



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

FRANCISCO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
NA SOCIEDADE DO CAPITAL**

**FORTALEZA - CEARÁ
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
NA SOCIEDADE DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima

**FORTALEZA - CEARÁ
2007**

S586e Silva, Francisco José Pereira da.
Espaços de formação contínua: considerações sobre a profissão do professor de geografia na sociedade do capital/ Francisco José Pereira da Silva.– Fortaleza, 2007.
146p.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Formação de Professores)–Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.
1. Formação contínua. 2. Geografia - espaço social. 3. Trabalho docente - espaço de formação contínua. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD:370

FRANCISCO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA SOCIEDADE DO CAPITAL

AUTOR: Francisco José Pereira da Silva

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima – UECE
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Susana Vasconcelos Jimenez – UECE

Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda – UFC

DEDICATÓRIA

Aos sujeitos que me ajudaram a compor e construir, em interação cotidiana, acadêmica e/ou profissional, os espaços de formação da minha vida:

Especialmente a Francisco Luiz, um educador tímido e discreto que, com seus desenhos e suas histórias interioranas de cunho ético e moral, contribuiu na formação do meu caráter... Meu Pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram na produção desse estágio da minha história:

Em especial minha orientadora por essa caminhada permeada de confluências e divergências, mas estreitamente importante e prazerosa.

À família, Maria José, minha mãe, e Yasmim;

Aos amigos, eternos sujeitos da minha auto-construção, representados por Fatinha e Cristiano Lins;

Meus professores e companheiros do mestrado, pelos ricos debates e imbates acadêmicos e pessoais que me auxiliaram na construção de novos saberes e de novos sentimentos;

À professora Susana Jimenez pelo carinho e por me fazer acreditar, ainda, na possibilidade de uma verdadeira história da humanidade;

À professora Patrícia Holanda pelo apoio.

Aos colegas de trabalho pela paciência e ajuda e aos professores, sujeitos da pesquisa que, com suas falas, ajudaram-me a desenhar esse registro.

RESUMO

Nosso trabalho apresenta como tema central os espaços de formação contínua do professor do curso de Geografia da UECE. Traçamos como objetivo geral: compreender os caminhos trilhados por esses professores na construção de sua formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela, dentro dos contextos de trabalho na universidade; a partir desse, elaboramos os seguintes objetivos específicos: conhecer o perfil do professor do Curso de Licenciatura em Geografia, em formação contínua, da referida instituição e a prática por ele desenvolvida; identificar os espaços de formação contínua do professor do Curso de Licenciatura em Geografia; refletir sobre a história da universidade, como espaço de formação do docente do ensino superior diante das reformas da educação, na sociedade contemporânea; verificar as possibilidades e limites de construção de espaços de formação contínua do docente de Geografia nos cursos de licenciatura da UECE. No intuito de atingir os objetivos da nossa investigação, adotamos como base teórica-metodológica o materialismo histórico dialético, por considerarmos ideal para uma análise de fenômenos sociais, inseridos dentro de uma totalidade histórica. Nesse sentido nosso objeto de análise é o professor dos cursos de Licenciatura em Geografia da UECE. Selecionamos cinco professores de um universo de trinta e três que ensinam na licenciatura e que tivessem realizado cursos de formação contínua. Os procedimentos metodológicos para os referidos propósitos podem ser resumidos na seguinte sequência: pesquisa bibliográfica, análise documental da UECE e dos cursos de formação contínua desenvolvidos pela universidade e realizados pelos professores, entrevistas semi-estruturada com eles, bem como observações de suas aulas. Destacamos como eixo teórico o resultado de uma primeira aproximação com a produção literária de Marx sobre trabalho, totalidade e a produção da sociedade e como norte teórico Borba (2000), Duarte (2003), Jimenez (1999 e 2001), Lima (2001), Mészáros (2005, 2006); Pimenta (2000 e 2002), Rosemberg (2002), Santos (1996, 1997a, 1997b, 2002 e 2005), Suchodolski (2002), Tonet (2001) e Valle (2001). Concluimos que os problemas e as contradições referentes à formação contínua do professor do Curso de Licenciatura em Geografia da UECE e ao seu trabalho docente na referida instituição, estão articulados com a lógica do capital que determina as condições da sociedade contemporânea. Essas condições têm provocado uma realização profissional – prática e de formação – precária, pois o professor, ao contrário de uma liberdade e de uma autonomia apregoadas pelas políticas educacionais (LDB/1996), tem sofrido imposições e limitações no seu desenvolvimento e na sua prática profissional. Nesse aspecto defendemos os espaços de formação contínua do professor universitário como instância da sociedade, cuja estrutura reúna elementos objetivos e subjetivos, para possibilitar o desenvolvimento de atividades de formação, teóricas e práticas, comprometidas com a categoria de trabalho docente defendida nesta pesquisa que tem por objetivo primordial produzir no homem a humanidade construída socialmente.

Palavras-chave: formação contínua; espaço social; trabalho docente e espaço de formação.

RESUMEN

Nuestro trabajo presenta como tema central los espacios de formación continuo del profesor del curso de geografía de la UECE. Trazamos como objetivo general: comprender los caminos seguidos por esos profesores en la construcción de su formación continua, en los diferentes espacios destinados a ella, dentro de los contextos de trabajos en la universidad; a partir de ese, elaboramos los siguientes objetivos específicos: conocer el perfil del profesor del Curso de Licenciatura en Geografía, en formación continua, de la dicha institución y la práctica por él desarrollada; identificar los espacios de formación continua del profesor del Curso de Licenciatura em Geografía; reflejar sobre la historia de la universidad, como espacio de formación de profesor de la educación superior frente a las reformas de la educación, en la sociedad contemporánea; comprobar las posibilidades y límites de construcción de espacios de formación continua del profesor de geografía en los cursos de Licenciatura de la UECE. Con el fin de lograr el éxito en los objetivos de la nuestra investigación, adoptamos como base teóricas y metodológicas el materialismo histórico dialéctico, por considerarnos perfecta para una análisis de fenómenos sociales, insertados dentro de una totalidad histórica. En ese sentido nuestro objeto de análisis es el profesor de los cursos de licenciatura en geografía de la UECE. Seleccionamos cinco profesores de uno universo de treinta tres que enseñan en la licenciatura y que tuvieran realizado cursos de formación continua. Los procedimientos metodológicos para los referidos propósitos pueden ser resumidos en la siguiente secuencia: búsqueda de la bibliografía, análisis documental de la UECE y de los cursos de formación continua desarrollados por la universidad y realizados por los profesores, entrevistas semiestructuradas con ellos, bien como observaciones de sus clases. Destacamos como eje teórico el resultado de una primera aproximación con la producción literaria de Marx sobre trabajo, totalidad y la producción de la sociedad y como norte teórico Borba (2000), Duarte (2003), Jimenez (1999 y 20001), Lima (2001), Meszaros(2005,2006), Pimenta (2000 y 2002), Rosemberg(2002), Santos(1996, 1997^a, 1997^b, 2002 y 2005), Suchodolski(2002), Tonet(2001) y Valle(2001). Concluimos que los problemas y las contradicciones referentes a la formación continua del profesor del curso de licenciatura en geografía de la UECE y al su trabajo docente en la referida institución, están articulados con la lógica del capital que determina las condiciones de la sociedad contemporánea. Esas condiciones tienen provocado una realización profesional – práctica y de formación – precaria, pues el profesor, al contrario de una libertad y de una autonomía pregonadas por las políticas educacionales (LDB/1996), tiene sufrido imposiciones y limitaciones en su desarrollo y en su práctica profesional.

En ese aspecto defendemos los espacios de formación continua del profesor universitario como instancia de la sociedad, cuya estructura reúna elementos objetivos y subjetivos, para posibilitar el desarrollo de actividades de formación teóricas y prácticas, comprometidas con la categoría de trabajo docente defendida en esta pesquisa que tiene por objetivo primordial producir en lo hombre la humanidad construida socialmente.

Palabras-llave: formación continua; espacio sociale; trabajo docente y espacio de formación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E A TOTALIDADE SOCIAL	22
1.1 Trabalho docente e a produção da sociedade	23
1.2 Políticas educacionais e contexto social brasileiro	28
1.3 O trabalho docente na sociedade contemporânea: o discurso da profissionalização na continuidade e descontinuidade da formação humana	36
1.4 Do conceito de espaço para o conceito de espaço social	39
1.5 Do espaço social ao espaço de formação	43
1.6 Do espaço de formação ao lugar de formação	47
1.7 Formação contínua de professores: um movimento permanente?	48
1.8 Espaços de formação no processo histórico da humanidade	50
1.9 Concepções de pedagogia e de educação	58
1.10 Formação contínua e trabalho docente	62
CAPÍTULO 2 - A CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	66
2.1 Situando o percurso	67
2.2 Organizando e trabalhando as informações	67
2.3 Leitura crítica dos dados	69
2.4 Outros diálogos sobre formação contínua do professor universitário	74
2.5 Conceituando os espaços de formação contínua	77
CAPÍTULO 3 - PROCESSO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E O CASO DA UECE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	80
3.1 PROCESSO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	80
3.2 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS REFORMISTAS NA SOCIEDADE DO CAPITAL	83

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA UECE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	90
CAPÍTULO 4 - CURRÍCULO E GEOGRAFIA	96
4.1 As determinações históricas no processo de construção do conceito de currículo.....	97
4.2 O currículo como um dos elementos na construção da identidade do professor.....	99
4.3 O currículo do curso de licenciatura em Geografia como espaço e como lugar de formação	105
CAPÍTULO 5 - TRABALHO DOCENTE E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	111
5.1 SITUANDO A TRAJETÓRIA	115
5.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SEUS ESPAÇOS.....	117
5.3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SEUS ESPAÇOS DE REALIZAÇÃO	118
5.4 AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	123
5.5 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SEUS DISCURSOS	126
5.6 TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA UECE	130
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS.....	153
ANEXO I – Roteiro de entrevista.....	153
ANEXO II – Roteiro de observação.....	155
ANEXO III – Categorização dos dados.....	157

INTRODUÇÃO

*Como **imperfeito** ator que em meio à cena
 O seu papel na indecisão recita,
 Ou como o ser violento em fúria plena
 A que o excesso de forças debilita;
 Também eu, sem confiança em mim, me esqueço
 No amor de os ritos próprio recitar,
E na força com que amo me enfraqueço
 Rendido ao peso do poder de amar.
 Oh! Sejam pois meus livros a eloquência,
 Augures mudos do expressivo peito,
 Que amor implorem, peçam recompensa,
 Mas do que a voz que muito mais tem feito.
Saibas ler o que o mudo amor escreve,
Que o fino ouvir com os olhos deve.*
 (William Shakespeare)

O soneto da epígrafe apresenta três características marcantes do ser humano: imperfeição, contradição e paixão. O intuito de iniciar nossa dissertação com essa poesia de Shakespeare, deve-se a dois motivos principais. Primeiro porque nele o autor compara a sociedade com um imenso teatro, onde as pessoas representam seus personagens, cujos papéis são determinados por sua totalidade histórica. É dessa forma que compreendemos a sociedade do capital, na qual as pessoas vão usando as máscaras que lhes são impostas e estas se fixam de uma forma tão violenta, que impregnam sua subjetividade a ponto de lhes fazer perder, aos poucos, suas referências humanas, e passam a assumir uma multiplicidade identitária, traduzida em rótulos impostos pelo mercado.

O segundo motivo é para assumir que, assim como o Ser do texto, nossa condição é de imperfeito, no sentido de sermos resultado e resultante de um processo histórico, que por isso, apesar de ser completo dentro daquelas determinações, é inacabado porque o processo da história humano é dialético. Isso

nos reaproxima da nossa humanidade. Ter essa consciência é buscar continuamente nossa superação.

O presente estudo pesquisou o professor do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na construção de sua formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela.

Partimos da idéia de que o desenvolvimento da humanidade é um processo histórico e dialético de apropriação e de produção de espaços sociais, inserido dentro de uma totalidade que apresenta as determinações de sua configuração. Dessa forma, a atual fase da sociedade, denominada de capitalista, tem transformado o trabalhador em mercadoria como o faz com todos os outros aspectos da vida humana.

Dentro dessa perspectiva marxista foi feito o enfoque da profissão docente e sua formação, em que os espaços de formação se constituem como meios para construção da identidade profissional. Eles fazem parte do espaço social, que é produzido pela totalidade histórica e, ao mesmo tempo em que a reproduz, vai se reproduzindo dialeticamente (SANTOS, 2005).

Inseridos no contexto de desgaste da universidade pública, na crise do capital que faz emergir as políticas neoliberais, os espaços de formação contínua dos professores do ensino superior se constituem como um desafio individual, ao invés de fazerem parte de um projeto de desenvolvimento profissional da categoria, o que tem levado esses profissionais a investirem em sua formação na busca de qualificação através de cursos de especialização, mestrado e doutorado.

No intuito de estudar o tema em questão, tornou-se importante para nós, a partir da literatura consultada, a definição das seguintes categorias: formação contínua, espaço social, trabalho docente e espaço de formação.

Para contextualizar as referidas categorias foi fundamental refletirmos sobre as nossas experiências como professor e como pesquisador. Dentre as quais podemos destacar:

- 1) A nossa formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Geografia, na Universidade Estadual do Ceará, quando tivemos a oportunidade de perceber alguns problemas relacionados à prática docente do professor do referido curso: poucos professores usavam

uma metodologia que buscasse provocar a criticidade e reflexividade de seus alunos, a maioria deles se limitava aos métodos tradicionais de reprodução do conhecimento, em que o aluno era tido como um sujeito cuja função era somente receber conhecimento. Essa constatação nos provocou uma curiosidade: entender o que teria determinado, na formação desse profissional, optar por uma dessas posturas metodológicas, que tipo de formação ele teria realizado e, de que forma ela teria influenciado na sua prática docente;

- 2) A experiência de bolsista, por dois anos, no Projeto de Iniciação Científica: “Turismo e Desenvolvimento Local: Agentes e Atores de Mudança”¹, possibilitou-nos uma visão mais ampla sobre o campo da Geografia, considerando-a a partir de então, não mais apenas como uma ciência que se limita aos aspectos físicos do meio ambiente, mas a todo processo de produção e reprodução desse espaço por meio da relação entre homem e natureza, dentro de uma totalidade social. Dessa forma, percebemos a necessidade de uma abordagem histórica e dialética no objeto desse curso, bem como nas demais licenciaturas;
- 3) Desde 2004, participamos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, e estudamos teses, dissertações, monografias e livros sobre Educação, Didática e Formação de Professores, realizando discussões sobre o modelo de professor pesquisador reflexivo;
- 4) Em 2004, tivemos a oportunidade de ensinar no Programa de Formação Docente em Nível Superior – MAGISTER da UECE. Nossa impressão foi que a maioria dos alunos estava mais preocupada com a certificação e com o aumento de salário do que em dar continuidade à sua formação, se atualizar com os novos saberes pedagógicos e aprimorar sua prática docente. Isso se aproxima com o que Lima (2001) chamou de “busca pelo nível 21”;

¹ Pesquisa apresentada na Semana Universitária da UECE, em 1998.

- 5) Durante o período de 2005, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação (UECE), realizamos estudos e produções textuais sobre educação e formação de professores. Dentre as referidas atividades podemos destacar uma pesquisa que realizamos com 18 professores dos cursos de licenciaturas da UECE, que teve como objetivo uma produção textual intitulada: "Docência no Ensino Superior: o que sabe, pensa e faz o professor universitário", na Disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Foram realizadas entrevistas com esses professores e observações de suas aulas. Os dados levantados apontaram, entre outros aspectos, que esses professores estão buscando sua qualificação profissional nos espaços de formação contínua: seminários, encontros, especializações, mestrados e doutorados. Assim, abre-se a possibilidade de uma formação crítica e reflexiva, juntamente com a certificação, requerida pela universidade.

Nossa curiosidade ganhou maior relevo quando iniciamos o exercício da profissão, no ensino fundamental e médio, pois sentimos falta de elementos pedagógicos e didáticos que contribuíssem para um melhor desempenho na sala de aula.

O aprendizado adquirido por meio dessas experiências e a aproximação com as teorias relacionadas à educação, à didática, ao processo de ensino e aprendizagem e à formação contínua do professor de nível superior, serviram de orientação para que organizássemos nossa proposta de estudo que foi investigar o professor do curso de licenciatura em Geografia da UECE, na construção de sua formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela, observando o contexto em que as políticas neoliberais têm provocado a mercantilização do ensino, comprometendo uma formação crítica embasada em valores humanos.

A sociedade contemporânea tem-se configurado em um quadro econômico, político e social como resultado de um processo histórico que tem sua raiz na crise do capital financeiro. Essa fase da sociedade, ao contrário do que se tem anunciado, continua sendo ordenada pela lógica do capital, cuja totalidade tem

determinado projetos políticos e sociais, em sentido amplo com o objetivo de superar a referida crise e assegurar o desenvolvimento do capitalismo.

As consequências dessas políticas, que a mídia falada e escrita, tem chamado de “problemas sociais”, estão explícitas em todas as esferas do espaço social, provocando-lhe uma crise em larga escala e em seus vários seguimentos, como no trabalho assalariado e na educação. Esses, ao mesmo tempo em que são atingidos pela a referida crise, são usados como instrumentos para sua superação.

Nesse sentido, a educação como esfera da sociedade é inserida naquele projeto, em suas diversas dimensões, sobretudo na formação docente. Dessa forma, têm-se exigido profissionais graduados, em processo permanente de qualificação e atualização, com competências exigidas para se adaptar e atender as demandas do referido contexto histórico.

O professor da universidade recebe pouco apoio para investir nessa formação, tendo que, na maioria dos casos, financiá-la e buscar outras condições para realizá-la. Condições essas que são precárias, pois muitas vezes, aquele não recebe nem autorização para se afastar de suas atividades docentes para se dedicar aos estudos (leituras e produções científicas) necessários para os cursos de educação contínua.

Nesse caso, o ensino superior apresenta um quadro de contradições, pois a referida formação que é exigida pela sociedade contemporânea e, que deveria ser um direito, conforme a LDB², encontra sérios obstáculos para se realizar, como o “[...] descompromisso do Governo Federal com o ensino público superior, refletido nos cortes de verbas, nos baixos salários e na falta de reposição de pessoal, entre outros[...].” (ROSEMBERG, 2002, p. 179).

Mesmo no seio da contradição, dos conflitos sociais e dos problemas da formação profissional do professor, é importante que o docente se aproprie da sua situação, se organize coletivamente e busque uma formação contínua articulada com o processo de formação humana, como instrumento para a construção de novos espaços de discussão, de superação da sociedade do capital, e de sua emancipação social enquanto indivíduo.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996.

É possível a realização dessa formação humana, na modalidade da formação contínua, dentro do contexto histórico da realidade social contemporânea?

Na busca de respostas para esse questionamento realizamos uma primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa por meio de uma entrevista com três professores do curso de licenciatura em Geografia da UECE, a partir da qual constatamos que esses profissionais tiveram uma formação tradicional, a qual significou para eles a centralidade do processo de ensino na figura do professor e a predominância de conteúdos teóricos distantes da realidade do aluno. De acordo com os entrevistados, não havia uma preocupação maior com os aspectos pedagógicos no desenvolvimento da formação, o que fez com que sua prática docente ficasse carente desses elementos.

