuldades que eles enfrentam. A senhora percebe que as mudanças determinadas pelas mais recentes resoluções são positivas? Na prática quais são as principais dificuldades em efetivar essas resoluções que modificaram a carga horária de algumas disciplinas?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Não, na prática houve, quando eu saí aqui pro doutorado, teve uma reformulação dessas cargas horárias, que tinha disciplinas com 120 horas, era, 90 horas, entendeu? Isso realmente era um transtorno. Porque você não tem tantos, como é que se diz? Tanto tempo assim para desenvolver uma disci..., ou melhor, não tem tanto conteúdo assim e também não tem tempo em número de dias, e aí se passou um tempo trabalhando dessa forma mas era assim, uma coisa que eu não sei se atendia ao que a instituição, eu não digo nem a UPE, mas a instância que tá acima de nós, exigia desse cumprimento, aí depois houve umas discussões e se achou por bem voltar a ter um número de horas que fosse mais coerente com o andamento da disciplina.

**Entrevistadora:** Além do fato dos cursos funcionarem a noite, não é, professora?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** E os cursos funcionam a noite, então é assim, é o tipo do sufoco que não vai levar a nada, você tá entendendo? Eu acho que em vez de realmente melhorar, de contribuir, tava mais, assim, atrapalhando, eu não vou dizer prejudicar, mas atrapalhava mais do que ajudava. Então, pelo menos no departamento de geografia se entrou no consenso, isso eu sei porque foi justamente no período que eu estava voltando, e to falando aí como professora e não como coordenadora, porque o coordenador era outro na época, mas ele colocou na mesa várias vezes, se discutiu essa situação entre os pares e todo mundo foi de acordo, foi unânime que se devia retornar para a carga horária mais coerente, que era o que, a

maioria com 60 horas, algumas com 75, entendeu? Mas mesmo aquelas de 45 a gente devia repensar, porque quando é de 45 não dá tempo também, porque fica só uma vez na semana, um encontro por semana, aí geralmente o semestre não fecha. Entendeu? Aí é outra coisa também que engasgava, então se ainda tem, não me lembro assim de có se tem ainda alguma de 45, acho que não, agora é de 30, não é, e essas de 30 elas terminam de certa forma sendo beneficiadas porque tem mais 30 que o trabalho não é propriamente interno na sala, mas são trabalhos extras, que o aluno tem que fazer, trazer e socializar em determinado momento.

**Entrevistadora:** Em relação às disciplinas pedagógicas, tem a questão do estágio, as práticas. Como tem sido? Quais são os principais desafios em trabalhar essas disciplinas?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Olhe, essas disciplinas pedagógicas eu não gostaria nem de falar muito, porque isso toda vi... sempre foi de alçada do pleno de pedagogia. São... é o... a coordenação de pedagogia que determina quem é o professor, a gente tem as disciplinas lá na malha, mas assim, quem é o professor que vai dá, isso fica por conta do outro departamento, a gente só diz que tal semestre vai ser tal disciplina, então eles alocam o professor. É, tem havido uma certa constância, vamos dizer assim, entre aspas, não é, de vamos dizer até da maioria dessas disciplinas, de serem dadas por professores que não são propriamente efetivos, e, mais em alguns semestres o efetivos vêm, não é, é... Na maioria dos casos não há muita reclamação, eu diria até que o andamento dessas disciplinas é a contento, porque os alunos até apreciam, né? Os professores têm alguns até que pedem pra retornar pra Geografia também, nos semestres que são posteriores, agora eu acho que o grande gargalo ainda continua sendo, eu digo ainda continua sendo porque eu lembro que antes quando eu saí o pessoal já falava disso e quando, agora, o pessoal continua falando disso, que é o estágio supervisionado, né? Então o estágio supervisionado, ele tem uma carga horária diferenciada, ele tem um andamento diferenciado, e... O, a professora no nosso caso, no momento ela é uma servidora do estado que está a serviço da universidade, ela não é propriamente da universidade, ela procura desempenhar o papel dela a contento, né? Porém, há certa resistência às vezes, por parte dos estudantes, mas eu acredito que essa resistência seja pelo acúmulo de trabalho, porque realmente, estágio supervisionado é uma carga pesada, tanto para o professor quanto para o aluno, né? E eu tenho a impressão que esta questão de estágio supervisionado deveria ser repensada, devia ser olhada com um pouco mais de carinho, entendeu?