Esses aspectos fizeram com que estes profissionais fossem buscar na formação contínua a solução desse problema, pois a entendem como um complemento da graduação; segundo eles, o conhecimento do professor e a interligação dessas aulas com o seu cotidiano, aperfeiçoando e atualizando sua prática docente. Conforme os entrevistados, a formação contínua desperta o senso crítico e o desejo de pesquisar, dando subsídios para entender melhor o que é ser educador.

Outro aspecto que motiva o professor a dar continuidade à sua formação é a necessidade da certificação para ascensão profissional e por consequência pessoal. Para tanto, ele vai buscar atingir esse objetivo nos diferentes espaços de formação contínua. Esses podem ser classificados, de acordo com Rosenberg (2002), em formais e informais. Os formais se referem aos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados; e os informais se referem, entre outros, a seminários, encontros, palestras, cursos de aperfeiçoamento em serviços, centros e grupos de estudos.

Percebemos através do resultado dessa aproximação dois equívocos: o primeiro é que a formação contínua foi usada e reduzida a formação inicial, já que se buscou nela solucionar pendências da graduação. O outro é que a certificação se torna um dos principais motivos para ela, ao invés da necessidade de se atualizar diante das transformações históricas da sociedade.

No caso do professor de Geografia, sua formação encontra outros percalços. A universidade brasileira oferece o curso de Geografia separado em duas modalidades: bacharelado e licenciatura, dentro de uma grade curricular e de uma metodologia que separa as disciplinas teóricas das disciplinas pedagógicas, e a formação acadêmica da prática. Isso compromete a construção da identidade docente, considerando que para ser professor de Geografia é necessário conhecer a totalidade social, pois os saberes dessa ciência não são separados da sociedade. Para Cavalcanti (2002, p. 110), é necessário que esse profissional tenha "[...] uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social [...]."

Refletindo sobre o que foi discorrido até este ponto, perguntamos: *o que está por trás do desgaste dos referidos espaços de formação? O que explica as referidas contradições e como, nesse contexto, esses profissionais constroem sua formação contínua?*

A partir dessas reflexões de cunho mais geral, organizamos outros questionamentos em três blocos.

O primeiro bloco de perguntas está relacionado ao conceito de espaço social:

- O que se entende por espaço social?
- Qual o contexto social, político e ideológico em que está inserida a docência no ensino superior do professor do curso de licenciatura em Geografia da UECE?
- Quais as transformações provocadas pelas reformas educacionais do ensino superior na referida universidade?

O segundo bloco se refere à categoria de espaço de formação:

- Qual o conceito de espaço de formação?
- Quais os espaços de formação contínua daqueles professores?
- Quais as possibilidades e limites de construção desses espaços?
- Como esse profissional, no desenvolvimento da identidade docente, constrói novos espaços de formação?

O terceiro bloco enfoca a formação contínua:

- Qual a definição de formação contínua?
- Qual o perfil do professor em formação contínua, do curso de licenciatura em Geografia da UECE?
- Qual a prática docente desse professor? O que e como ele aprende neste tipo de formação?

Objetivamos, em primeiro lugar, *compreender os caminhos trilhados por esses professores na construção de sua formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela, dentro dos contextos de trabalho na universidade*. A partir dessas informações, apontamos como objetivos específicos:

- Conhecer o perfil do professor do curso de licenciatura em Geografia, em formação contínua, da referida instituição e a prática por ele desenvolvida;
- Identificar os espaços de formação contínua do professor do curso de licenciatura em Geografia;
- Refletir sobre a história da universidade, como espaço de formação do docente do ensino superior diante das reformas da educação, na sociedade contemporânea;
- Verificar as possibilidades e limites de construção de espaços de formação contínua do docente de Geografia nos cursos de licenciatura da UECE.

Considerando essa investigação como processo de construção, o projeto e a metodologia desenvolvidos por nós não significaram uma imposição de fórmulas fechadas e acabadas, mas uma orientação na produção do nosso trabalho. De acordo com Gatti (2002, p. 11): "Não há um modelo de pesquisa científica, como não há 'o' método científico para o desenvolvimento da pesquisa", nesse sentido, "[...] temos algumas pistas para não incorremos em excessivos vieses ou cairmos nas armadilhas de nossos desejos, que poderão tornar nossos resultados e conclusões inócuas ou inválidas."

Trabalhamos com a visão de totalidade do fenômeno estudado, compreendendo a *práxis* como postura que envolve a reflexão crítica na ação, o que justifica nossa opção pelo materialismo histórico-dialético como postura teórico-metodológica.

Assim, partimos do trabalho docente do professor de Geografia da UECE, considerando-o numa realidade histórica concreta. Primeiramente, lançamos um olhar inicial sobre o fenômeno referido e a partir de suas primeiras informações – que nos forneceu uma representação caótica daquele profissional no seu contexto de trabalho – passamos a fazer uma análise detalhada sobre ele, com base em estudos teóricos relacionado ao tema, na análise de documentos sobre espaços de formação contínua e sobre a universidade, bem como nos resultados obtidos da pesquisas com os referidos sujeitos em seu trabalho docente. Entretanto, é importante ressaltar que esses momentos não se realizaram de forma separada e nem desarticulada, pelo contrário, a prática da pesquisa esteve o tempo todo relacionada com sua teoria. Nesse sentido, todas as fases desse trabalho, incluindo a construção do texto final, estão impregnadas de estudos teóricos e vice-versa.

Apontamos esse método como ideal para nosso trabalho, fundamentados em Marx (2005c, p. 39-40) quando afirma ser “[...] manifestamente o método cientificamente exato”, pois:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

Assim, para desenvolver e analisar as categorias: formação contínua, espaço social, trabalho docente e espaço de formação, bem como para atingir os objetivos descritos anteriormente, optamos como norte teórico para a nossa pesquisa os estudos de: Lima (2001) e Pimenta (2000, 2002) que compreendem a formação contínua do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e de emancipação, afirmando a necessidade de uma ação crítica e reflexiva para a ressignificação da prática docente; Jimenez (1999, 2001), Tonet (2001), Suchodolski

(2002), Duarte (2003) e Mészáros (2005, 2006) que apontam o trabalho educativo como possibilidade de emancipação dos indivíduos de superação da sociedade do capital, portanto de formação humana; Santos (1996, 1997a, 1997b, 2002, 2005) que define o espaço social como instância histórica e concreta, um processo "totalizante e totalizado" de produção e construção da sociedade; e Borba (2000), Valle (2000) e Rosemberg (2002) que percebem os espaços de formação como locais e instâncias formais e informais as quais reúnem condições objetivas e subjetivas para formação, "[...] aqueles em que os homens constroem sua autonomia – individual, mas também, indissociavelmente, coletiva" (ROSEMBERG, op. cit., p. 109).

Destacamos como eixo teórico o resultado de uma primeira aproximação com a produção literária de Marx sobre trabalho, totalidade e a produção da sociedade. Assim, justificando essa escolha, concordamos com Sartre *apud* ABRÃO, 2005, p. 279), quando diz que o marxismo "[...] é a filosofia insuperável do século XX, é o clima de nossas idéias, o meio, no qual estas se nutrem [...] a totalização do saber contemporâneo, porque reflete a *práxis* que a engendrou." Dessa forma, se configura como a corrente filosófica ideal para ajudar na compreensão da construção profissional do nosso objeto de estudo.

A referida base teórica nos auxiliou em todo o processo de investigação, cujo resultado está organizado da seguinte forma:

O Capítulo 1 – *Espaços de formação contínua e a totalidade social* – é resultado da pesquisa bibliográfica, em que foi feito um estudo teórico relacionado com a nossa temática e com as categorias selecionadas, referidas acima. Realizamos uma produção literária para nortear a pesquisa de campo, na qual foram abordados os seguintes temas: “Trabalho docente e a produção da sociedade”; “Políticas educacionais e contexto social brasileiro”; “O trabalho docente na sociedade contemporânea”; “Espaço e espaço social”; “Espaço de formação”; “Lugar de formação”; “Formação contínua”; e “Atividades educativas emancipadoras”.

O Capítulo 2 – *A cartografia dos espaços de formação contínua do docente do ensino superior* – foi produzido a partir da análise das produções científicas apresentadas nos encontros: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste (EPENN); e I Encontro de Formação e Prática Docente da UECE (EFPD),

articulados com estudos referentes à educação e formação contínuas. Na primeira parte situamos a pesquisa, depois mostramos como foram organizadas e trabalhadas as informações, em seguida apresentamos uma leitura crítica dos dados; depois articulamos os dados com outros estudos sobre formação contínua do professor universitário e por último conceituamos espaços de formação contínua dos referidos profissionais.

No Capítulo 3 – *Processo histórico da universidade e o caso da UECE como espaço de formação* – fizemos uma síntese resultante de estudos sobre educação e universidades, de uma investigação dos processos de constituição, de gestão funcional e do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão da UECE, considerando nesse movimento, sua transformação e seu contexto social, para assim compreender como ela está inserida no debate sobre a formação do professor do ensino superior. Esse capítulo está organizado em três discussões: “Processo histórico da universidade no Brasil”; “Considerações críticas sobre a universidade brasileira e as políticas reformistas na sociedade do capital”; e “A constituição da UECE como espaço de formação”.

O Capítulo 4 – *Currículo e Geografia* – aborda a temática referente ao currículo, considerando algumas de suas teorias produzidas ao longo da história e discute a organização curricular do curso de Geografia. Subdivide-se em: “As determinações históricas no processo de construção do conceito de currículo”, “O currículo como um dos elementos na construção da identidade do professor e “O currículo do curso de licenciatura em Geografia como espaço e como lugar de formação”.

O Capítulo 5 – *Trabalho docente e espaços de formação contínua do professor de Geografia* – é resultado da análise dos dados obtido da pesquisa de campo, por meio de uma entrevista semi-estruturada e das observações em duas aulas com cada um dos cinco professores escolhidos do curso de licenciatura em Geografia da UECE que realizaram e/ou estão realizando formação contínua na modalidade de pós-graduação. São discutidas as questões sobre “A formação inicial dos professores de Geografia”; “A formação contínua do professor de Geografia e seus espaços de realização”; “As condições de realização dessa formação”; “Trabalho docente do professor de Geografia da UECE”. Por fim, trazemos as *Considerações Finais* sobre o tema aqui tratado.

Norteados pela postura-metodológica do materialismo histórico-dialético, lançamos mãos tanto de métodos quantitativos como qualitativos, pois conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 292), o que se espera dos pesquisadores é que estas "[...] conduzam a investigação, mas também que o façam segundo critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independente de ser quantitativos ou qualitativos."

A importância da presente pesquisa está no sentido de, sendo uma produção determinada historicamente, poder contribuir para futuros estudos sobre espaços de formação contínua, bem como na produção trabalhos científicos referentes a essa temática. Pretendemos, ainda, que esse trabalho possa servir de ferramenta para auxiliar os professores na construção de sua profissão, no seu trabalho docente e na produção de espaços de educação, articulados com atividades emancipadoras, em busca da verdadeira formação humana.

CAPÍTULO 1

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E A TOTALIDADE SOCIAL

*Compreendo esse mundo como ele é:
um palco onde cada homem deve
representar um papel [...].*

(Fala do personagem Antônio³)

*Eu o odeio, porque é cristão, muito
mais ainda, porém, porque, em sua vil
simplicidade, empresta dinheiro grátis
e faz assim baixar a taxa da usura em
Veneza.*

(Fala de Shylock se referindo a Antônio)

*Encantadora dama, vós me
devolvestes a vida e o meio de viver.
Esta carta me dá a certeza de que
meus navios chegaram a bom porto.*

(Fala de Antônio se referindo a Pórcia).

As falas dos personagens citadas na epígrafe acima, explicam em que a sociedade se transformou com o advento do capitalismo, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, como culminância de uma construção histórica. Os valores humanos foram substituídos por valores mercadológicos.

A primeira fala traduz o mundo como um palco onde cada pessoa representa um papel, dentro de uma configuração social que reduz as relações humanas em relações de troca baseados na ordem do capital. O segundo personagem é um exemplo ideal de como, nesse contexto, todos os sentimentos humanos são comandados por essa lógica. E a última fala coloca toda razão da vida humana nas relações econômicas.

³ Epígrafe retirada da peça “O mercador de Veneza”, de Willian Shakespeare (1981).

Nesses termos, é que buscamos compreender a sociedade e suas esferas, sobretudo a educação e o trabalho docente, categorias norteadoras desse capítulo, como uma totalidade histórica, cuja determinação concreta e subjetiva comanda sua organização e suas relações sociais.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com base nos estudos referidos, da qual foi produzida a revisão de literatura. Para fazer o aprofundamento dessas reflexões, faz-se necessário que elas sejam datadas, endereçadas e situadas dentro de uma problemática, pois conforme Frigotto (1994, p. 87): “Ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática.” Assim, o recorte histórico a seguir, está situado dentro de uma totalidade social, cuja configuração espacial é um complexo de complexo (TONET, 2001).

1.1 Trabalho docente e a produção da sociedade

Conforme a teoria marxista, a sociedade é uma produção material e histórica, na qual os indivíduos por meio do trabalho e em relação social são responsáveis por essa atividade e ao mesmo tempo em que as determinam, são também determinados por ela. Marx deixa claro essa afirmação, ao explicar na introdução do livro “Para a crítica da economia política” que a produção material – ou seja, indivíduos “[...] produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente” (Marx, 2005c, p. 25) – é o ponto de partida para se compreender a sociedade e o seu modo de produção.

As bases históricas passadas, construídas dentro de um processo objetivo e subjetivo⁴, são confrontadas e reconstruídas num processo dialético, criando uma totalidade social, num determinado contexto espacial e temporal. Para sua compreensão, entendemos que não basta um estudo filosófico e teórico de suas

⁴ “Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.” (DUARTE, 2003).

partes, é imprescindível uma análise econômica, política e sociológica do todo, considerado dentro de uma determinada configuração histórica, associada a uma *práxis* revolucionária de transformação. Sobre isso Marx (2005c, p. 40) nos diz que:

O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamento, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, modo que difere do modo artístico, religioso e prático-mental de se apropriar dele [...]. Por isso também, no método teórico [da economia política], o sujeito – a sociedade – deve figurar sempre na representação como pressuposição.

O modo de produção determina o seu tipo de sociedade, sua organização política e social, que por sua vez cria os valores simbólicos e ideológicos e, não o contrário, como defendia a filosofia tradicional.

Dessa forma, insistimos não ser possível entender o modo como a sociedade é construída analisando representações isoladas, como por exemplo, a população, mas partindo das determinações de sua realidade, que aqui é considerada como uma totalidade histórica concreta⁵. Para Marx (2005 op. cit., p. 39-40):

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...].

Assim, quando nos propomos estudar determinada realidade social, não podemos abrir mão de uma investigação aprofundada de suas determinações abstratas e/ou simbólicas concebidas naquela totalidade histórica, para conhecermos o modo de produção e o processo político e econômico que ele desencadeia; isso, entre outras coisas, significa: questionarmos sobre seu modo de produção, a quem ele serve e o que está por trás do seu complexo processo de funcionamento.

⁵ Tonet (2001) apresenta uma discussão sobre a totalidade da seguinte forma: “Deste modo, objeto e objetividade, sujeito e subjetividade são tomados como o resultado real da atividade humana, que implica conhecimento e ação. Fica claro, assim, que a relação gnosiológica entre sujeito e objeto é apenas um momento de uma relação mais ampla que é a criação da realidade social como totalidade.”

É válido enfatizar que a produção da sociedade se dá por meio do trabalho e da relação do indivíduo com a natureza pela qual de forma intencional, ele se apropria e a transforma.

Reforçando essa idéia Jimenez (2001) diz que o homem é capaz de produzir e reproduzir a sociedade por meio do trabalho – intelectual e prático –, porque diferentemente dos outros animais ele é um ser dotado de consciência que lhe permitirá refletir e reconstruir seus atos. Nesse sentido, conforme a autora:

O homem torna-se, igualmente, um ser dotado de liberdade, ou seja, o único ser capaz de transformar, ou seja, de criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, de auto-construção/autotransformação. (p. 71).

No caso da sociedade capitalista, na qual as coisas são transformadas em mercadorias, o trabalho perdeu a característica de libertação – que nas sociedades chamadas de primitivas serviu como forma de sobrevivência diante dos fenômenos da natureza, e assumiu a condição de abstrato e assalariado. O que para Rabelo e Segundo (2004, p. 35), não significa o desaparecimento do trabalho concreto, mas sim que esse “[...] é subsumido ao trabalho abstrato, que passa a ser a forma de realização alienada do trabalho concreto, em que todos os produtos dos trabalhos privados confrontam-se como mercadorias.”

Para Marx (2005c, p. 27), “[...] o capital é também um instrumento de produção, é também trabalho passado e objetivado.” Sem pretendemos fazer uma discussão filosófica sobre a categoria trabalho e o sistema capitalista, é relevante colocamos que o trabalho, como movimento e meio de produção, é responsável pela realização da sociedade em uma determinada época, dentro de sua configuração histórica.

Considerando que a história é a história da luta de classes (MARX, op. cit.), na sociedade capitalista a burguesia domina porque se apropriou dos instrumentos e da organização intelectual do modo de produção. Nesse sentido, entendemos que as classes sociais, se conscientes de que são possuidoras do trabalho intelectual e prático, podem lutar pelo poder de dominação. Esse poder é, ao mesmo tempo, causa e consequência do modo de produção da sociedade, ou seja, ele é determinado pela sua organização histórica ao mesmo tempo em que determina a posição das classes no espaço social. Sobre esse aspecto, Marx (op.

cit., p. 45) explica: “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo”, por isso, é preciso considerá-lo como ponto inicial e final de análise para se entender todo o complexo da sociedade burguesa.

Nesse enfoque, o trabalho como fundamento da produção social, interfere nas demais dimensões da sociedade e reproduz as determinações da totalidade histórica. Assim, compreendemos que ele é um instrumento de produção e reprodução do espaço social, já que ele engendra sua formação, da mesma forma que dialeticamente é o seu ponto de partida.

Seguindo o pensamento de Marx, Mészáros (2006) resume o processo e o efeito do trabalho abstrato – que é o trabalho assalariado, considerado também como produção de segunda ordem – para o homem.

A inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre trabalho assalariado e capital, e no que concerne ao trabalhador individual o objetivo de sua atividade está necessariamente confinado à sua auto-reprodução como simples indivíduo, em seu físico. Assim, os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem [...]. (Ibidem, p. 81-82).

Tendo seu trabalho transformado em algo abstrato, o homem não consegue se realizar por meio dele, pois nessa configuração ele não reconhece o processo de produção como seu ato, nem percebe o resultado derivado dele como sua propriedade. Deixa de ser senhor de todo esse movimento, que passa a ser mediado pelas determinações institucionalizadas referentes às atividades de segunda ordem, ou seja, o trabalho comandado pela lógica do capital. Isso provoca no homem um estranhamento em relação à sua atividade, à natureza e à sua interação social.

A educação como uma das dimensões da sociedade, pode ser considerada como parte do processo de sua produção, que ao mesmo tempo em que é determinada historicamente é também um meio social que provoca e determina transformações.

Considerando o processo educativo como mediação para a produção e reprodução das determinações e valores culturais pelo o indivíduo – o que significa a apropriação dos resultados produzidos socialmente ao longo da história –, sua

concretização vai significar uma atividade de humanização no homem ou, por outro lado, sua alienação.

No caso da sociedade burguesa que por meio das forças do sistema do capital torna o trabalho assalariado como fim e não meio do processo de produção – que é estranhado do próprio homem: seu agente – é provocado um estado de alienação da produção humana e de desigualdade na distribuição do seu resultado. A educação, inserida nesse contexto, nessa ordem social, vai estar a serviço de sua manutenção, ou seja: a favor da desumanização da sociedade. Esse projeto se torna ainda mais radical e violento, quando considerarmos a atual fase desse processo como busca, a qualquer custo, da superação de uma crise mundial do sistema capitalista e do trabalho (TONET, 2003).

Nesse sentido concordamos com Tonet (op. cit.), quando diz que a educação está em uma encruzilhada, o que significa que ela ou vai estar a serviço da manutenção e do desenvolvimento da ordem atual por meios dos diversos instrumentos e mecanismos que dispõe, ou pelo contrário, vai estar a serviço de sua superação, o que significaria, entre outras coisas, baseada numa “teoria revolucionária”⁶, contribuir para o processo de conscientização das determinações impostas pela sociedade do capital e promover atividades que apontem para sua superação.

Partindo dessa concepção e buscando fundamentação nos estudos de Duarte (2003) defendemos o trabalho docente como prática social intencional, e como processo de formação humana. Conforme o autor, a referida atividade educativa:

[...] produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua humanização. (p. 36).

Articulados a essa idéia de trabalho docente como atividade intencional e objetivada com fins específicos, consideramos que a formação profissional, como uma das instâncias da totalidade social, desde que ancorado na relação teoria e prática e em atividades que apontem para superação da sociedade do capital, pode

⁶ Termo usado por Tumolo e Tonet, em palestra no II Encontro Regional de Trabalho, Educação e Formação Humana, realizado na UECE em 2007.

estar comprometido com a formação humana, com a autonomia e com a emancipação do indivíduo – essa categoria é entendida nesse trabalho como processo de superação do estado de alienação provocado pela sociedade do capital⁷ – no seu contexto social. Para Lima (2002, p. 21):

É por meio de sua docência como profissão que o trabalho do professor possibilita a produção dele próprio, como pessoa e como profissional pertencente a uma organização, a um coletivo, a uma categoria profissional, a uma classe social e a uma sociedade.

Portanto, entendemos que uma pesquisa que se propõe a investigar de forma crítica o trabalho docente e o processo de construção da formação contínua de professores no Brasil, dentro do campo da educação, deve partir de uma análise da totalidade histórica em que ele está inserido e das políticas que estão por trás do desenho social em que este se encontra.

1.2 Políticas educacionais e contexto social brasileiro

A década de 70 ficou conhecida como um período de profundas transformações para a sociedade em decorrência da crise econômica mundial. Configurou-se, a partir daí, um contexto de problemas econômicos e sociais, passando-se a investir na construção de um projeto mundial de recuperação do capital. Essa situação foi repercutida em todos os setores, principalmente na educação, então considerada como um espaço privilegiado para conter e solucionar os problemas referidos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

No Brasil, sobretudo na década 80, investiu-se na construção da cidadania por meio da nova Constituição Brasileira⁸ e das reformas que a sucederam. Caberia a educação formar o cidadão, ou seja, aquele sujeito

⁷ Mészáros (2006, p. 74) explica a emancipação na discussão marxista da seguinte forma: “Em total acordo com a linha de pensamento característico dos artigos de *A questão judaica* – onde Marx ressaltou como já vimos que a emancipação completa do judaísmo é inconcebível sem a emancipação humana universal das circunstâncias da auto-alienação – ele repetidamente ressalta que ‘a **emancipação do alemão** coincide com a **emancipação do homem**’.”

⁸ Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988.

qualificado política e socialmente com os valores impostos pelas políticas neoliberais.

A partir de 1990, desencadeou-se de modo internacional, especialmente na América Latina, um movimento de reformas na educação que significou uma série de acordos e encontros, cuja proposta inicial era resolver uma crise educacional que havia sido detectada como consequência e como responsável de uma crise maior: a social e econômica. Seu traço marcante foi a busca de uma educação para todos, que tivesse como pressuposto a equidade social (OLIVEIRA; DUARTE, 1999). Concordamos com Shiroma e Evangelista (2003, p. 85), quando dizem que nesse período foi acrescida à educação "[...] a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social." Vista dessa forma, continuam os autores, "[...] a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa e em responsável pela exclusão social." (p. 86).

No entanto, esse movimento de reforma, que ganhou maior impulso na década de 90, vem acontecendo, conforme Albuquerque (2005, p. 67), desde 1948, quando foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a qual juntamente com outros organismos internacionais como o Banco Mundial, tem influenciado a agenda educativa latino-americana, transformando a educação em estratégia econômica, política e social.

De acordo com a supracitada autora, em 1979 foi instituído na América Latina e Caribe, o Projeto Principal para Educação (PPE), por meio de uma conferência realizada na Cidade do México, definindo as bases políticas para um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento e a modernização dos sistemas educacionais e de ensino. A partir daí, grandes decisões e reformas nesse campo teriam como referência as citadas propostas. Para Albuquerque (op. cit., p. 68):

Essas orientações compreendem os novos modelos de gestão, a descentralização do sistema educacional, a flexibilidade curricular, as políticas compensatórias, os programas focalizados, a capacitação massiva dos profissionais da educação, o currículo voltado para a aprendizagem e não para o ensino e a profissionalização docente. (Albuquerque, 2005, p. 68).

Nesse processo de reformas, cabe destacar dois momentos que foram fundamentais no retrato da nova conjuntura político-educacional brasileira: o primeiro

foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou na Tailândia, em março de 1990, pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por outros órgãos internacionais. O saldo dessa reunião foi a elaboração de várias propostas para a educação que serviram de base para as políticas educacionais na década de 90 e que podem ser sintetizadas da seguinte forma: buscar atender as necessidades básicas da educação, expandir sua oferta a todos, desenvolver a aprendizagem e promover sua universalização e a equidade social.

No âmbito de um contexto histórico que apresenta como uma de suas marcas um processo acelerado de desenvolvimento científico e tecnológico, no qual se tem denominado de sociedade da informação e apresentado como seu objetivo primordial o desenvolvimento econômico e social – que a literatura marxista tem se contraposto, ao denunciar que esse processo é regido pela ordem do capital –, a educação brasileira, como a de outros países, é usada como instrumento a favor da referida ordem, provocando assim, um processo contraditório: tem que formar profissionais atualizados e qualificados que atendam às demandas dessa sociedade, entretanto não dispõe de condições mínimas para realizar tal tarefa. O que está por trás dessa contradição?

A resposta desse questionamento pode estar na afirmação de Miranda (*apud* PERONI, 2003, p. 97):

A política educacional em curso no Brasil sofre grande influência dos organismos internacionais, principalmente da Cepal e do Banco Mundial, sendo importante, contudo, ressaltarem-se as diferenças entre os dois organismos: na definição das políticas educativas na América Latina assume papel decisivo o Banco Mundial e sua posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania.

A citação anterior sugere que as próprias políticas educacionais são confusas e contraditórias, uma vez que se anuncia o projeto de "educação para todos", o desenvolvimento da cidadania e a equidade social, ao mesmo tempo em que se objetiva resolver a crise econômica do capitalismo. O que significa, entre outras coisas, reduzir os custos com as políticas sociais, no caso a educação, para se investir mais nos projetos de desenvolvimento econômico e financeiro do país. De acordo com Peroni (2003, p. 178), o Brasil está bem sintonizado com essas

reformas, pois por um lado "[...] vem-se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino."

As referidas reformas, de um modo geral, são contraditórias e insolúveis para a sociedade porque não resolve o cerne da questão – que são a exploração e a centralização do processo de produção, bem como a distribuição desigual e injusta do seu resultado, que levaria a emancipação social do sistema do capital. Em vez disso, conforme Mészáros (2005, p. 42-43), na lógica desse processo, "[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital."

A razão principal das referidas contradições e dos problemas gerados com as reformas educacionais – articuladas com a crise da educação que não apresenta sinais de uma possível solução e que está articulada com a crise do capitalismo –, bem como seu fracasso na tentativa de soluções e mudanças está no fato "[...] de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*." (Ibidem, p. 27).

Assim, verificamos que a educação é considerada como um instrumento da lógica de mercado que prima pelo lucro e pela redução dos custos. Nesse sentido, "mais do que gerir escolas", os acordos entre o Banco Mundial e os governos federais tentam imprimir essa lógica (PERONI, op. cit.). Isso acaba comprometendo a qualidade da educação, pois na intenção de mostrarem números e resultados, os países envolvidos mostram que não estão preocupados com um projeto de profissionalização a serviço do desenvolvimento humano, e sim com aquele cujo modelo está articulado com o citado projeto de reformas para a educação caribenha e latino-americana que ficou conhecido como PPE.

Coadunados com essa discussão, estão os estudos de Coggiola (2001) sobre as universidades. Para esse autor, a educação superior ao invés de se constituir como um direito tornou-se um bem de consumo, como carros e eletrodomésticos em geral e, dessa forma, um espaço mercadológico. No seu pensamento, apesar da "[...] explosão do ensino universitário no período de expansão capitalista de pós-guerra" (Ibidem, p. 114), do grande impulso a partir de 1988, o que aparentemente significou fator positivo, já que ocasionou o aumento de

universidades e das matrículas de alunos, na verdade representou um aspecto negativo para a educação, pois por trás de tudo isso se processa uma privatização do ensino superior, percebida no aumento das instituições particulares e nas parcerias das universidades públicas com a esfera privada.

Tendo estes espaços de formação – inicial e contínua –, de pesquisa, de reflexão, de criação e de construção social, constituído- se historicamente como um direito para o indivíduo, sua mercantilização se configura como uma contradição, além de empobrecer o processo de formação, uma vez que formações aligeiradas em instituições operacionais de formação técnico-profissional, muitas vezes, estão restritas à transmissão de conhecimentos.

O professor foi eleito como sujeito e instrumento privilegiado na execução das referidas políticas educacionais. Nesse sentido, foi-lhe imposta a tarefa dupla de desenvolver e divulgar as decisões dos acordos internacionais e ao mesmo tempo educar os sujeitos para a cidadania, o que nessa discussão significa desenvolver capacidades profissionais para a sociedade do trabalho e do consumo.

Nesse aspecto, os cursos de formação de professores seguem as diretrizes desenvolvidas a partir da conferência de Jomtien (1990), cujo modelo é ancorado na pedagogia das competências. A formação desse profissional, cuja literatura especializada tem chamado de "crítico reflexivo" (PERRENOUD,1999), e de bom professor (DELORS, 1996) entre outros, é norteadas pelos pilares do conhecimento, que ficaram conhecidos como "aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser".

Para Perrenoud (1999, p. 9) esse ofício deve compreender dez competências, que são:

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. gerir o progresso das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. servir-se de novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. gerir sua própria formação contínua.

Fazendo uma crítica ao referido modelo educacional, Rabelo e Segundo (2005), denunciam que por trás dessas políticas de formação existe um mecanismo de controle e de precarização do trabalho docente, uma vez que seu ofício é

preparar um profissional que seja cidadão, competente, e que até reflita sobre sua prática e condição profissional, mas que não passe disso, pois nenhuma dessas propostas está associada a um projeto de superação da sociedade capitalista, e sim àquele de recuperação do capital mundial financeiro. Por conta disso, não há um critério mais rigoroso em relação à referida formação, muitas vezes ela acaba sendo desenvolvida de qualquer maneira e em vários espaços, como por exemplo: os cursos aligeirados e os cursos à distância. O importante é que esse profissional seja qualificado de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Concordamos com as autoras e compreendemos que esse modelo de educação tem comprometido o resultado dos processos formais de formação que são realizados por diversas instituições de ensino, sobretudo as de nível superior. Isso pode ser explicado na fala de Pimenta e Anastasiou (2002), quando dizem que os espaços de ensino superior que tinham como finalidade a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, foram transformados em “universidades operacionais”.

[...] a partir dos anos 90, a formação de profissionais nessa universidade operacional resumia-se à transformação rápida do conhecimento, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho: busca-se restringir o papel da universidade ao treinamento, adestramento [...]. (Ibidem, p 169-170).

Nesse contexto, Chauí (1999, p. 1) informa que as universidades são obrigadas a adaptarem sua maneira de formar, alterando assim seus "currículos, programas e atividades" dentro das novas exigências da sociedade, o que equivale dizer que tem a sua função reduzida a preparar pessoas para o mercado de trabalho, já que são avaliadas por índices de produtividade. Isso afeta o nível de formação dos profissionais da educação já que por essa lógica a docência significa "[...] transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em cds." (Ibidem, p. 4).

Em complemento à discussão, Santos (1996) diz que estamos vivendo um período denominado *técnico-científico*, no qual a ciência e a tecnologia são usadas para fins econômicos. Isso tem exigido um *super-homem* como profissional do ensino superior, bem como de outras áreas: com poderes sobre-humanos, capaz de estar sempre atualizado com a quantidade de informações e modelos de

profissionais que são gerados num movimento muito rápido e que, por conta disso e de outros fatores, se tornam rapidamente ultrapassados. Isso significa que ele deve estar sempre se renovando e se qualificando, ou seja, que construa e desenvolva permanentemente sua profissão, e dessa forma possa acompanhar a dinâmica dessa sociedade. Assim, a formação passa a ser concebida como um processo permanente, prolongando-se para além da formação inicial e para além das universidades.

Nesse contexto, Jimenez (2001) denuncia que a educação é usada como instrumento da atual fase do capitalismo para formar trabalhadores bem educados e polivalentes, a partir do modelo das reformas acima apresentado. Entretanto, para justificar esse propósito, os discursos reformistas querem nos fazer acreditar que estamos vivendo um novo modelo de sociedade, apresentada como do conhecimento e/ou técnica científica. Com o olhar direcionado a essa idéia, Duarte (2003, p. 13) afirma o seguinte:

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiro explicar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

Compreendemos, a partir das contribuições acima, que esse maquiamento da referida realidade social, representa uma tentativa de esconder a necessidade de sua superação, o que para Jimenez, Fraga e Santos (2001, p. 506) é condição para emancipação da sociedade, “[...] em cujo processo, a ciência e a tecnologia assumem papel ineliminável, cabendo-nos desde já afrontar os paradigmas hegemônicos [...]” Dessa forma, só libertada dos princípios deterministas do capitalismo, é que uma sociedade com recursos de alto nível tecnológico e científico pode objetivar uma formação humana de fato. O que, conforme os referidos autores, estaria a serviço não de uma ordem mercadológica, mas sim “[...] da busca do bem-estar, à satisfação dos interesses e necessidades genuinamente sociais, à produção do socialmente útil.” (Ibidem). Nesse aspecto, continuam os autores: a “[...] educação poderia dar-se ao luxo de preparar sujeitos

detentores e produtores de conhecimentos científico-tecnológicos universal e genericamente significativos.” (Ibidem).

Dentro das referidas condições, fazemos o seguinte questionamento: *como o professor constrói sua formação?* De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107):

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituíram a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Destarte, compreendemos que a formação inicial deixa lacunas pedagógicas na formação do professor, o que significa que ele se forma incompleto e busca superar as referidas lacunas por meio dos cursos de formação contínua. Isso para nós representa dois problemas: o primeiro é que essa constatação mostra que a formação inicial não está dando conta de seu propósito que é formar professores; o segundo é que a formação contínua ao assumir o papel de solucionadora desse problema, pode acabar comprometendo seu sentido de ser, resumido nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45) como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...], privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização [...].

Essa citação mostra que a formação contínua tem uma estrutura, objetivos e saberes próprios, e é isso que a diferencia das demais modalidades de formação. Mesmo quando é usada somente com o objetivo da certificação, ela tem que estar associada, conforme os autores, a um propósito de qualificação profissional, senão perde seu referencial.

Entretanto, inferimos a partir das discussões anteriores que esse referencial está articulado, o que não poderia ser diferente com a sociedade contemporânea, o que significa estar de acordo e sobre as determinações da ordem do capital, portanto, nesses termos, contra o processo de humanização explicado anteriormente.

Lima (2001) levanta a importância da formação contínua não só como desenvolvimento profissional, mas como processo de desenvolvimento humano e de emancipação social, quando diz que:

Diante destas questões que o próprio sistema neoliberal produz, criando, portanto, um "mercado pedagógico", faz-se mister a organização dos profissionais do magistério no sentido não apenas de luta por sua formação efetiva, mas também e, acima de tudo, de sua valorização como profissional e ser humano. Isso requer a saída do professor do individualismo burguês e o seu regresso na dimensão de uma consciência coletiva. É preciso que os professores tenham espaço e condições de descobrir os aspectos da ordem social dominante que corroem as melhores intenções emancipatórias dos educadores. (p. 161).

A partir dessas considerações levantamos o seguinte questionamento: *em que situação e de que forma o trabalho docente pode contribuir para uma formação profissional que aponte para a autonomia e para emancipação do indivíduo no processo de criação e de transformação da realidade?*

1.3 O trabalho docente na sociedade contemporânea: o discurso da profissionalização na continuidade e descontinuidade da formação humana

Partindo das considerações anteriores sobre políticas educacionais no Brasil e seu contexto sócio, político e econômico, resgatamos os conceitos de educação, como mediação da reprodução social, e de trabalho docente para formação humana, como produção profissional e de emancipação dinamizada pela *práxis*, para discutir o trabalho do professor na sociedade contemporânea.

A educação, nos diferentes períodos de sua historicidade, esteve ligada a duas razões fundamentais: 1) ser uma atividade pela a qual a sociedade produz cultura, 2) e um meio para universalizá-la. Nesse último caso seria a forma de integrar o homem ao seu meio social, ou seja, promover o desenvolvimento da humanidade.

Entretanto, com a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, esse propósito universal foi seqüestrado e articulado a projetos de dominação e de exploração do homem sobre o homem. Como já explicado nesse

trabalho, a partir da literatura marxiana, a história é a “história da luta de classes”. Dessa forma, a educação vai estar a serviço da classe que domina – ou seja, que em determinado contexto histórico ganhou a referida luta –, e de sua ordem econômica, política e social.

Sobre esse aspecto Ramos (2001, p. 29) diz o seguinte:

Adquirindo uma característica social, o ensino, que durante a aristocracia se realizava particularmente no seio das próprias famílias, passa a contar com espaços coletivos: as escolas. A gênese histórica da escola, como espaço institucional de realização dos fins mencionados, dá-se, portanto, ao longo do século XVIII e coincide com o advento da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Nesse período, a sociedade está se produzindo por meio da cooperação e da manufatura, necessitando de um novo saber e de uma nova educação.

Nesse período, o projeto educativo estava associado ao objetivo de promover as determinações históricas referidas a ele, como também de formar mão-de-obra para trabalhar nas empresas de manufaturas. Cabe observar que esse processo foi acelerado e melhor desenvolvido, sob o ponto de vista mercadológico, com o processo de industrialização. Exigir-se-ia agora um profissional que tivesse habilidades para executar, no trato com as máquinas, a produção de mercadorias em troca de salários.

Por outro lado, caberia também ao campo da educação formar uma classe elitizada para dirigir o referido projeto burguês. Nesse sentido, no que se refere à formação profissional, a educação seria dimensionada dentro de uma forma dual, promovendo uma desarticulação entre teoria e prática.

Nessa época os espaços educacionais, formais e informais – um exemplo desse último foram os locais dentro da própria empresa para preparar os operários – buscavam a formação de técnicos e de operários qualificados.