**Entrevistadora:** E há o fato de que os cursos das licenciaturas, com exceção de Letras, que também tem durante o dia, são todos a noite, e a maior parte dos discentes são alunos trabalhadores, e não são de Garanhuns, sim?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Exatamente. E o sábado, que é um dia no qual o estágio acontece, geralmente, os que são alunos trabalhadores, eles no sábado também tão trabalhando, entendeu? Então eu não sei... E a maioria não são de Garanhuns. Então não me pergunte que solução eu tenho, porque eu também não sou propriamente da área pedagógica.

**Entrevistadora:** Mas existe algum projeto de trabalhar de forma interdisciplinar?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** A tentativa aqui é a seguinte, que antes a maioria, pelo que eu lembro, assim, de professores que iam dar essa disciplina eram de outro departamento, aí nem sempre um olhar de quem tá fora da Geografia é... Vamos dizer assim, se adéqua muito bem ao processo do conteúdo geográfico. Então eu acho assim, a Geografia, ela ainda é uma... Um compartimento dentro da ciência muito bonito, por quê? Porque ela congrega vários conhecimentos que estão distribuídos em outros, né? Portanto, é necessário que a pessoa que lide com essa questão tenha esse olhar também um pouco mais abrangente, é o que favorece hoje essa menina que tá trabalhando com o estágio supervisionado, porque ela é da geografia, certo? O que dificulta também é o fato dela não ser pertencente ainda ao quadro efetivo da universidade, a própria exigência do andamento da disciplina, então eu acho que se tiver alguma ou algum ponto ainda a ser considerado, eu acho que deveria ser esse, melhorado no sentido de ambas as partes terem um pouco mais de tranquilidade no seu trabalho, sabe?

**Entrevistadora:** A senhora, como coordenadora do curso, percebe alguma perspectiva dos alunos em relação ao exercício da profissão?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Olhe, Faz treze anos que eu cheguei aqui em Garanhuns, eu confesso que hoje, eu olhando para trás eu vejo uma diferença muito grande, né? Vejo uma diferença muito grande e... Eu acho que o perfil dos professores que entraram aqui corresponde também um pouco a essa melhora. Por que eu to dizendo isso? Não é dizendo que o anterior não fazia isso, mas é porque os que entraram eles, é... Vamos dizer assim, estavam mais atualizados em termo de conhecimento, e em termo de, do próprio andamento da dinâmica que existe lá fora, não é? E isso quer você queira, quer você não queira, termina perpassando o dia-a-dia que existe aqui dentro entre aluno, professor, disciplina, entre os próprios docentes e isso levou inclusive a maioria dos professores antigos também procurarem as suas capacitações, a gente já tá vendo melhoras nesse sentido e isso influi diretamente no que a gente tem em sala de aula, tá certo? Então a gente vê hoje, por exemplo, o aluno que chega no primeiro período, e eu digo isso com conhecimento de causa, porque eu dou Introdução à Ciência Geográfica e eu procuro ver o porquê dele ter escolhido este curso, não é? E a gente trabalha o que é ser geógrafo, no sentido do Aziz Ab'Saber, que ele tem um livro muito bom, justamente o que é isso, que ele valoriza a profissão do geógrafo, né? E faz

com que eles abram os olhos para perceber o quão importantes eles são, tanto do ponto de vista da geografia em si quanto do ponto de vista dele ser um agente transformador da sociedade pelo próprio trabalho que ele vai exercer enquanto professor no futuro, entendeu? Então isso aí, vamos dizer assim, é o fio condutor que faz com que ele vá se ajustando nas outras disciplinas e ele consiga perceber que, por exemplo, se ele está em Geomorfologia, não basta ele saber que aquilo ali é uma escarpa. Sim, é uma escarpa, mas o que é que a escarpa tem a ver com a produção agrícola, a produção pecuária, ou com os cidadãos que existem ali nas cidades adjacentes, ou com a relação dessa área do ponto de vista regional com outras regiões, e assim sucessivamente.