A maior expressão – também considerada origem desse movimento – foi realizado nos Estados Unidos por meio dos modelos de produção taylorista-fordista⁹, que via a qualificação¹⁰ como a chave principal da educação no preparo de

⁹ Taylorismo: método de organização do trabalho que enfatizava a importância do papel da gerência no controle da produção e a redução do trabalho humano a gestos repetitivo. Fordismo: provocou uma revolução no modo de produzir e expandiu os mercados, ao incorporar a produção em série à indústria automobilística. Desenvolveu o sistema da linha de montagem (KRAJEWSKI, 2003).

¹⁰ “[...] o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções

profissionais competentes para desenvolver as atividades de produção dentro das empresas.

Com a superação dos referidos modelos de produção industrial e a aceleração do processo de mundialização do capital financeiro (IANNI, 1998) nas décadas finais do século XX, observou-se uma mudança na forma de ver e tratar o desenvolvimento profissional e também na forma de conceber o processo de qualificação de trabalhadores. Esse, agora, deveria ter como objetivo, um profissional competente e polivalente, situado nos vários ramos de conhecimentos e de práticas profissionais. Essa tendência, portanto, está inserida na pedagogia das competências.

O discurso da qualificação, de acordo com Ramos (2001, p. 36), pode ser visto da seguinte forma:

Do ponto de vista do capital, entretanto, há a tentativa constante de mantê-lo circunscrito às normas instituídas de produção de valor acumulado do capital. Mas, ao mesmo tempo, a dimensão relacional da qualificação potencializa o acirramento da correlação de forças entre capital e trabalho, ampliando o significado desse mesmo conceito. Portanto, ao se falar de qualificação profissional há que se considerar sua multidimensionalidade e as tendências do trabalho frente à nova materialidade produtiva.

No momento da história, que Santos (2000) definiu como período técnico-científico em que a ciência estaria subordinada ao projeto de recuperação do capital financeiro, a Pedagogia é afetada diretamente por essa situação. Dessa forma, podemos considerar que os estudos teóricos sobre educação estão divididos em dois grupos principais.

No primeiro grupo estão os que defendem o projeto de desenvolvimento profissional, baseado no ensinamento de competências e habilidades, exigidas pelos avanços da ciência e da tecnologia a serviço da sociedade do capital, que é promovido pelas políticas educacionais e está associado ao processo de revitalização do capital financeiro.

Jimenez (2001, p. 77), fazendo uma crítica a essa tendência educativa diz que ela “[...] estaria a exigir um trabalhador bem educado: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de

requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional.” (RAMOS, 2001, p. 34).

decisões.” Essas características tornam a referida esfera da sociedade – que é responsável pelo processo de formação – em um seguimento comprometido apenas com socialização das determinações da sociedade do capital e com a tarefa de fornecer mão-de-obra para o seu mercado de trabalho. A autora supracitada pode ser incluída no segundo grupo de teóricos, que pode ser denominado de críticos revolucionários, pois denunciam as contradições e a precarização da educação provocadas pelas referidas políticas e apontam, como possibilidade para sua superação, uma educação comprometida com o desvendamento dessa situação e com um projeto que aponte para a superação da sociedade capitalista.

O trabalho docente também é afetado por essas contradições; nesse sentido, ou ele vai estar a serviço da manutenção da organização social ou da sua superação. Defendemos a segunda opção, pois entendemos o referido trabalho como atividade teórica-prática de produção e de transformação individual e social, no contexto das contradições do capitalismo que aponta para emancipação humana (LIMA, 2001; PIMENTA, 2000, 2001).

Para Lima (2001, p. 18), o trabalho nessa concepção teórica “[...] significa, então, a contra-ordem da lógica capitalista, não como produtor de mercadoria, mas como elemento de humanização, promoção e realização humana.”

No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que a referida prática educativa seja também denunciadora e reveladora das contradições e dos problemas sociais do atual contexto de nossa história, que é explicado por Jimenez (2001, p. 77), da seguinte forma:

Assim é que, em flagrante contraste com o admirável mundo novo do progresso científico-tecnológico, a modernidade vem forjando um cotidiano de profundas adversidades, expulsando um contingente assombrosamente significativo de trabalhadores do mundo da produção, generalizando e elevando a níveis insuportáveis, a miséria material e moral da classe trabalhadora.

A partir dessas considerações, entendemos que um trabalho docente, comprometido com aquelas atividades educativas emancipadoras, não pode estar subordinado aos ditames reformistas como mais um de seus mecanismos e como um meio de formar profissionais qualificados e atualizados com os avanços da ciência e da tecnologia a serviço da lógica do capital, por outro lado, não pode negá-los, pois esses avanços resultam de um processo histórico e como tal, devem ser

compreendidos e articulados dentro de um projeto maior, que necessita como já explicitado, ser transformado radicalmente e não apenas reformado.

Apenas reformar, significa para Mészáros (2005) corrigir alguns problemas e defeitos que podem comprometer a lógica capitalista, entretanto são “[...] mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.” (p. 25). Nesse aspecto, a formação profissional do docente – como uma das dimensões das atividades educativas – deve ser pensado e construído, dimensionado pela *práxis*, como processo pedagógico e em sua organização curricular, nos termos explicitados no parágrafo anterior.

Os espaços de formação, formais e informais, onde se constrói a profissão e onde se realiza o trabalho docente para esse fim, não se encontram isolados no tempo e na história, mas fazendo parte do espaço social, assim para sua investigação crítica se faz necessário os estudos de categorias referentes a essa temática.

1.4 Do conceito de espaço para o conceito de espaço social

Os estudos de Santos (1996, 1997a, 1997b, 1998, 2002, 2005) deixaram uma contribuição para as pesquisas sociais, principalmente as que têm como questões centrais: entender a sociedade em seu movimento constante de produção e reprodução e o espaço como produto e produtor desse movimento. Sua obra significa uma verdadeira teoria geral do espaço humano.

Para definição do espaço humano, o autor parte de duas concepções: uma considerando-o como “categoria universal” e a outra como “categoria histórica”. A primeira diz respeito ao espaço das relações permanentes, que vai além de um lugar e de uma data, atravessa o tempo (SANTOS, 1996). Este é explicado e é entendido por meio de elementos lógicos e de conceitos estabelecidos previamente através da cultura. A segunda categoria representa o nosso espaço, ou seja, “[...] o

transitório, fruto de uma combinação topograficamente delimitada, específica de cada lugar.” (Ibidem, p. 121).

Entretanto, a separação entre essas duas categorias só acontece do ponto de vista científico, que permite uma explicação lógica, pois elas fazem parte uma da outra, visto que o espaço enquanto categoria universal já foi o espaço enquanto categoria histórica, que é o espaço transitório produzido por meio das relações sociais.

O espaço universal traz determinações abstratas, produzidas pelo movimento social, que servem de fundamento teórico e que podem auxiliar na produção, em um determinado contexto histórico, de novos espaços, que por sua vez podem resultar em espaços universais. Isso significa dizer que a produção do espaço humano, ou espaço social, acontece nesse processo dialético, enquanto movimento da sociedade, que para ser entendido e explicado, não pode deixar de ser considerado dentro dessa prática social e a partir de sua totalidade. Nesse sentido, Santos (op. cit., p. 121) diz que:

A interação entre leis universais e comportamentos históricos, portanto, individualizados, contribui para a elaboração, senão de uma definição, ao menos de um conceito de espaço que, sendo operacional, não o é menos filosófico.

O espaço histórico está realizando-se no nosso tempo, por isso é nosso espaço, e por isso se processa em um determinado período e em um determinado lugar. São o resultado e o resultante do cruzamento de vários elementos, objetivos e subjetivos, que formam, de acordo com Santos (2002, p. 42), “[...] um composto de forma-conteúdo.”

Esse processo de produção pode ser entendido como um "conjunto de sistemas" em que seus elementos, que são os objetos e as ações, interagem entre si. O indivíduo, em seu meio social, vai se apropriando das formas e abstrações produzidas socialmente que foram objetivadas, e age sobre estas resignificando-as.

O espaço social, é construído e reconstruído por meio das relações entre as pessoas e entre o seu meio, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido, também provoca transformações.

Para compreendermos esse movimento de produção entre ação e objeto, é de fundamental importância o conceito de intencionalidade, que conforme Santos (2002, p. 90):

[...] não é apenas válida para rever a produção do conhecimento. Essa noção é igualmente eficaz na contemplação do processo de produção e de produção das coisas, consideradas como um resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o seu entorno.

Quando o homem, em ação externa, modifica o objeto, de alguma forma ele já se apropriou internamente dele, e sua ação sobre o mesmo se iniciaram bem antes dessa modificação. Houve nesse processo uma intenção modificadora.

Dessa forma, o espaço não pode ser compreendido apenas como consequência de ações técnicas da atualidade, mas como resultado do diálogo entre o presente e o passado. Os fundamentos dos modos de produção já existentes estão presentes na espacialidade atual, revificados.

Compreendido dessa maneira, o espaço para Santos (1996, 1997a, 1997b, 2002) abrange múltiplas de significações, se entendido do ponto de vista filosófico basta ter uma forma e um conteúdo específico, podendo ser desde uma caneta a uma nação. Todavia, o espaço que interessa a esse autor é aquele em processo, em movimento constante que "[...] é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaços." (Idem, 1996, p. 120).

Assim, o espaço pode ser considerado como uma "instância" material da sociedade, ou seja, como uma estrutura que é "subordinada-subordinante" e que "embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia que se manifesta por meio de leis próprias, específicas de sua própria evolução." (Ibidem, p. 145).

Santos (2002), em sua discussão sobre espaço social, fundamenta-se nos estudos de Marx que define a sociedade como realidade concreta e histórica, que resulta de um processo dialético, desencadeado pelas forças do modo de produção de determinada sociedade. No contexto da sociedade, cuja hegemonia pertence à classe burguesa, seu modo de produção, denominado de capitalista, provoca e determina o movimento de produção de outras instâncias como à política e à cultura.

Para Santos (op. cit.), essa estrutura social é produzida por meio das relações sociais, que acontecem sob uma base material definida como: “[...] o espaço e seu uso; tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições.” (p. 54).

Nesse sentido, o espaço social pode ser entendido como meio histórico e temporal da produção da sociedade. Essa dinâmica acontece por meio do ser em movimento, dentro de uma realidade vital e total, que se estabelece num processo de interação entre as partes do todo social, portanto “[...] espaço é, assim, uma dimensão ativa no devir das sociedades.” (Idem, 1996, p.149). Conforme Lefebvre (*apud* SANTOS, op. cit., p.152):

[...] o espaço (social) não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; ele envolve as coisas produzidas, e compreende suas relações em sua coexistência e simultaneidade: ordem (relativa) ou desordem (relativa). Ele é o resultado de uma série, de um conjunto de operações, e não pode ser reduzido a um simples objeto. Assim, ele não tem nada de ficção, de irrealidade ou de idealidade comparável a de um signo, de uma representação, de uma idéia, de um sonho. Efeito de ações passadas, ele permite ações, as sugere ou as proíbe.

Assim compreendido, o espaço social é resultado e resultante de um conjunto de relações que, como um campo de forças em movimento constante dá forma e conteúdo na mesma medida que é modificado também.

1.5 Do espaço social ao espaço de formação

Através do trabalho prático e intelectual, a sociedade vai se modificando ao longo da história e nesse movimento, tanto ela produz novos espaços como também ela é reconstruída por eles.

As transformações do espaço social, que se realizam em um movimento dialético e histórico, são de ordem física e cultural. Essa nova configuração exige da sociedade que seus membros se atualizem de modo que possam, num primeiro momento, se apropriar de suas determinações para em seguida superá-las. Para isso, é preciso uma formação que possibilite o uso de novas técnicas, dentro de uma nova organização social. Sobre esse enfoque, Santos (2002, p. 55) afirma que:

O espaço se impõe através das condições que ele oferece para produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de “viver bem” [...]. Mas o mesmo espaço pode ser visto como o terreno das operações individuais e coletivas, ou como realidade percebida.

Podemos inferir, a partir da citação, que como o espaço social, ao se impor, oferece condições para produção e reprodução através das técnicas nele constituídas, proporciona também meios para formação do indivíduo dentro das novas exigências de sua configuração.

Entretanto, considerando a idéia marxista desenvolvida acima, de que o tipo de sociedade e de sua ordem econômica e social determina as condições de seu desenvolvimento, os espaços sociais, bem como os espaços de formação que é uma de suas esferas – a qual pertence ao atual momento da história – são determinados pela ordem do capital e segue suas determinações.

Por outro lado, compreendendo que o espaço de formação é a instância da estrutura social que reúne condições para a referida formação e dispõe de certa autonomia, e que o homem, embora não tenha se apropriado dessa realidade, é sujeito ativo no processo de produção da sociedade pode – se articulado com as atividades educativas emancipatórias já referidas – promover uma formação comprometida com o desenvolvimento da humanidade. Ele não sendo estático e não estando preso entre fronteiras físicas é, de acordo com Valle (2000, p. 110), lugar de criação e de construção, onde o mesmo é construído e, reconstruído, no movimento marcado “[...] pelo exercício de uma autonomia que, para ser efetiva do ponto de vista individual, só pode se dá à luz da autonomia coletiva.”

Os objetos culturais e as pessoas são formados nesse processo de interação social, onde valores e determinações históricas são incorporados e reconstruídos em um movimento dialético. Para Viella (2003, p. 158) “A formação humana se dá nessa multiplicidade de momentos, experiências e aprendizados temporais essenciais à vida.”

A sociedade, nesse sentido, pode ser entendida como um grande espaço de formação, em que seus membros, ao mesmo tempo em que são norteados por sua nova configuração, têm a possibilidade de se fazerem sujeitos e construtores de uma nova sociedade, desde que estejam articulados a um projeto emancipatório.

Entretanto, no contexto da sociedade capitalista que provoca um processo de formação e de busca desenfreada pela realização profissional e pessoal, os seres humanos vão sendo obrigados a se organizarem e se adaptarem às configurações flexíveis das políticas neoliberais. Os espaços de formação passam a ser percebidos como um meio de se realizar o referido objetivo.

Eles são sub-espços da sociedade e fazem parte de sua totalidade histórica. Assim partem de suas determinações para se definirem enquanto instância de formação. Como instituição formal (escolas e universidades) é construída e perpassada pelos valores sociais e culturais e, em um movimento dialético, tem a possibilidade de interferir em toda dinâmica da produção histórica.

Entretanto, a sociedade por meio das políticas neoliberais, como já discutido anteriormente, tem investido numa formação de competências para o mercado de trabalho e deixado de lado as questões relacionadas com os valores humanos e com a reflexão crítica. Dessa forma, a educação enquanto formação humana, que teria como objetivo a autonomia e a criticidade para emancipação dos indivíduos, não se realiza na referida conjuntura, ao invés dela, vê-se um projeto educativo funcionando como instrumento em favor do projeto mundial de recuperação do capital financeiro.

Nesse contexto, os espaços de formação estão articulados à proposta das reformas educacionais de preparar profissionais competentes e qualificados para o mercado de trabalho, deixando de contribuir para formação de um sujeito consciente de seu papel ontológico de produção da sociedade, por meio do trabalho, de promover a apropriação dessa produção em cada indivíduo e assim o tornar pertencente ao gênero humano e, dessa forma, através de uma reflexão crítica, analisar e se apropriar das determinações de sua totalidade histórica e buscar, por meio de uma prática emancipatória, uma realização humana de fato.

Dessa forma, concordamos com Borba (2000) e Tonet (2001) quando afirmam que os espaços de formação deveriam ser instâncias libertadoras e emancipadoras que possibilitassem a apropriação da realidade humana pelos homens e desenvolvessem atividades pedagógicas que apontassem para superação da sociedade atual.

Os sistemas formais de educação, que organizam o conhecimento produzido pela sociedade através da história para socializá-lo, estão inseridos em uma configuração que é a produção do saber daquela sociedade, em seu espaço e em seu tempo histórico. Na nossa sociedade os espaços de formação, permeados pela lógica do capital, promovem a internalização de suas determinações. Esse processo pode ser explicado na seguinte citação de Mészáros (2005, p. 44):

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitada – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

O autor afirma que os sistemas formais de educação não estão comprometidos com a autonomia dos seus formandos, mas com a transmissão de conteúdos produzidos e organizados dentro da lógica do capital, sem uma análise crítica dos mesmos, e nem das condições de sua produção histórica, o que torna o tipo de formação desenvolvida em uma formação alienada.

No que concerne ao local e a forma como os professores universitários realizam a sua formação contínua, podemos considerar, embasados nos estudos de Rosenberg (2002), que eles estão organizados na seguinte divisão: espaços formais, que são os cursos de pós-graduação como especialização, mestrados e doutorados; e os espaços informais, que são os outros meios – materiais e subjetivos – utilizados por esses profissionais na construção de sua formação, como os cursos de aperfeiçoamento, seminários, encontros, palestras entre outros.

Reafirmamos, a partir da discussão apresentada, que os espaços de formação: básica, superior (inicial e contínua), se almejam o desenvolvimento da humanidade, não podem estar de acordo e muito menos a serviço dos seguimentos formais de um processo educativo atrelado ao desenvolvimento de mundialização do capital financeiro; mas devem estar articulados com uma educação cujas atividades constituam-se como uma *práxis* revolucionária – entendida como processo de pesquisa, de análise e de resignificação do trabalho docente –, e que aponte, no seio da contradição, a emancipação do indivíduo.

1.6 Do espaço de formação ao lugar de formação

Podemos considerar, conforme o que foi discutido até esse ponto, que o espaço é uma condição fundamental para a formação. Ele é um meio histórico e temporal que possibilita, por isso, a interação do processo de construção das identidades profissionais e pessoais ao confrontar as determinações históricas passadas com as atuais, em realização.

Esse processo de formação, desenvolvido nos referidos espaços, pode ser realizado de forma alienante, sendo que os sujeitos envolvidos desconhecem a real finalidade e o porquê de estarem ali, ou de forma desmistificadora, em que aqueles podem fazer parte ativa de sua construção, sendo conscientes das suas condições espaciais e temporais. Isso nos remete à concepção de formação contínua defendida por Lima (2001), como desenvolvimento crítico e reflexivo da produção profissional e de emancipação humana.

O lugar e o território, assim como o espaço, são peças indispensáveis na formação, pois eles são identificações da realização do projeto de formação (BENCOSTA, 2005)

A passagem do projeto para sua realização pode ser comparada com a passagem do espaço – enquanto condições e potencialidades de produção – para o lugar – enquanto a própria concretização do projeto –, já que é nele que podemos identificar as determinações concretas e abstratas da formação. Sobre esse assunto o referido autor afirma que:

A constituição do espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço ao lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói [...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, onde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. (Ibidem, p. 17).

Dessa forma, compreendemos que os professores-alunos quando se apropriam dos espaços de formação, tornando-se parte dele, os transformam em seus lugares. Nesse sentido, esses podem servir de instrumento no

desenvolvimento profissional e também na emancipação do indivíduo, já que assumidos como seu lugar, o docente pode ter consciência das suas contradições e limites e assim promover sua transformação.

1.7 Formação contínua de professores: um movimento permanente?

Norteados pela referência do professor como pesquisador reflexivo (PIMENTA, 2002), a literatura consultada indica o processo de formação contínua como condição fundamental para o profissional docente.

Partimos dos estudos de Freire (1996) para entender que a inclusão do ser humano no espaço social e no espaço da docência, caso específico do nosso trabalho é uma questão de formação, realizada não somente por meio de cursos aligeirados e a formação inicial, mas como movimento permanente que para este autor "[...] é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]" (ibidem, p. 14). Nesse sentido, o autor continua: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (ibidem, p. 39).

Neste aspecto, Lima (2001) em sua tese sobre a formação contínua do professor do ensino fundamental e médio da escola pública cearense, parte do conceito de formação permanente desenvolvido por Pierre Furter, bastante difundido no Brasil, entendido como um movimento que está sempre presente na vida do ser humano. De acordo com Lima (op. cit., p. 35), esta formação "[...] realiza-se no percurso da vida dos indivíduos, nas diferentes instâncias e espaços dos quais eles participam (formais e informais) e no tempo histórico em que estão inseridos."

Entretanto, para Lima (op. cit.), este conceito deve ser interpretado de forma crítica, no sentido de superação daquela visão tecnicista herdada dos anos 60 e 70, a qual via este tipo de formação como "[...] capacitação, atualização e reciclagem tanto dos conhecimentos específicos das disciplinas, como no aspecto metodológico." (ibidem, p. 48).

Reforçando essa concepção, Esteves e Rodrigues (1993) entendem por formação contínua, aquela que está na prática docente, auxiliando no processo de desenvolvimento profissional. Os autores enfatizam que esse tipo de formação só acontece a partir da certificação profissional inicial e quando os professores iniciam seu trabalho docente.

Lima (op. cit.) compreende que a literatura sobre educação continuada foi amplamente repercutida no Brasil, sobretudo a partir de 1980, em um movimento crítico, através da qual se chegou, dialogando com a literatura internacional, ao conceito de formação contínua. Para a autora, este conceito está situado em duas vertentes:

a) da atualização, da requalificação para atender às propostas mudancistas e para adequar o professor às novas necessidades do mercado; b) da formação contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional. (Ibidem, p. 49).

Ao optar pela segunda vertente, a autora compreende a educação contínua como trabalho e formação da prática docente, comprometida com a *práxis* no desenvolvimento da sua profissão, que por sua vez está ligada ao desenvolvimento individual e ao mesmo tempo social do ser humano.

Nessa discussão a autora se aproxima dos estudos de Freire (1987) que propôs a pedagogia libertadora, afirmando que a função do educador e da educação é, juntamente com o educando, auxiliar no processo de conscientização e de superação do sistema opressor.

Assim, compreendemos que a formação contínua faz parte do desenvolvimento do homem, profissional e pessoal, inserida nas instâncias formais e informais da educação, que para pôr em prática o projeto de emancipação social, deve estar norteado pela reflexão crítica contextualizada dos saberes teóricos e práticos, referentes à profissão docente (LIMA, 2001).

Sobre essa discussão, Pimenta (2002) defende a formação de professores como um projeto de formação inicial e contínua, a partir da pesquisa e da prática nos espaços destinados a ela, como as universidades e escolas:

[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de

professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola.) (p. 21-22).

Portanto, o conceito de formação contínua não pode ser reduzido aos processos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação; por outro lado é um processo de formação que abrange a totalidade do indivíduo em seu contexto social e histórico, acompanhando todo seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, pois deve “[...] auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (MARIN, 1995, p. 19).

Nesse ponto, levantamos um questionamento: *se a formação contínua que é desenvolvida nas instâncias formais de educação, objetiva de verdade uma formação humana e profissional autônoma, conforme as propostas dos projetos educacionais e dos currículos desses cursos, porque ela não consegue realizar tal tarefa? Por que os professores que realizaram a referida formação continuam seus trabalhos docentes, em sua maioria, sobre a ordem imperativa das políticas educacionais que seguem as diretrizes dos organismos internacionais? Por que os discursos e os saberes relacionados à profissão de professor ainda estão articulados com aquele modelo de profissional “qualificado e competente” para o mercado de trabalho?*

Uma explicação para isso pode ser resumida nas seguintes palavras de Mészáros (2005, p. 53):

[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal.

Podemos inferir da citação que o processo de formação contínua é amplo e extrapola as muralhas da educação formal, permeando assim todo o processo de

nossa historicidade, desde que nascemos e passamos a interagir no meio social. As instituições de formação se apropriam desse processo histórico, como também dos conhecimentos e atividades desenvolvidos a partir dele, manipulando-os e os transformando em seus instrumentos para desenvolvimento e sustentação da ordem estabelecida. Essa pode ser a resposta para os problemas da formação, acima referidos.

1.8 Espaços de formação no processo histórico da humanidade

Os espaços de formação se constituem como instâncias formais e informais de educação na sociedade. No que concerne ao primeiro caso, as instituições educacionais, como escolas e universidades, são lugares planejados especialmente para os referidos fins, e nesse aspecto são privilegiados, já que são responsáveis por uma formação intencional e geral do indivíduo, no sentido de educar a partir dos valores produzidos socialmente. Por outro lado existe também um processo espontâneo educativo que se desenvolve por meio das relações humanas, nos quais, por meio dessa atividade, eles dão continuidade à sua história.

Sobre essas questões, Duarte (2003) traz uma discussão mais ampla sobre educação, enquanto trabalho de “humanização do homem” e conhecimento como resultado desse processo que configura a realidade humana como totalidade concreta. Para ele, o ser humano ao se apropriar e transformar a natureza por meio de sua prática social cria uma realidade objetiva com características de sua humanidade, ou seja, uma realidade humana que é histórica, porque é resultado da acumulação de outras gerações e, cultural porque se deu por meio das relações sociais. Dessa forma o conhecimento sobre essa realidade concreta, pode ser entendido como produção cultural dessa atividade humana. Nesse aspecto sua socialização – que significa processo de humanização dos homens – é responsabilidade da educação, enquanto prática comprometida com o desenvolvimento humano.

Tonet (2007), em palestra realizada na UECE, concebe a formação humana dividida em dois processos. O primeiro é realizado, no sentido ontológico

como processo de “tornar-se homem do homem”, em que se dá todo o ato de autoconstrução da humanidade, por meio do qual o homem passa a se identificar e pertencer ao gênero humano. O segundo, o autor diz que tem um sentido mais educativo, pois pretende formar em cada indivíduo a humanidade, aquela realidade humana produzida. Nesse sentido essa atividade é realizada de forma intencional, o que a configura como processo educativo.

Percebem-se com isso que existe na sociedade, dois processos educativos gerais, aquele que acontece espontaneamente e aquele que é intencional. É nesse sentido que trataremos de discutir agora os espaços de formação humana, ao longo da história, e as atividades educativas realizadas neles. Entretanto, observamos que não é nossa intenção fazer uma investigação precisa sobre essa temática, mas apenas pontuar traços importantes para a presente pesquisa.

Podemos dizer com base em estudos sobre sociedade, história da humanidade e educação (PONCE, 2005; ENGELS, 2005; DUARTE, 2003; TONET, 2001; JIMENEZ, 2001) que os espaços de formação tiveram diferentes configurações ao longo da história. Elas vão desde uma estrutura bem ampla que se confunde com a própria sociedade – o período primitivo da humanidade – a um complexo universitário que extrapola até os seus limites físicos como os cursos a distância realizados pela *internet*.

A literatura marxista concebe a história da sociedade em dois grandes períodos: a pré-história e a história da humanidade. Para ela, estamos vivendo ainda no primeiro período, pois uma verdadeira história da humanidade, baseada em sua liberdade integral, só começará a se desenvolver a partir da extinção das classes sociais e de suas determinações. Esse segundo período, conforme Tonet (op. cit., p. 81) Marx chamou “[...] comunismo, reino da liberdade e emancipação humana.”

Sobre esse aspecto, Engels (op. cit.) diz que a pré-história da humanidade é dividida em três estágios: selvagem, barbárie e civilização. Cada um possuiu uma organização social e atividades educativas específicas, nesse caso, espaços de formação diferenciados.

O estágio selvagem, que aqui estamos chamando também de primitivo, aconteceu numa configuração em que predominava “[...] a apropriação de produtos

da natureza, prontos para serem utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação.” (ENGELS, 2005, p. 28) A relação do homem com a natureza era bastante rudimentar, na qual ele era quase que totalmente subjugado a ela; submisso aos seus fenômenos. Já no segundo estágio (a barbárie), a humanidade começa a dar os primeiros passos no processo de produção do seu espaço social, ou seja, começa-se um processo lento de transformação da natureza em seu meio ambiente. Um exemplo disso é que, nesse período “[...] aparecem a criação do gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano.” (Ibidem). Entretanto, esse processo de transformação se torna mais complexo quando a humanidade supera os estágios anteriores e sua organização se torna mais complexa (ENGELS, 2005). Surge a civilização, período caracterizado pelo trabalho civilizado, pela troca entre os indivíduos, como resultado desse e pela produção mercantil – que compreende uma e outra, na qual a sociedade atinge seu pleno desenvolvimento e sofre uma profunda revolução.

Continuando essa discussão, Engels (2005, p. 196) acrescenta:

Em todos os estágios anteriores da sociedade, a produção era essencialmente coletiva e o consumo se realizava, também, sob um regime de distribuição direta de produtos, no seio de pequenas ou grandes coletividades comunistas. Essa produção coletiva era levada a cabo dentro dos mais estreitos limites, mas ao mesmo tempo os produtores eram senhores de seu processo de produção e de seus produtos. Sabiam o que era feito do produto: consumiam-no, ele não saía de suas mãos. E, enquanto a produção se realizou sobre essa base, não pôde sobrepor-se aos produtores, nem fazer surgir diante deles o espectro de poderes estranhos, como sucede, regular e inevitavelmente na civilização.

No estágio primitivo (parte da pré-história da humanidade), tanto o trabalho, como o resultado dele era coletivo. Assim, concordando com Tonet (2001), quando afirma que naquele período não havia diferença entre trabalho e educação, pois os homens se educavam na medida em que iam realizando suas atividades de produção, portanto se educavam por meio e no trabalho – o saber que era produzido nessas relações, tanto serviam na realização das tarefas coletivas como também de meio para educar as novas gerações a realizá-las. Era um saber universal, portanto as atividades educativas, praticadas nessas organizações tribais, também eram universais e transformavam-nas, no momento de seu desenvolvimento, em grandes espaços de formação.

Como não havia divisão da sociedade em classes, o objetivo da educação era comum a toda comunidade, ou seja, dizia respeito a todos os interesses, pois os mesmos eram iguais. Assim, o processo de formação acontecia de forma igual para todos. Nesse aspecto, conforme Ponce (2005, p. 29), sua realização se dava de uma forma *espontânea*, pois não existia “[...] nenhuma instituição destinada a inculcá-los”, e de forma *integral* “[...] no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.”

Com as transformações discutidas acima, que culminou no estágio da civilização, surge uma educação “sistemática, organizada e violenta”, rompendo com aquele caráter primitivo: homogêneo e integral (PONCE, 2005). Seus objetivos, em boa parte, já não visavam o bem comum e sim “[...] manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância.” (p. 29).

Os espaços de formação – enquanto sistematizações do saber –, foram desenvolvidos nessa configuração histórica. No momento em que ocorre um processo de dissolução das gens¹¹ marcado, entre outras coisas, pelo surgimento das grandes civilizações, sobretudo as gregas, romanas e germânicas. O saber e seu processo de disseminação deixam de ser universal e passam a ser elitizados. Só a classe dominante teria direito a eles, enquanto aos escravos – categoria que realizava o trabalho na época – caberia o processo de produção (ENGELS, 2005).

Importa-nos dizer que essas transformações não se deram de forma pacífica, muito pelo contrário: ocorreram permeadas de antagonismos e grandes conflitos. Entretanto, nessa época, uma força de coesão foi instituída com o objetivo de, por meio de seus instrumentos de controle como a guarda imperial, homogeneizar a sociedade civilizada, chamada de Estado. Que para o autor (em todos os períodos) é o “Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe explorada.” (Ibidem, p. 199).

Essa nova fase da pré-história da humanidade tem como base, em sua dimensão econômica, a produção de mercadorias, cuja mola propulsora se

¹¹ “A grandeza do regime das gens – e também a sua limitação – é que nele não cabiam a dominação e a servidão [...]. Nem podia haver, na gens ou na tribo, divisão em diferentes classes sociais.” (ENGELS, op. cit., p. 178).

caracteriza pela invenção e introdução “da moeda metálica (e, com ela, o capital em dinheiro), dos juros e da usura”; do surgimento dos “comerciantes como classe intermediária entre produtores”; da “propriedade privada da terra e da hipoteca”, bem como do “trabalho como forma predominante na produção” (Ibidem, p. 198).

Nesse aspecto, o trabalho como modo de produção irá passar por diferentes fases – escrava, servil – até chegar ao tipo assalariado, cuja base de preparação é responsabilidades dos dois tipos anteriores. Sua organização, controle e desencadeamento são determinados pelo sistema capitalista que tem como objetivo, no processo de produção de mercadoria, a troca e o lucro.

Esse sistema é controlado pela burguesia – classe que surgiu no final da Idade Média e, que se tornou, por meio de um processo revolucionário, em classe dominante.

Sobre a mesma questão, Marx e Engels (1998, p. 28) dizem que:

A condição essencial para a existência e para o poder da classe burguesa é a formação e o crescimento de capital. A condição para o capital é o trabalho assalariado. O trabalho assalariado fundamenta-se exclusivamente na competição entre trabalhadores. O avanço da indústria, cujo promotor involuntário é a burguesia, substitui o isolamento dos trabalhadores, devido à competição, pela combinação revolucionária, devido à associação [...]. O que a burguesia, portanto, produz, acima de tudo, é seus próprios coveiros. A sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis.

Nesse contexto, em que “[...] a produção econômica, cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social” (Tonet, 2001, p. 141), a educação foi colocada em um lugar de destaque no seu desenvolvimento, já que a referida configuração exigiria um espaço para preparar um trabalhador com novos conhecimentos e novas habilidades para realizar as tarefas exigidas dentro de uma organização complexa. Além disto, conforme Tonet (Ibidem, p. 141) “[...] a transformação de todo o indivíduo em cidadãos e a participação em uma sociedade democrática” – determinações históricas de uma nova estrutura social – exigiu que seus membros se apropriassem de um “[...] conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações.” (Ibidem, p. 142).

Com base nesses estudos podemos organizar a histórias dos espaços de formação – instâncias que reúne elementos objetivos e subjetivos no processo de formação humana – da seguinte forma:

- *Primeira fase* – sociedade primitiva – os espaços de formação eram organizado na própria sociedade, não havia uma estrutura física, nem objetiva, organizada especificamente para a formação do indivíduo. Essa acontecia por meio de atividades educativas espontâneas, realizadas no próprio processo de produção da sociedade;
- *Segunda fase* – surgimento da civilização – são criados espaços de formação com uma estrutura física e subjetiva elitizada e ancorada ao projeto civilizatório da sociedade. Essa, cuja organização social era a divisão de classes, determinou uma configuração em que uma passou a dominar as outras. A nobreza dos grandes impérios comandava o processo de estruturação e de formação da sociedade que era baseado no trabalho escravo. A educação considerada oficial daquele período era um processo que visava o desenvolvimento de uma classe intelectual para continuar no poder, portanto os saberes culturais eram destinados apenas à referida classe social. Entretanto, de forma “marginal”, continuava a acontecer no resto da sociedade e distante das muralhas imperiais, uma educação espontânea atrelada a uma cultura popular;
- *Terceira fase* – Idade Média – os espaços de formação, oficialmente destinado à educação de saberes intelectuais da sociedade, continua sendo privilégio para a classe dominante. Entretanto no que se refere, especialmente, à cultura e ao conhecimento, uma instituição vai se destacar como sua detentora e promotora: a Igreja Católica. Dessa forma, as determinações históricas, que têm nas atividades educativas seu meio de proliferação, passam a ser baseadas num modelo extraterreno e ideológico. Isso significa que, do ponto de vista oficial, a organização e o desenvolvimento da sociedade é comandado de cima pra baixo, ou seja, tem como referência os dogmas religiosos estabelecidos pela igreja. Nesse contexto é que surgiram as

universidades como locais especialmente organizados para formação da referida elite intelectual;

- *Quarta fase – Idade da Modernidade e do advento do Capitalismo* – os espaços de formação são democratizados e, conforme explicado antes, são pensados e sistematizados para atender um processo de produção de mercadoria, baseado na troca e no trabalho assalariado. Assim, o projeto educativo é organizado dualmente, ou seja, dividido em dois seguimentos, um destinado a uma elite que comandava, pensava e controlava o trabalho: a burguesia mercantil; e o outro para os que trabalhavam de fato no processo de produção: os operários. Dessa forma, no que concerne à referida formação intelectual e profissional, houve uma separação entre a teoria e a prática e assim, passaram a promover um conhecimento que concebia, como se fosse possível, a separação da objetividade e da subjetividade na produção da realidade humana;
- *Quinta fase* – período em que o capitalismo entra em crise – os espaços de formação são transformados em lugares de socialização das determinações capitalista em sua nova fase, e de qualificação para profissionais competentes, exigidos por uma sociedade, que busca por meio de vários instrumentos (a educação é considerado um deles) a reestruturação do capitalismo financeiro e de sua manutenção.

Norteados por essas discussões, concordamos com o pensamento marxista, no que se refere à formação humana, de que ainda estamos vivendo na pré-história da sociedade (estágio da civilização), pois sua configuração continua sendo comandada por uma lógica que, entre outras coisas, tira do homem o controle de sua construção, o que leva a alienação do processo de produção social, promovendo, dessa forma, as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Nesse sentido, a sociedade do capital transforma todas as suas esferas em instrumentos a serviço de sua lógica, já explicada anteriormente. Assim, os espaços de educação, como aqueles destinados à formação contínua do professor da universidade, podem ser considerados como um desses instrumentos, pois

seguem as diretrizes das determinações impostas pelas políticas educacionais, que por sua vez obedecem ao projeto neoliberal. Dessa forma, eles não estão comprometidos com a verdadeira formação humana, pois não têm como objetivo a apropriação da produção histórica da humanidade, considerando-a como resultado ontológico do trabalho humano, nem buscam a emancipação total do indivíduo enquanto ser social, o que nesse caso levaria à superação daquela fase da história da sociedade.

1. 9 Concepções de pedagogia e de educação

A educação formal e seu processo de ensino e aprendizagem realizados na sociedade contemporânea, nos espaços sistematizados – escolas de ensino básico, superior e profissionalizante –, estão profundamente marcados pelo modelo tradicional, cuja metodologia é a aula expositiva, em que o professor, detentor do conhecimento social organizado para esse fim, repassa-o para seus alunos, considerados sem conhecimento algum. É o que Freire (1984) chama de Educação Bancária, na qual aqueles devem depositar os conhecimentos nesses.

A educação considerada nesses moldes, surgiu no momento em que a ciência absorveria esse movimento social como seu objeto de estudo. Essa área do saber formal ficou conhecida como ciência pedagógica, ou seja, aquele ramo científico responsável em entender e explicar o processo educativo.

Essa idéia tradicional de pedagogia nos remete ao conceito de mundo ideal platônico ou religioso, na qual a educação tinha como tarefa conduzir o ser humano ao mais próximo possível da transcendência, e a concepção moderna de pedagogia tinha como proposta um projeto de organização social burguesa.

Sem pretendermos desenvolver uma discussão sobre as correntes filosóficas da pedagogia, consideramos importante trazer – nesse momento em que estamos discutindo os processos educativos ao longo da história – algumas reflexões sobre elas para nortear nosso debate.