**Entrevistadora:** Ainda há algo que algum docente aponte como sugestão para a nova reformulação do Projeto Político Pedagógico?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Sim, sim. Uma das coisas fundamentais que a gente está vendo e que vamos já nessa próxima reunião que vai haver em conjunto com as outras unidades é tentar inserir uma disciplina a mais na grade, que é essa ligada à geoprocessamento e sensoriamento remoto. Recentemente a gente teve um concurso prá professor e a gente fez questão de trazer uma pessoa que dominasse essa área. Porque a gente tem que se inserir dentro desse contexto, nessa dinâmica que ta havendo no processo da ciência, na qual a Geografia tem uma grande contribuição e, a gente só vai acompanhar se a gente for preparado pra isso. Então prá isso, a gente precisa também ter um profissional aqui dentro que encaminhe essa situação. Então eu acho que em curto prazo de tempo a gente vai conseguir pelo menos acompanhar essa dinâmica das outras Faculdades, outras Universidades, não vamos ficar prá trás. E outro detalhe importante nesse Projeto Político Pedagógico que a gente já discutiu e, eu já posso dizer, é porque nós temos aí, vamos dizer assim: quase que um excesso de disciplinas dessa área pedagógica, de Didática, né? E aí a gente está vendo como é que a gente pode harmonizar melhor esse tipo de situação com os conteúdos que são eminentemente geográficos. Porque afinal de contas você vai se formar um professor? Vai. Mas você não pode ser um professor analfabeto do conteúdo do seu contexto.

**Entrevistadora:** Geralmente a grande preocupação das pesquisas bem recentes, e também de alguns professores é com a questão da formação pedagógica. E isso influenciou inclusive nesse conjunto de resoluções e que as universidades agora, precisam se organizar. Então, essa dificuldade da questão da formação pedagógica, a Senhora ver que antes também havia essa preocupação, havia algo a ser corrigido em relação à formação desses licenciados?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Havia! O que eu vejo, pelo menos quando houve essa penúltima e essa última reformulação, é justamente isso que eu estou lhe dizendo, o excesso no meu entender! E eu compartilhei isso com algumas pessoas do meu conhecimento... de certa forma priorizou demais e o reflexo, eu não vou dizer a você que foi tão positivo assim. Mesmo porque os alunos, quando chegam na especialização, eu digo isso porque eu também dou aula na especialização, a gente ver 80% (oitenta por cento) dos alunos que saem da graduação, estão na especialização. Aí você dá por exemplo, como eu dou aqui Metodologia Científica, que é onde a gente vai tentar arquitetar os projetos que eles vão desenvolver, eles não estão mais fazendo TCC, eles estão fazendo especialização, e é uma especialização que visa a licenciatura, certo? Não é o bacharelado. Mas aí quando você recebe as propostas, tem dois, três que pensam em licenciar-se, numa coisa ligada à licenciatura, os demais, eles querem fazer trabalhos técnicos, eles querem ser geógrafos, a gente ver claramente o interesse deles pela área de bacharelado, tá entendendo? Então eu acho que não é necessariamente porque você tem uma licenciatura que você só tem que saber de como você da aula, como usar um quadro, como usar um data show, você entender de psicologia, disso, daquilo, você tem que saber de geografia! Porque senão você não chega em canto algum. Aquela parte é toda importante, tá certo! Agora eu acho que a gente não devia tá com essa separação tão grande, não sei quem separou lá em cima, mas não devia, porque de certa forma prejudica o próprio profissional. Porque a vida, de certa forma, é quem diz a você se você vai ser professor ou se você não vai ser professor, não é?

**Entrevistadora:** Em quais instituições a Senhora fez sua graduação e qualificações?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** A graduação foi na Rural (UFRPE), Recife e as demais foi na Federal (UFPE).

**Entrevistadora:** Há quanto tempo a Senhora está nesta instituição?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Noventa e nove (1999), eu entrei aqui em julho de 1999, mas eu fiz concurso, diga-se de passagem, quatro anos antes.

**Entrevistadora:** No seu ponto de vista, o que mudou na licenciatura de Geografia, nesse período em que a Senhora está nessa instituição?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Foi a percepção dos alunos. Quando eu entrei aqui os alunos simplesmente queriam um diploma. Eles não estavam interessados em serem professores, ou muito menos, um profissional de Geografia, o profissional seja lá qual fosse. Dava a impressão... Eles mesmos diziam: ah! Professora eu só quero mesmo o meu diploma. Não

Tinham comprometimento, entendeu? Desse aluno era raro... Mas a maioria não tinha comprometimento com o curso. Hoje não, a situação mudou completamente.

**Entrevistadora:** Desses alunos que egressam, quanto por cento, a Senhora acredita que pretendem mesmo exercer a profissão?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Eu acredito que eles já estão exercendo a docência em sua grande maioria. Eu acho que ta em torno de 60 e70% prá ficar usando a Geografia como trabalho. E muitos já estão inseridos no contexto, já dão aulas.