As correntes teóricas, que buscavam explicar a sociedade, até a Idade Moderna, se desenvolveram ora considerando a formação humana a partir de um ideal transcendente, ora a partir da existência. Acreditava-se que os problemas e conflitos sociais seriam resolvidos à medida que o homem evoluísse, em um projeto cuja referência estaria na transcendência (racional/ religiosa), ou em um modelo social e burguês.

Suchodolski (2002, p. 98) considera que:

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche [...].

O autor acredita que a tarefa da pedagogia é um projeto de educação que deve construir um futuro melhor a partir do presente por meio da *práxis*, ou seja, de um trabalho árduo de análise e conscientização dos problemas sociais e de sua transformação. A educação deve estar a serviço disso, para além da ordem do capital. Os programas de ensino devem ser organizados no contexto social e devem ter como objetivo compreender os grandes processos sociais a partir do "meio concreto em que se age e se vive" (SUCHODOLSKI, 2002, p. 103).

Coadunado a isso, Brandão (2005) diz que a educação é um processo de transformação da realidade e que seu caráter é social, portanto é um processo de produção e reprodução social. Assim, conforme Ortega e Gasset (*apud* BRANDÃO, op. cit., p. 82-83), "[...] a pedagogia é a ciência de transformar a sociedade."

Para Brandão (op. cit., p. 85), os projetos educativos de nossa história, seus mecanismos, seus investimentos são "[...] estratégias de reorganização de toda a vida social, de acordo com projetos e interesses de reprodução do capital. De multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas."

Considerando o "espaço social" como um conjunto de relações, uma totalidade produzida e em produção, cuja fase histórica se desenvolve sob o signo do utilitarismo, em que a ciência, a tecnologia e o trabalho se tornam uma força produtiva em função da manutenção do sistema capitalista, ou servirão de instrumentos para sua legitimação e manutenção ou para sua superação.

Entretanto, se o espaço social – que é construído por meio do trabalho humano em sua realidade – é totalizado e totalizante, ele se modifica e nesse processo pode romper com essa lógica educativa, aqui considerada desarticulada daquela produção humana e ligada às categorias de competências e qualificação discutidas anteriormente. Mas para isso não basta promover a articulação entre teoria e prática no processo de formação como foi apregoadado desde os anos 90, com o movimento do professor reflexivo, é preciso associá-lo a um projeto de conscientização, de superação da alienação, de apropriação das produções realizadas pela humanidade e, acima de tudo, às atividades de emancipação dos indivíduos (JIMENEZ, 2001).

Nesse aspecto, os espaços destinados à educação, mais do que uma categoria universal ou histórica, devem ser lugar de criação, de um movimento de interação entre os sujeitos que fazem parte dele e, ao mesmo tempo, devem, como parte integrante desse processo, buscar sua transformação na concretização dos projetos pretendidos e na produção da sociedade.

Dessa forma, propondo o conceito marxista de educação como única possibilidade de superação da realidade imposta, de solução para crise social contemporânea e, portanto, a serviço da formação humana, Mészáros (2005, p. 48-49) afirma o seguinte:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital [...].

Para o autor, enquanto não houver uma mudança radical na educação, articulada a um projeto revolucionário que aponte para emancipação do indivíduo e para superação da sociedade do capital, essa esfera social continuará reduzida a atividades intelectuais, cujo objetivo é o de “[...] preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’ [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48-49), o que significa excluir a maior parte da humanidade do poder de decidir sobre seu destino, enquanto sujeito histórico, ou

seja, condená-la a condição de objeto manipulável para continuar educada e eficiente no processo de produção capitalista. Isso tudo, continuando o autor, em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja.

Duarte (2003) ao discutir a pedagogia histórico-crítica de Saviani, mostra-nos uma contrapartida ao projeto educativo acima discutido, que é uma “educação emancipadora”, cujas tarefas básicas podem ser resumidas da seguinte forma:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, *apud* DUARTE, 2003, p. 77).

Os espaços de educação, caso pretendam a formação de um sujeito crítico, reflexivo e, acima de tudo, consciente do seu papel no processo de produção de sua história, de emancipação e de autoconstrução, devem desenvolver, em seus currículos e projetos pedagógicos, as atividades acima descritas, pois conforme a literatura estudada, a transformação da sociedade parte daí, ou seja, da consciência e da transformação individual que se dá na coletividade.

Uma das dimensões dos processos educativos é a formação profissional. Nesse sentido, considerando o homem como sujeito inserido dentro de uma totalidade histórica e dialética, aquela formação também deve ser entendida nessa configuração ampla, ou seja, como sua parte integrante.

Em relação a isso, concordamos com Lima (2002), quando diz que a formação do profissional docente deve ser contínua e integral, ou seja, deve abarcar todas as instâncias do indivíduo; deve levar em conta e se apropriar criticamente das determinações de um contexto social em que os avanços tecnológico-científicos, e a própria educação, somam-se aos vários mecanismos de alienação e de manutenção da ordem estabelecida e, nesse aspecto, deve estar comprometido, com sua superação, portanto, com a *práxis* social. Sobre isso, Mészáros (2005, p. 27) afirma que é necessário “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.”

1.10 Formação contínua e trabalho docente

Lima (2001) defende, em sua tese de doutorado, a formação contínua como formação profissional referenciada pelo sentido da emancipação humana, propondo-a como: "[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela *práxis*." (p. 47).

Partindo do pressuposto de que o professor deve conhecer a sua realidade e deve ser capaz de transformá-la em conhecimento para auxiliar em sua formação contínua e no seu trabalho docente, concordamos com Pimenta (2002) quando defende o professor como um pesquisador de sua prática. Nessa direção, a referida autora vai além do conceito de professor reflexivo, conhecido no Brasil principalmente por meio dos trabalhos científicos de D. Schön, quando ela defende a proposta de formação de professores que sejam "intelectuais críticos e reflexivos".

Compreendemos que um modelo de formação dessa natureza pode contribuir para atingir esse perfil de professor que a referida autora resume como sendo "[...] um profissional preparado científica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre." (PIMENTA, 2002, p. 39).

No contexto das políticas neoliberais, a educação brasileira se configura como um espaço que faz parte de uma totalidade social e dessa forma é determinada por ela, ao mesmo tempo em que provoca suas determinações também. O professor é um profissional que está diretamente envolvido nesse processo, pois é responsável pela incorporação das referidas determinações em seu trabalho docente.

É importante ressaltar que esse processo de construção social se desenvolve de forma dialética e contraditória, pois envolve diferentes agentes e interesses. Assim, o trabalho do professor que é educar, deve estar comprometido com essa visão, que expõe e denuncia a situação desenhada, a qual é responsável pelo processo de produção da sociedade.

A formação desse profissional é perpassada por essas contradições e é desenvolvida nos diferentes espaços instituídos que são responsáveis por ela. No caso do professor de ensino superior, sua formação ainda é mais comprometida:

No Brasil, apesar de uma política de pós-graduação razoavelmente consolidada com a finalidade de formar pesquisadores e professores para esse nível de ensino, mediante programas financiados pela CAPES/CNPq, ainda não há, de fato, uma política sistemática e efetiva de formação continuada. (ROSEMBERG, 2002, p. 159).

Na corrida em busca de espaços de trabalho e de sobrevivência dentro da sociedade, esse profissional, em muitos casos, necessita investir por conta própria em cursos de qualificação para se enquadrar no perfil exigido pelo mercado de trabalho. Nesse contexto, os cursos de formação continuada ganham destaque, pois em sua grande maioria estão comprometidos com a lógica do mercado que é formar em um curto período, profissionais que tenham competências para atender as suas demandas. É nesse sentido que Pimenta (2002) diz que a educação é transformada em um grande mercado.

No seio dessas contradições, o professor constrói a sua formação contínua nos cursos de pós-graduação, que são os espaços instituídos pelas políticas educacionais, e nos espaços que ele vai criando coletivamente, como fóruns de debates, encontros e seminários, em busca de qualificação para melhorar sua maneira de ensinar e de certificação para melhorar sua remuneração.

Aproximando-se dessa discussão, Rosenberg (2002, p. 181) afirma o seguinte:

As experiências realizadas demonstram concretamente que na Sociedade do Conhecimento a formação de quaisquer profissionais, especialmente de professores, não pode se restringir a cursos formais, tornando-se, portanto, necessário criar múltiplos espaços educacionais que permitam a reflexão individual e coletiva das práticas e experiências desenvolvidas no cotidiano das instituições escolares.

Santos (1998) postula que as referidas instâncias de educação contínua devem ter como meta a formação de um intelectual que interprete de forma crítica, seu mundo por meio de um processo dialético que vai da análise para a síntese, e da síntese para a análise. Assim, o autor considera que esse profissional é um educador a partir do momento que ele é também um filósofo que busca entender

sua realidade e se ver ativamente no processo de construção do seu espaço que é também coletivo, porque é construído por meio das relações sociais e não como mero espectador ou um objeto. Concordamos com o mesmo autor quando afirma que o trabalho do educador “[...] do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens.” (Ibidem, p. 7).

Além disso, entendemos que os espaços de formação contínua, caso pretendam-se articulados com aquele trabalho educativo e assim com o processo de humanização do homem, devem ter como projeto pedagógico e curricular, a educação de indivíduos, cuja esfera profissional não esteja desarticulada com sua dimensão maior, que os faz serem produtores e apropriadores da realidade humanos e de suas riquezas culturais e materiais.

Conforme Tonet (2001), essa é a verdadeira essência da atividade educativa, ou seja: contribuir para a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano, e assim, ele “[...] se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma que ele se apresenta num determinado contexto histórico.” (p. 142).

No intuito de fazer uma relação com os conceitos discutidos, partimos da definição de espaço social, embasados na literatura consultada, como meio histórico e temporal de produção da sociedade; resultado e resultante de um conjunto de relações – uma totalidade histórica e dialética – que dá forma e conteúdo, na mesma medida que é modificada também; de formação contínua como desenvolvimento profissional e pessoal que envolve a articulação entre o trabalho educativo e o conhecimento produzido por meio da totalidade social, abrangendo a formação inicial e continuada, se configurando numa possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela *práxis*; de trabalho docente como atividade de produção da humanidade em cada indivíduo e de sua emancipação social e espaço de formação como instância da estrutura social que deve reunir condições para a formação profissional como lugar de reflexão, de ação, de criação e de construção individual e coletiva.

Dessa forma, os referidos conceitos estão estreitamente articulados na medida em que o espaço social é a instância produzida por meio da totalidade histórica social, tornando-se seu reflexo e englobando as demais estruturas sociais,

configurando-se como ponto de partida obrigatório de qualquer projeto social comprometido com a transformação da sociedade, com a autonomia e com a emancipação do indivíduo no contexto social.

Os espaços de formação estão inseridos nessa totalidade e podem ser construídos como possibilidade do referido projeto social, desde que defenda uma formação comprometida com ele. Nesse aspecto, a formação contínua pode ser considerada como um modelo de possibilidades para a construção e reconstrução da prática docente do professor do curso de licenciatura em Geografia da UECE, no caso específico do nosso trabalho.

CAPÍTULO 2

A CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo é resultado da cartografia – entendida aqui como meio de pesquisa que tem a função de expressar realidades sociais por meio de símbolos –, das experiências de formação contínua, apresentados e publicados nos “Anais” dos seguintes encontros: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste (EPENN); e I Encontro de Formação e Prática Docente da UECE (EFPD), realizados respectivamente em 2006, na Universidade Federal de Pernambuco; em 2005, na Universidade Estadual do Ceará; e também em 2005, na cidade de Belém-PA.

A compreensão de cartografia foi elaborada a partir do conceito de Castrogiovanni (2003, p. 39) que a define como “[...] método científico que se destina a expressar fatos e fenômenos observados na superfície terrestre [...].”

Gostaríamos de destacar que a escolha dos referidos encontros se justifica por considerarmos todos eles como um espaço que reúne produções científicas e atividades voltadas para área de educação, didática e formação de professores. Eles podem ainda nos fornecer um diagnóstico geral e sintetizado do que está sendo realizado nessas temáticas. Dessa forma, se configura, para o nosso trabalho como uma preciosa fonte de pesquisa, pois entendemos que aquelas produções são resultados de leituras e investigação sobre a nossa temática, podendo assim, ser considerada como uma representação sintetizada dos saberes construídos sobre ela.

2.1 Situando o percurso

Primeiramente selecionamos dez trabalhos que fossem relatos de espaços de formação contínua de professores universitários. Feito isso, partimos para identificação e análise crítica das justificativas, metodologias, objetivos e conclusões. Desses estudos, foram extraídos os conceitos de formação contínua do professor da universidade e de espaços destinados a ela. Em seguida, confrontamos com a literatura portuguesa e brasileira, produzida sobre essa temática e com base numa leitura crítica dos mesmos, norteados por nossos estudos iniciais do materialismo histórico-dialético, elaboramos nossa construção dos referidos conceitos.

A partir dos dados alcançados, produzimos um mapa com um panorama geral dos espaços daquele tipo de formação no âmbito nacional. A escolha do termo “mapa” é adequada ao nosso trabalho, pois conforme Castrogiovanni (2003) é uma síntese, ou seja, uma representação de um espaço real por meio de códigos.

Nesse sentido gostaríamos de ressaltar que a sua forma gráfica não se identifica com aquelas representações simbólicas de realidade territorial, reduzidas e condensadas no papel por meio de escalas, cujo objetivo é auxiliar a orientação e a localização em espaços físicos. No nosso caso, os códigos que fazem a representação da realidade concreta, estudada por nós, são palavras e números.

Para sua leitura se faz imprescindível um processo de decodificação que só acontece com o auxílio de outros meios como sua contextualização, desenvolvida ao longo do nosso texto e informações específicas sobre as referidas experiências, apresentadas e discutidas abaixo.

2.2 Organizando e trabalhando as informações

As informações levantadas foram organizadas dentro da seguinte estrutura: Primeiro dividimos os trabalhos em três partes, conforme o tipo de

formação contínua apresentada neles. A primeira reúne sete experiências em cursos de capacitação, atualizações e em encontros de professores. Na segunda parte temos duas pesquisas: uma sobre a prática docente na sala de aula e a outra sobre essas atividades na universidade. É importante observar que essas são consideradas aqui como espaços de formação contínua. Um estudo sobre a pós-graduação, desenvolvida em um trabalho, encerra essa estrutura.

Aqui cabem algumas observações importantes para situarmos a nossa discussão:

1ª) Dos trabalhos acadêmicos que constavam nos “Anais” dos citados encontros, conseguimos selecionar, considerando os critérios que estabelecemos e que foram explicitados acima, apenas dez que falam sobre formação contínua de professores universitários, pois a maioria das pesquisas que envolviam essa temática versava sobre educação básica, ensino fundamental e médio;

2ª) Essas experiências de formação podem ser classificadas ainda em dois grupos: espaços formais e espaços informais, categorias que vêm sendo apresentadas nesse trabalho e que partem da discussão de Rosemberg (2002) sobre os canais de informação e o acesso e o uso pelos professores universitários;

3ª) Desses dez estudos, apenas um era sobre a pós-graduação, que é considerado espaço formal de formação contínua, os demais estudaram os espaços “informais” dessa formação, como os encontros de professores e os cursos de capacitação e atualização profissional;

4ª) Dos espaços informais de formação contínua de professores universitários apresentados na pesquisa, quatro eram de capacitação e de atualização didático-pedagógica. Havia ainda dois cursos de informática e de uso das novas tecnologias, ambos desenvolvido na modalidade de educação à distância. Os outros dois, como já comentados, investigavam a sala de aula e a universidade como espaço de formação a partir da prática do professor;

5ª) Em relação ao período de realização dos referidos cursos, não há um padrão, pois temos desde um programa fechado com começo e fim

estabelecido, no caso dos cursos de capacitação e atualização, que varia de 40 a 80 horas/aula e os cursos de pós-graduação que vão de 2 a 4 anos (mestrados e doutorado, respectivamente) a programas abertos como os encontros e acompanhamento de professores que não tem um período estabelecido;

6ª) Os referidos espaços de formação surgiram dentro das universidades e foram realizados e/ou continuam sendo realizados nela. Nesse aspecto merece ser observado que os dois cursos de ensino à distância, além da estrutura física do campo universitário, ganho como instância privilegiada, o campo virtual da *internet*.

2.3 Leitura crítica dos dados

Especificados e esclarecidos aqueles pontos, levantamos alguns questionamentos para nortear nosso debate:

Tomado como referência o conceito de formação contínua como possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal, que aponta para emancipação humana (LIMA, 2001), e partindo da questão: *quais as justificativas apresentadas nesses artigos para a formação contínua do professor universitário?* – iniciamos nossa discussão sobre a referida temática e mais a frente levantamos outros questionamos.

Como ponto de partida, podemos afirmar com base na categorização dos dados obtidos, que esses cursos de formação contínua surgem para atender as exigências¹², na sociedade contemporânea, de um profissional crítico e qualificado, ou seja, apto para responder suas demandas.

Nesse sentido as instituições de ensino superior, passam a investir em cursos de capacitação e atualização tecnológica e pedagógica para formar professores, tendo como referência o modelo observado no parágrafo anterior,

¹² Criadas e desenvolvidas pelo capitalismo como uma de suas estratégias para resolver sua crise e para manutenção da ordem estabelecida do capital. Sobre isso ver os estudos de Coggiola (2001), Duarte (2003), Jimenez (2001, 2002, 2003) e Tonet (2003).

porque os cursos de graduação, segundo Grings (2005, p.15) “[...] geralmente não contemplam os saberes necessários à docência, e pela responsabilidade que os Centros de Ensino têm com a formação continuada de professores”, além do “interesse por parte dos professores”, ressaltando que “[...] por mais que a universidade esteja em um processo contínuo de sucateamento, o professor investe e acredita nela.”

Outras justificativas apontadas, não menos importantes, reforçam essa idéia, pois afirmam que aquelas instituições e seus professores têm sofrido pressões pelas políticas educacionais para dar continuidade a sua formação como critério fundamental para disputar um lugar no mercado de trabalho e para ascensão profissional.

Duas questões merecem ser destacadas. Primeiro, a afirmação da necessidade de se investir na formação contínua como uma atualização técnica e pedagógica para formar professores qualificados e críticos, parece sugerir que esse objetivo não faz parte dos planos da formação inicial. E segundo, o que apenas parecia pode ser confirmado quando se coloca que os cursos de graduação, na maioria dos casos, não contemplam os saberes da docência, o que em outras palavras quer dizer que eles não conseguem formar professores.

Disso, podemos inferir que os alunos das licenciaturas não terminam seus cursos como docentes formados e buscam na formação contínua resolver esse problema, o que a transforma, nesse caso, em formação inicial. Isso, a nosso ver, compromete a qualidade de ambos e os reduzem em etapas de um mesmo curso.

Por outro lado os termos usados, como qualificação e atualização pedagógica, podem ser considerados como meio e como objetivo da formação contínua, uma vez que o profissional da educação, ou de qualquer outra área, como ser humano que se desenvolve continuamente na sociedade, precisa continuar sua formação.

Como a história da produção da humanidade se dá concretamente nesse processo constante de transformação – que ocorrem por meio trabalho, categoria já discutida no primeiro capítulo –, o homem como ser social é produto e produtor dela, assim, ele precisa se apropriar de suas determinações históricas para ser sujeito

dessa construção. Nesse sentido, entendemos que esse deveria ser o fundamental daquele objetivo da formação contínua.

Entretanto, outras questões merecem ser levantadas: *considerando os equívocos da formação contínua que foram apontados e o contexto das contradições da sociedade do capital, os espaços destinados a ela conseguem realizar aquele objetivo? E mais do que isso: o que se chama de atualização e qualificação técnico-pedagógica tem como finalidade essa apropriação das transformações concreta da sociedade?*

Para responder essas questões, vamos analisar nessas experiências, seus objetivos e as metodologias utilizadas para alcançá-los:

Dentre os objetivos merecem ser destacados os seguintes: capacitar docentes para desenvolver projetos e cursos; contribuir para a construção de uma docência teórico-prática sólida; auxiliar os professores a repensar a prática pedagógica, implantação e construção de uma cultura de formação permanente do docente, busca de novas metodologias que rompam com o modelo tradicional de dar aula; contribuir para a formação pedagógica dos professores e para a otimização da sua prática educativa; e formar quadros acadêmicos e de profissionais de alto nível para o desenvolvimento nacional.

Suas metodologias podem ser classificadas em atividades *on-line*, fórum de discussão e mural, educação à distância, análise de cartas, questionários padronizados, elaboração e revisão do projeto, divulgação das atividades e de cursos; reuniões diversas entre a coordenação e os demais professores formadores, sistematização da prática, narrativas resgatando falas dos professores, contribuições escritas, autores lidos, temas debatidos, grupos de discussão, entrevistas, observações e análise de documentos dos projetos e do MEC/ CAPES.

O resultado da análise desses objetivos e dessas metodologias é a compreensão de que existe uma coerência entre ambos, no sentido de que um pode ser o meio para se alcançar o outro.

Dessa forma, entendemos que existe grande possibilidade que essas experiências de formação alcancem seus propósitos usando os métodos expostos, o que pode ser conferido a partir das conclusões e dos conceitos que foram

apresentados nesses artigos sobre as experiências de formação contínua para os professores de nível superior e que foram discutidos a seguir:

Significou um momento importante para o desenvolvimento profissional dos professores, que tiveram a oportunidade de relacionar os estudos teóricos e as metodologias estudadas com a sua prática, pois para Hesketh (2005) e Oliveira (2005), respectivamente, houve “[...] valorização dos saberes, aliada a troca de experiências acadêmicas” (p. 10) e “[...] houve uma grande positividade em termos de conhecimentos didáticos e das trocas entre os professores.” (p.11).

A sala de aula foi apontada como espaço de formação, que deve ser estudada afincamente, pois é onde se realiza a atividade do professor, por isso reveladora de sua *práxis*. Sobre isso Pinto (2005, p. 08) afirma ser aquela “[...] o lugar onde, por excelência, os saberes e os não-saberes, dos professores se evidenciaram. São espaços que impõem a condição do imprevisto que, em síntese, representa a complexidade do ser professor.”

Assim, conforme esses estudos é preciso desenvolver experiências que busquem entender a prática docente em estreita relação com a formação inicial e a contínua, segundo eles, ambas fazem parte de um mesmo processo, é nesse sentido que Reis e Monteiro (2005, 13) aponta para a necessidade “[...] de se fazer uma síntese entre a formação inicial, a formação continuada e a prática profissional vivenciada no cotidiano da Educação Superior.”

Essas citações nos deram elementos para entender que os citados espaços serviram de oportunidade para que esses profissionais do ensino superior em formação contínua e seus formadores pudessem refletir sobre sua prática e sobre sua formação profissional.

Nas conclusões dos dez artigos foram levantados alguns pontos que, conforme os mesmos são de fundamental importância para melhoria do trabalho e da formação contínua do professor, os quais poderão ser sintetizados da seguinte forma:

Para o desenvolvimento profissional do professor é preciso que as políticas educacionais, por parte do governo e das instituições, busquem, entre outras coisas, um aumento da oferta e da qualidade, dos cursos de formação contínua dentro das próprias universidades.

Somado a isso é importante se investir em pesquisas e em produções científicas bem como, segundo Ferenc e Mizukami (2005, p. 12) “[...] na criação de espaços para estabelecer uma interlocução, mais cotidiana, com seus pares, sobre saberes, estratégias e embates da prática educativa.”

Seguindo a mesma idéia, entendeu-se que é preciso um maior apóio pedagógico para esses profissionais, por parte das instituições de ensino, considerando as deficiências da formação inicial, já referida anteriormente. Isso significar dizer que além da necessidade de seguir os modelos de experiência de formação contínua do docente da universidade apresentados nesse trabalho, é preciso ir além delas, tanto quantitativamente como qualitativamente, no sentido de conhecer as dificuldades e necessidades da prática docente e auxiliar no processo de sua superação.

Carmelita e Anjos (2005), ressaltam a importância do incentivo das políticas educacionais na criação de espaços dentro da instituição de ensino, pensado e planejado pelos próprios professores que oportunizem o contato entre esses, seus coordenadores e outros profissionais da área. Para os autores isso tem como fundamento principal “[...] a crença de que as instituições, os professores, os papéis sociais, são construídos legitimando estes encontros como momentos privilegiados para que esta construção se instaure de forma cada vez mais participativa.” (p.13).

Só a partir da efetivação das mudanças elencadas acima, é que, segundo Melo (2005, p. 12) “[...] o professor universitário poderia ter condições de se tornar um professor, de fato, um profissional da educação, um intelectual construtor de uma nova cultura pedagógica no interior da universidade.”

Reforçando isso, Grings (2005, p. 11) considera de total importância uma mudança no discurso e nas políticas educacionais, que tem reduzindo a formação contínua, principalmente a pós-graduação como passaporte para se aumentar de nível na carreira acadêmica, quando se refere à necessidade de “[...] assumir o compromisso com a profissionalização dos professores, ou seja, o reconhecimento do esgotamento do modelo que vigora na grande maioria das instituições de ensino superior que se restringe à exigência na titulação do professor.” (Ibidem).

O que pode ser concluído com base nesses elementos é que essas experiências de formação contínua atingiram seus objetivos, que resumidamente significou servir de espaço para os professores refletirem e repensarem sua prática e de meio técnico-pedagógico para formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

A partir da visão apresentada por esses autores, os espaços de formação contínua do docente da universidade, pode ser conceituado como espaço para atualização e qualificação desse profissional, como meio para reflexão e transformação do seu trabalho docente e como complementação da formação inicial – nesse caso uma solução para as carências pedagógicas, já criticamente analisadas nesse trabalho.

A metodologia aplicada, na maior parte deles, é aquela baseada no diálogo entre os professores e os outros sujeitos que compõem aquele espaço de formação, bem como nos conhecimentos teóricos e práticos da docência. É importante enfatizar que para aqueles a metodologia está imbricada na teoria e vice-versa, ou seja, essas não são estudadas separadamente, mas uma serve de suporte para outra.

Outra observação importante, já discutida anteriormente, é que a formação que se pretende é aquela que tem como modelo um profissional que seja crítico, reflexivo, educado e polivalente para atender as necessidades do mercado de trabalho.

As outras duas questões ainda precisam ser respondidas, entretanto, antes disso se faz necessário dialogar com outros estudos.

2.4 Outros diálogos sobre formação contínua do professor universitário

É importante esclarecer que aquelas conclusões e aqueles conceitos de formação contínua e dos espaços destinados a ela, apresentados anteriormente, a partir da interpretação e da análise crítica das experiências estudadas nos artigos, não estão isoladas nem separadas no tempo, mas somam-se a uma totalidade

histórica da sociedade que se apresenta em suas determinações concretas e simbólicas.

Como uma das esferas dessa totalidade, está à educação e todo o processo teórico e prático que a desencadeia. Dele gostaríamos de destacar e discutir um movimento intelectual que tem produzido uma expressiva literatura sobre formação contínua, que vem sendo desenvolvido, principalmente nas décadas de 80/90, e que de acordo com Lima (2001) continua até os dias de hoje, buscando uma definição mais precisa para esse tipo de formação.

Dessas produções merecem destaques os estudos desenvolvidos em Portugal (NÓVOA, 1997; RODRIGUES; ESTEVES, 1993) sobre a referida temática que têm influenciado sobremaneira a literatura brasileira.

Nossa compreensão é de que o pensamento de Nóvoa (op. cit.) sobre a formação contínua do professor, mesmo aparentando fazer oposição aos conceitos sobre ela, levantadas nas experiências discutidas anteriormente, as confirma, pois, conforme este autor, essas práticas formativas “[...] contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (p. 27).

Emancipação, então, deve ser entendida não na visão marxista de superação da sociedade do capital, isso tornaria a própria citação contraditória, e sim no sentido de que essa modalidade de formação tem autonomia para criar e desenvolver estratégias pedagógicas para formar profissionais, dentro do atual contexto. Nesse ponto fica mais clara a aproximação com aquelas experiências, pois ambos entendem que a formação contínua deve preparar profissionais da educação com habilidades e autonomia para atuarem no contexto social da atualidade, e não promoverem, primordialmente sua superação. Conforme Nóvoa (1997) não se pretende que a educação, e como parte dela a formação contínua, seja “[...] uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante [...]” (p. 28).

Mesmo que essa citação não oferecesse elementos suficientes para confirmar nossa compreensão sobre a convergência dessas idéias, quando o referido autor se fundamenta na teoria de Schön (1990), para dizer que os professores, nos contextos da sociedade contemporânea – que para nós significa

sociedade do capital – precisam como profissionais competentes apresentar capacidade de “autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, op. cit., p. 27), reforça-a, pois deixa claro que ele entende os espaços de formação contínua como *lócus* destinado àquele tipo de formação.

Os estudos de Rodrigues e Esteves (1993), também nos dão elementos para inserirmos esses autores no grupo dos que compartilham as mesmas idéias sobre a temática discutida. Eles compreendem a formação contínua como etapa da atividade educativa, que deve ocorrer após a formação inicial, visando melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e a postura do professor. Insistem na necessidade de se entender que essas duas modalidades de formação ocorrem em dois momentos completamente distintos e que portanto, são duas coisas diferentes e independentes. No entanto, quando eles, ao ressaltarem a importância da formação inicial, diz que ela deve ser “[...] tão completa e integral quanto possível” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 49), deixa abertura para entendermos que quando não for possível cabe a formação contínua resolver esse problema, portanto ela teria que estar preparada para isso, o que ao nosso entender, não faz muita diferença daquela visão apontada das experiências de formação contínua que a define como complementação da formação anterior.

Nesse caso, ela apenas não é assumida como tal, mas sugere que uma das suas funções seria, quando fosse o caso, suprir as carências da graduação.

Rodrigues e Esteves (1993) ainda sugerem duas coisas que são importantes de serem destacadas para nossa discussão. A primeira é que a formação contínua tem por finalidade contribuir para o melhoramento profissional, a outra é que serve como elemento para modificação dos currículos da formação inicial, isso dentro do atual contexto social, pois os autores não apresentam estudos nem discussões sobre uma possível transformação social da referida formação.

Para complementar essa discussão, gostaríamos de insistir que temos a compreensão de que há uma afinidade entre as definições que foram discutidas até aqui sobre a formação contínua do professor em geral e especificamente do professor de nível superior, pois ambas buscam como resultado pretendido a formação de um profissional com habilidades para atuar na sociedade contemporânea que, no caso, é regida pelas forças econômicas do capital.

Os estudos no Brasil sobre essa temática, ou compactuam com as concepções discutidas até aqui, que é a maioria dos casos, ou fazem parte de um pequeno grupo que entende a formação contínua dentro de uma visão mais abrangente, como possibilidade, não só da formação profissional, mas também como processo de humanização e de transformação social. Estão incluídos nesse grupo os estudos de Lima (2001), Pimenta (2002), Rosenberg (2002), entre outros.

É importante dizer que, mesmo esses grupos divergentes, apresentam pontos de convergências entre eles, principalmente no sentido mais geral do termo. Nesse aspecto, Rosenberg (2002) apresenta uma definição que, para ela, abarca várias concepções dessa modalidade de formação, pois diz: “[...] consideramos a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais variados.” (p. 47).

Para Pimenta e Lima (2004, p. 130), “A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido.”

Nesse aspecto, esse tipo de formação tem compromisso com o desenvolvimento humano que acontece num processo dialético, em que o homem vai produzindo e reproduzindo seu espaço por meio do trabalho, que apresenta como uma de suas instâncias a atividade educativa, cuja função é auxiliar nesse processo de apropriação da cultura produzida pela sociedade e na sua superação.

2.5 Conceituando os espaços de formação contínua

No intuito de concluir o capítulo, o que não significa encerrar e tampouco esgotar a discussão sobre a temática desenvolvida, as questões levantadas anteriormente e que ficaram em aberto no item 2.3, podem ser retomadas.

Considerando os equívocos da formação contínua que foram apontados e o contexto das contradições da sociedade do capital, aqueles espaços destinados a ela, apesar de terem conseguido alcançar seus objetivos anunciados, não se configuraram como atividades teóricas e práticas emancipadoras (TONET, 2001),

pois elas significariam dar suporte pedagógico, com base nas teorias revolucionárias, para o professor poder se apropriar das determinações concretas e simbólicas da realidade social que são produzidas historicamente, e assim, ser sujeito consciente da sua história. Dessa maneira, ele poderia educar seus alunos dentro dessa mesma perspectiva.

Por outro lado é importante enfatizar, que aquilo não se realiza pelo simples fato de que esses cursos de atualização e qualificação técnico-pedagógica do professor, não estão interessados nesse tipo de formação, o que significa dizer que eles não estão a serviço da superação dessa ordem estabelecida – que apontaria para extinção da alienação e da exploração do trabalhador assalariado e das desigualdades sociais – e sim, inconscientemente ou não, indiretamente ou não, estão interessados na sua manutenção, já que seus maiores esforços vão no sentido de preparar profissionais para o seu mercado de trabalho.

Dessa forma, considerando o conceito de formação contínua que defendemos – que tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional e pessoal que é dinamizado pela *práxis* e que aponta para emancipação humana – e os resultados levantados nesse trabalho – concluímos que esse tipo de formação vem sendo tratado de forma equivocada, primeiro porque defendem a autonomia, ao mesmo tempo em que, como já explicado, não auxiliam a verdadeira formação humano, que estaria associado à apropriação das produções da humanidade, e de sua igualdade social, o que acaba gerando uma contradição e a reduz a um meio de formar profissionais, ancorado nas determinações do mercado de trabalho.

Outro equívoco não menos importante que está diretamente relacionado com a discussão anterior, diz respeito à maneira como a formação contínua vem sendo usada como complementação da graduação. Isso significa que só depois da formação contínua o professor vai estar devidamente formado, antes disso ele vai exercer uma função sem estar totalmente pronto para ela. Entendemos que isso pode gerar um sério problema na formação desses profissionais e também na formação de seus alunos, criando assim, um círculo vicioso.

O que explicaria essas contradições e o que estaria por trás de tudo isso?
Os próximos capítulos se configuraram como uma busca de respostas para essa questão, pois tratam de uma análise crítica das determinações da totalidade histórica sobre a categoria de universidade, sobre a UECE, enquanto espaço de formação e

sobre o currículo do curso de Geografia como organização da formação inicial do docente deste curso.

Por último, defendemos os espaços de formação contínua do professor universitário como instância da sociedade, cuja estrutura reúna elementos objetivos e subjetivos, para possibilitar o desenvolvimento de atividades de formação, teóricas e práticas comprometidas com a categoria de trabalho docente (DUARTE, 2003) defendida nessa pesquisa que tem por objetivo primordial produzir no homem a humanidade construída socialmente, ou seja, promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal, articulado com meios emancipadores que apontem para a superação da sociedade do capital, da extinção da exploração do trabalho e de sua precarização, na qual a profissão de docente está inserida.

CAPÍTULO 3

PROCESSO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E O CASO DA UECE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

É comum definir a universidade como *lócus* privilegiado de formação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimento científico. Entretanto, essa definição, que num primeiro olhar pode aparentar certa simplicidade, ganha um corpo complexo se a partir dela forem levantados questionamentos como: *que tipo de pesquisa, de conhecimento e de profissional ela produz? E essas atividades, estão a serviço de quem?*

Buscando se apropriar das determinações objetivas e subjetivas que historicamente constroem nossa realidade social, cuja ordem vigente é a do capital – que a altos custos para sociedade vem tentando se recuperar de sua crise estrutural – segue-se uma síntese do desenvolvimento histórico da universidade, uma investigação dos processos de constituição, de gestão funcional e do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – considerando nesse movimento, sua transformação e seu contexto social – para compreender como ela está inserida no debate sobre a formação do professor do ensino superior.

Assim, elaboramos os seguintes questionamentos: *essa instituição pública pode ser considerada um espaço de formação? Em que aspecto e em que modelo de formação ela se norteia? Que determinações históricas explicam as contradições de seu processo de formação?*

3.1 Processo histórico da universidade no Brasil

Somente nos anos 30, quando no Brasil se iniciou um processo de organização do ensino superior, é que a universidade vai surgir como espaço de formação. Para ser legalmente reconhecida como tal, ela teria que reunir no mínimo três faculdades.

Nesses termos, a primeira universidade criada, dentro dessa organização, conforme Aranha (1996) foi a de São Paulo no ano de 1934. Para a autora, ela foi resultado da “aglutinação de diversas faculdades” (p. 201).

Seu estilo de ensino foi profundamente marcado pelas influências dos modelos jesuítico, francês e alemão. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 144) estes modelos “[...] tiveram predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje.”

No entanto, não poderíamos deixar de observar que, conforme Luckesi *et al* (2005), as raízes da referida modalidade de ensino está no período colonial com a vinda de D. João VI, quando “[...] nascem aulas régias, os cursos, as academias, em resposta às necessidades militares da Colônia, consequência da instalação da Corte no Rio de Janeiro.” (p. 34).

Toda essa construção e transformação da educação a nível nacional foram e continuam sendo desencadeadas no processo histórico-dialético que é resultado e resultante de sua configuração e que remonta ao período greco-romano quando já se buscava uma organização escolar voltada para a formação de especialistas de alto nível em medicina, filosofia, retórica e direito. O ensino era organizado em lugares abertos, onde o mestre transmitia seus saberes aos discípulos.

Entretanto, só na Idade Média iria surgir o conceito de universidade, que no início era assembléia corporativa (ARANHA, op. cit.). Depois, para organizar essas atividades independentes criaram-se regras e dogmas com o objetivo de centralizar na Igreja Católica e no Império o controle dessa modalidade de formação.

Considerando o forte domínio da igreja no processo educativo, suas características e seus saberes eram regidos por leis teocêntricas que determinavam

toda a forma e organização da educação, concentrada num esforço de formação que deveria ir no sentido de se afastar dos pecados terrenos em direção à purificação para o reino celeste. A hierarquia e as funções dentro da sociedade também eram fortemente controladas e pré-determinadas dentro dessa organização. O clero era o detentor oficial do conhecimento e dos saberes que eram produzidos pela e para sociedade. Cabe ressaltar que havia movimentos alternativos a esse processo de produção cultural.

Apesar da centralização da igreja em alguns aspectos, a universidade na sua organização apresentava certa autonomia, pois nela “[...] não só eram os estudantes que determinavam quando deviam ter início às aulas, qual deveria ser a sua duração etc., como também o próprio grupo governante só tinha poderes delegados.” (PONCE, 2005, p. 101).

Essas informações nos dão elementos para dizer que até os dias de hoje encontramos resquícios desse período em que havia aquele tipo de liberdade. Isso pode ser confirmado na luta e resistências de muitos estudantes e professores das universidades públicas ao processo de destruição de sua autonomia.