**Entrevistadora:** Isso é atribuído, também, a projetos como o PIBID, isso tem estimulado à docência?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Não, eu acho que nesse momento não ta vinculado à isso não. Porque essa agregação de alunos bolsistas está se dando à partir, de pouco tempo, eu acho que menos de quatro anos prá cá. Então eu acho que não é tempo suficiente pra gente associar com essa demanda, eu acho que ta havendo um gosto maior e, eles estão correndo mais atrás das possibilidades e, eu acho que eles estão também, melhor preparados e aí eles também encontram mais facilidades de se inserir no mercado. Essa é a minha ótica.

**Entrevistadora:** E, em relação aos alunos que estão ingressando na Licenciatura de Geografia, estão chegando com uma preparação adequada para o nível de exigência do curso?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Eu vou falar mais do meu momento anterior, de quando que cheguei aqui, e depois, vou pular o hiato em que me afastei, para falar dos de agora. Quando eu cheguei aqui eu achava os alunos extremamente apáticos, desde o primeiro período até o final, a sua grande maioria. É, como eu disse: eles queriam mesmo era cumprir o tempo de ta aqui dentro, eles queriam mesmo marcar carreira do portão prá fora o mais rápido possível, mas com o diploma debaixo do braço, prá poderem usar isso numa oportunidade de vida, mas não necessariamente com Geografia. A ideia clara que passavam pra mim era essa. De um tempo prá cá, vamos estabelecer isso de uns quatro anos prá cá, quando eu retornei realmente minhas atividades em sala de aula, eu percebi que os alunos que ingressam, isso eu diria, mais de 50%, eles estão em relação aqueles do passado bem mais preparados, talvez por conta de uma nova dinâmica, talvez por conta dessa nova forma de ingresso na universidade, entendeu? Com esse... Porque antes você só tinha o vestibular mesmo, e hoje, tem outras chances de entrar, né, que é o acompanhamento das notas ao longo do período... Eu não sei até que ponto isso tá trazendo uma positividade, vamos dizer assim, nesse melhoramento do perfil do aluno que entra. Eles não estão assim, tão zero à esquerda, eles estão entrando com uma condição razoável. Agora é claro, eu não estou falando de 100% não, você bote ai, meio a meio. Aonde eles são ruins mesmo, aí eu digo, eu as vezes sou uma professora até mal educada e eu digo a

eles mesmo: minha gente... Aonde pega mesmo na Geografia não é o conteúdo deles de conhecimento, assim, a respeito da dinâmica das coisas, etc. Mas, ainda é o nosso português. O português é horrível!! E eu estou dizendo isso muito tranquilamente, e também isso não é uma realidade somente da Geografia. Eu estou dizendo isso, porque eu tenho participado de foros com coordenadores de outros cursos e eu posso dizer à você que mais de 50% dos coordenadores, estão assim, é um ponto que pega no pé, porque a gente não pode melhorar o curso quando os alunos não sabem ler nem escrever direito. Isso é um ponto muito considerado e que mesmo a gente sendo da Geografia, não sei...

**Entrevistadora:** Com a reestruturação dos cursos, melhor, com a implementação dos novos cursos, as licenciaturas têm perdido em atenção de parte dos diretores da instituição? Há perdas para os licenciados?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Honestamente, eu acho que perdas não estão havendo, agora com certeza, nós estamos continuando a ser mesmo que não propositalmente, dentro da instituição a gente continua sendo cursos menos nobres. Então, de certa forma a gente tem que dá um jeito de mostrar prá instituição em geral, diga-se Universidade de Pernambuco, ninguém ta falando aqui da Faculdade, mas a Universidade, de que não existe só Medicina, não só existe Odontologia, né? Mas que existe mais cursos, uma Geografia, uma História e que damos uma contribuição muito significativa prá instituição. Então, a gente tem que ser tratado também, como curso nobre.

**Entrevistadora:** Com as novas Resoluções sobre a formação de professores, pensa que o processo de formação docente será mais promissor?

**Prof.<sup>a</sup> Betânia Amador:** Olha quer saber uma coisa, eu não concordo com esse negócio de resoluções não, sabe. Porque eu acho que resolução termina sendo uma coisa impositiva. E eu acho que formação de professor tem que ser impositiva não. A gente, óbvio, tudo tem que ter sua imposição no sentido de você ter regras e tal, mas não desse ponto de vista. Não é porque vem uma resolução lá de cima que vai melhorar o curso não. Quem tem que melhorar o curso é a gente mesmo, é a prática com o que a gente tem aqui.