Na modernidade, sobretudo no período em que a burguesia se consolidou no poder como classe forte e centralizadora da economia, foram lançadas as bases do que conhecemos hoje por educação tradicional. Nela a universidade tinha como modelo o ensino autoritário no qual o professor era o detentor de todo o conhecimento e o aluno um simples receptor e reproduzidor dele. Um instrumento importante para os alunos nesse processo, eram os livros e os manuais, cujo conteúdo era lido e repetido por eles. Não havia nessa organização direitos e nem espaço para diálogos, debates e muito menos posturas críticas.

É importante observar que essas mudanças aconteceram num período em que se fortalecia o sistema de economia mercantil das cidades e com ele a necessidade de uma nova cultura para justificar e sustentar esse sistema social. O papel da educação formal estaria subordinado a isso, como ferramenta necessária na instituição de novas formas de pensar e de dirigir essa estrutura, daí o papel da universidade na formação de uma elite intelectual para essa finalidade. Foram criadas nesse período faculdades de medicina, direito, teologia e artes liberais.

Essas informações nos dão um norte na busca do entendimento da universidade brasileira e do seu ensino. Se não podemos alcançar uma definição mais precisa, pelo menos podemos afirmá-la como uma esfera da sociedade profundamente complexa e contraditória. O exemplo disso é a existência até hoje de diversas abordagens metodológicas bem como o eterno discurso dual: teoria/ prática, pesquisa/ ensino, bacharelado/ licenciatura, entre outros.

3.2 Considerações críticas sobre a universidade brasileira e as políticas reformistas na sociedade do capital

Outro meio que pode nos auxiliar no propósito de entender as universidades como espaços de formação, é análise histórico-crítica de suas reformas, considerando-as inseridas na totalidade concreta da realidade social, cujas determinações nos dão elementos para essa investigação.

Em 1968, a lei nº 5.549/68 promoveu sérias mudanças na estrutura e no funcionamento dessas instituições, colocando em xeque a sua autonomia. Sobre isso Aranha (1996, p. 214) nos diz que:

A reforma extingue a cátedra, unifica o vestibular e aglutina as faculdades em universidades para melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Institui também o curso básico para suprir as deficiências do segundo grau e, no ciclo profissional, estabelecendo cursos de curta e longa duração. Desenvolve ainda um programa de pós-graduação.

Já nesse período percebe-se a marca forte dos norte-americanos na educação brasileira, pois todo esse processo de mudança em seu funcionamento e no seu ensino tem como base os estudos do “Relatório Rudolph Atcon” dos Estados Unidos (ARANHA, op. cit.).

Isso, ao nosso entender, é resultado das determinações do sistema do capital, do qual os Estados Unidos é sua maior representação. Ele se desenvolve e se sustenta nesse processo de mundialização de sua ordem econômica que transforma várias esferas da sociedade, como nesse caso a educação, em instrumentos para esse fim (COGGIOLA, 2001; PERONI, 2003).

As referidas determinações foram profundamente reformadas em virtude da crise econômica¹³ na década de 70 que desregulou ainda mais o capitalismo. Este passou a buscar a qualquer custo – no caso nas costas da classe operária – se recuperar e se manter hegemônico como sistema econômico. Como já discutido em capítulos anteriores isso repercutiu em todos os setores da sociedade, especialmente na educação, então considerada como meio e como solução para os problemas sociais gerados por aquele.

Seguindo essa mesma lógica foi instituída uma série de mudanças no ensino superior com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Essas transformações podem ser resumidas na seguinte citação:

Nela, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a competência docente é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão. As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrados e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados de ensino. Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Percebe-se aí o controle forte e presente do mercado de trabalho nos procedimentos de funcionamentos da educação superior e na avaliação de sua qualidade que no caso é medida de forma quantitativa.

Estudos diversos como os de Jimenez (2001, 2002, 2003, 2004), Coggiola (2001) e Araújo (2004), entre outros, têm denunciado um processo de mercantilização e de privatização das universidades públicas, que por sua vez tem provocado seu sucateamento e apontado para sua completa destruição, pelo menos se considerarmos esta como espaço autônomo de criação, produção científica e de desenvolvimento profissional.

Esse processo, conforme Araújo (op. cit.) vem acontecendo de diversas formas, como a transferência total e/ou parcial de programas e de espaços públicos para a rede privada e a redução do investimento, pelo governo, de políticas públicas voltadas para o seu melhoramento na parte estrutural e de pessoal (condições de

¹³ Sobre isso rever o Capítulo 1 dessa pesquisa.

trabalho, contratação de novos professores e aumento de salários) e para o aumento de projetos de ensino e de pesquisa.

Isso reflete no próprio funcionamento das universidades que tendem a reduzir seus cursos, criando formas aligeiradas de formação, no intuito de diminuir os gastos do poder público e aumentar as ofertas de vagas.

Para Jimenez (2003) esse processo faz parte da mercantilização do ensino superior como um todo. A prova dessa afirmação está no fato de que hoje a educação é tida pela Organização Mundial do Comércio, “[...] como um serviço rigorosamente regido pelas leis do mercado.” (Ibidem, p. 385).

Nesse aspecto a educação superior passa a ser vista como um negócio lucrativo. O aumento da oferta dos cursos superiores, cuja parcela das instituições privadas é notoriamente maior, pode ser considerado como um reflexo disso e está diretamente relacionado com o aumento de sua procura, o que por sua vez, pode ser explicado tanto pelo o aumento de pessoas que conseguem terminar o ensino médio como também pela existência de um mercado de trabalho cada vez mais exigente que tem usado como critério de seleção o diploma universitário.

Considerar só a primeira explicação como tem feito muitos estudiosos é uma forma de falsear e de camuflar esse discurso, intimamente ligado às determinações do sistema do capital, que tem reduzido à educação, assim como o próprio trabalho humano de produção a mercadoria.

Como é o caso de Finger e Lima (1999) que em defesa das referidas transformações no ensino superior tanto têm responsabilizado o aumento da sua oferta no crescimento expressivo do número de pessoas que concluem o ensino médio, como têm apontado a necessidade de não só aumentar a oferta de vagas nas universidades públicas e privadas, como também aumentar o número dessas últimas.

O que significa que esses autores não só estão de acordo com o processo de privatização do ensino superior como demonstram estarem insatisfeitos com o seu resultado, por isso defendem a criação de mais universidades particulares.

De acordo com Araújo (2004, p.168), de “[...] 1994 a 1999, houve crescimento de mais de 70% no número de cursos nas superiores privadas, enquanto nas públicas, o crescimento foi em torno de 45%.”

Entretanto isso ainda é pouco para Finger e Lima (1999) que além de propagar a necessidade de se criar novas instituições de educação superior privadas, defendem que essas precisam ter total autonomia para criar, transformar e extinguir cursos. O que em outras palavras significa deixar tudo o que se refere ao ensino superior particular nas mãos da iniciativa privada, ou seja, como responsabilidade do mercado.

Na mesma direção, eles afirmam que as necessidades de mudanças não se restringem a questões quantitativas, pois é preciso mudar qualitativamente também, o que segundo eles significa aumentar a produção de conhecimento, bem como melhorar o seu uso. Só assim, conforme afirmam, será possível promover o desenvolvimento do país, pois a “[...] distinção entre países pobres e ricos será, cada vez mais, uma questão de capacidade de produzir e usar conhecimento inovador próprio.” (Ibidem, 1999, p. 17).

O conhecimento, nesse caso, estaria sendo usado a serviço desse desenvolvimento que levaria o Brasil a condição de país rico, portanto, a serviço do sistema capitalista, já que não só os países pobres como os ricos são regidos por esse sistema econômico.

Assim, bastaria investir nas universidades particulares como espaço de produção de conhecimento para garantir seu desenvolvimento. Isso fica bem claro na seguinte afirmação:

Sendo ensino superior o motor do processo de produção de conhecimento, é necessário a sua expansão, não somente quanto ao número de vagas, mas também do sistema como um todo, permitindo a inserção do Brasil entre os países que produzem conhecimento. (Ibidem, p. 17).

O desenvolvimento aí é considerado apenas no sentido econômico, pois as transformações sofridas pelo sistema educacional superior – que segundo Jimenez (2004), Coggiola (2001), e Araújo (1996) – fazem parte do processo de mercantilização dessa modalidade de ensino – têm afetado a qualidade da formação de novos profissionais e consequentemente da sociedade como um todo.

Dessa forma, aumentar essas mudanças seria o mesmo que contribuir, ainda mais, para o processo de recuperação e sustentação da atual lógica do capital em detrimento do desenvolvimento humano, bem como acelerar aqueles problemas sociais.

A LDB (1996) tem contribuído com esse processo de privatização e de mercantilização do ensino superior, no sentido de favorecer, dentro de sua política educacional, a criação de novos cursos particulares. O que pode ser confirmado no que dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) sobre a atual configuração dos espaços de formação superior e suas devidas definições e funções:

Universidade, que se caracteriza por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestras e doutores. Centro Universitário, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência. Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa. Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de curso.

Muitos estudos têm aprovado esse modelo de formação e consequentemente defendido, pelas razões já apresentadas acima, o processo de privatização e de mercantilização do ensino superior.

Nesse sentido merecem destaque, os autores Niskier e Nathanael¹⁴, cuja obra intitulada “Educação, Estágio e Trabalho” (2006), endossa o projeto neoliberal e defende as universidades particulares. Organizamos uma seqüência de citações que apontam nessa direção:

- 1) Os autores lembram que “O direito à escola privada é assegurado em lei e baseado no pluralismo político, valorizando a livre-iniciativa [...]”, sugerindo que por conta disso, deveria haver um maior número de universidades particulares, no entanto, conforme eles “[...] há dificuldades exageradas no credenciamento e recredenciamento” dessas escolas (p. 113);

¹⁴ Arnaldo Niskier é membro da Academia Brasileira de Letras desde 1984 e Paulo Nathanael é Presidente do Conselho Diretor do CIEE Nacional, do Conselho de Administração do CIEE/SP e Reitor da Universidade Corporativa do Sciesp (UNISciesp). Presidiu o Conselho Federal de Educação e foi Secretário da Educação e da Cultura de São Paulo. Essas informações foram tiradas das orelhas do referido livro.

- 2) Aqui, ao apresentar a seguinte informação: “[...] grupos econômicos estrangeiros que trabalham com bolsas de valores buscam universidades brasileiras para a compra do seu controle acionário [...]”, estão mostrando claramente, ser esse o melhor caminho para resolver os problemas do ensino superior no Brasil. As justificativas para isso, segundo eles estão no fato de no Brasil existir “[...] quase duas mil instituições universitárias no País, quase a metade com quinhentos ou menos alunos; a sua sobrevivência é quase um milagre, elas precisam mais de assistência técnica do que avaliação.” (NISKIER; NATHANAEL, 2006, p. 117);
- 3) 3º) Outra estratégia dos autores é atacar as instituições superiores públicas, primeiro quando criticam sua gestão ao dizerem que elas “[...] não costuma usar de forma competente a sua própria autonomia [...]” e depois informando que o custo do governo com cada aluno universitário é “mais de 11 mil reais anuais”, enquanto com alunos de nível fundamental se gasta “menos de dois mil reais”. Completando a informação eles dizem que o “[...] nosso ensino superior é considerado o mais caro.” (Ibidem, p. 116).

Podemos inferir disso que eles sugerem não valer a pena investir tanto dinheiro nas escolas superiores públicas.

Se essas citações não apresentassem elementos suficientes para entendermos que o referido estudo faz parte do movimento de privatização e destruição das universidades públicas, isso fica mais claro quando os autores dizem:

O modelo norte-americano é modelar, nele funciona a pluralidade institucional, sobretudo no que se refere à pesquisa, sem indução intervencionista. Há um preconceito descabido contra as instituições particulares, que desejam o direito a livre-iniciativa. Devemos lutar para a construção da nova universidade, em meio a uma profunda crise. Ela deve ser politicamente aberta. (NISKIER; NATHANAEL, 2006, p. 113)

Como sabemos, os Estados Unidos são a maior representação do sistema do capital. Dessa forma, seguir o seu modelo é continuar na ordem estabelecida, o que nesse caso significa seguir as determinações das políticas de privatização do ensino superior público e gratuito.

A luta que os autores proclamam na citação anterior vai exatamente nesse sentido, ou seja: em prol desse processo de destruição da universidade pública em direção a um novo modelo de “instituições abertas”, da iniciativa privada, comandadas pelo mercado.

Esse processo encontra respaldo também nas políticas governamentais que são representadas, entre outras coisas, pelo financiamento de bolsas para estudantes de universidades particulares. De acordo com Jimenez (2003) foi anunciado em 2003 o projeto de financiamento para 396 mil alunos com o programa de Financiamento Estudantil (FIES), que seriam somados com os outros 180 mil que já existiam na época. Sobre esse aspecto a autora informa que:

[...] enquanto o governo se dispõe a investir no ensino superior privado, impõe à universidade pública conformar-se, no aqui e agora, com a proposição de medidas no plano burocrático [...] acompanhadas da proposta de aumento de vagas através da discutível modalidade à distância, – esta, diga-se de passagem, também firmemente postada na mira do mercado [...]. (JIMENEZ, 2003, p. 390-391).

Para a autora esses procedimentos do governo federal que reforçam o caixa das universidades privadas, se dão no sentido inverso para as instituições públicas, que têm sofrido com a redução de investimentos para melhoramento de seu funcionamento o que, entre outras coisas, implica no seu sucateamento e na impossibilidade de se aumentar o número de vagas para atender a demanda de alunos que desejam ingressar nesse ensino.

A falta de incentivo financeiro para estratégias pedagógicas, para projetos sociais articulados com a universidade e para o aumento no número de bolsas para projetos de pesquisa científica, tem comprometido o desempenho desses espaços como organizações autônomas, na produção de conhecimento e de formação profissional, que é articulado no tripé pesquisa-ensino-extensão.

Sobre essas questões, observamos que é preciso investigar detalhadamente os discursos que vêm se somando, intencionalmente ou não, ao projeto de privatização, de mercantilização e, portanto, de destruição das universidades públicas, pois esses podem aparentar em uma primeira observação estarem contra esse processo, quando na verdade se configuram como uma de suas manifestações, camuflados em discursos de democratização.

Parece-nos ser o caso das propostas que vêm sendo divulgadas pelo MEC para reforma universitária, pois as mesmas propõem, em seus textos, nas partes mais destacadas: reformar para fortalecer a universidade pública, reformar para impedir a mercantilização do ensino superior, reformar para garantir a qualidade, reformar para democratizar o acesso e garantir a permanência, e reformar para construir uma gestão democrática. Entretanto, logo abaixo, segue uma discussão que apresenta propostas muito tímidas, limitadas e contraditórias, para fortalecer as universidades como espaços autônomos de formação. Um exemplo disso é um anteprojeto que “[...] apresenta a meta de que 40% das vagas do sistema de ensino superior até 2011 sejam na rede pública”, nesse caso a maior parte continuará na rede particular, outro exemplo é o que mostra uma proposta que impedirá a “[...] participação de capital estrangeiro acima de 30% nas instituições.” Entendemos que 30% ainda é uma taxa muito alta, e o que nos preocupa, nesse caso, é o que se exigirá das universidades em troca desse investimento internacional.

Além das contradições que estão presentes nas próprias propostas da reforma universitária, existe uma questão de amplitude maior que é o discurso da autonomia, que nunca passa dessa condição para realização prática. A razão para isso, conforme os estudos aqui analisados (TONET, 2001; DUARTE, 2003; JIMENEZ, 2003) é que a lógica do sistema do capital não permite essa autonomia em virtude do seu próprio sentido que é de promover a exploração, o lucro e a desigualdade social.

3.3 A constituição da UECE como espaço de formação

A UECE como uma universidade pública que está inserida dentro do referido contexto histórico, apresenta em sua realização suas marcas e determinações. Sua materialidade, tanto é produzida por aquelas, como também funcionam como instrumento de sua transformação que é desencadeada por um processo histórico-dialético.

Por isso, para uma boa compreensão da UECE, se faz necessário uma análise da sua realidade concreta, considerando-a inserida em todo esse processo totalizante e totalizador.

Defini-la como espaço de formação significa lançarmos mão de uma literatura sobre essa categoria, bem como estudar seu projeto e sua realização.

Nesse aspecto, Escolano (1998, p. 26) apresenta a seguinte discussão:

A constituição do espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço ao lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói [...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, onde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. (p. 17)

Dessa citação podemos compreender que a UECE é um espaço de formação que se transforma em lugar na realização de seus projetos. Portanto ela é uma realidade concreta que, em sua estrutura física está carregada de significações e intencionalidades. Mas sua concretização em lugar só será possível a partir do momento em que os sujeitos que compõem seu espaço se apropriem dele e em interação como os outros sujeitos desencadeiem o processo de formação.

Dessa forma, percebemos que ela é um espaço de formação, porque é uma estrutura que reúne condições objetivas e subjetivas para produção de conhecimento e para formação profissional que está inserida dentro de uma totalidade histórica que é determinada pela sociedade do capital, o que pode ser comprovado com o estudo desenvolvido abaixo das informações referentes à sua história, à sua estrutura organizacional e às suas políticas de formação, cuja fonte de pesquisa foi o Anuário Estatístico Base 2004/ UECE (2005).

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi fundada no dia 10 de março de 1975, pela lei nº 9.753 de 18 de outubro de 1973, com o objetivo de formar professores para atuarem na rede de ensino do Estado do Ceará – daí ter desenvolvido uma estrutura “multi-campi” para vários municípios como Crateús, Iguatu, Itapipoca, Quixadá, Limoeiro do Norte e Tauá. Iniciou com uma estrutura que aglutinava na capital, a Escola de Administração do Ceará, a Faculdade de Veterinária do Ceará, a Escola de Serviço Social de Fortaleza, a Escola de

Enfermagem São Vicente de Paula, e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Entretanto sua instalação só se efetivou de fato em 1977, quando foi nomeado reitor, pelo governador Adauto Bezerra, o professor Danísio Dalton da Rocha Corrêa.

Conforme o Anuário Estatístico Base 2004/UECE (2005), sua estrutura física, apresentada no mapa a seguir, que hoje soma um total de 1.020.791m², na capital e mais de 76.000m² no interior do Estado é organizada em unidades acadêmicas e se distribui geograficamente da seguinte forma:

- Em Fortaleza funciona o Centro de Humanidades (CH) e o Campus do Itapery que aglutina os centros de Educação, de Ciências Sociais Aplicadas (CESA), de Humanidades (CH), de Ciências da Saúde (CCS), de Ciências e Tecnologia (CCT), somando um total de cinco, ainda com a Faculdade de Veterinária (FAVET) e Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Estadual do Ceará;
- No interior do Estado, conforme podemos verificar na Figura 1 a UECE oferece as Faculdades de Educação, em Itapipoca; de Educação, em Crateús (FAEC); de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte; de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá; de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), em Iguatú; de Educação, Ciências e Letras dos Inhamuns (FECLIN R), em Tauá.

Figura 1: Cidades onde a UECE atua.



Fonte: Anuário Estatístico Base 2004/ UECE.

Ao todo, foram operacionalizados no exercício de 2004, dentro dessa estrutura, 61 cursos de graduação regular, 6 de nível superior seqüencial, 6 de graduação plena especiais, 1 curso de pós-graduação em nível de doutorado, 20 cursos de pós-graduação em nível de mestrado e 46 cursos em nível de especialização (Anuário Estatístico Base 2004/UECE).

A instituição ainda desenvolveu outros espaços de formação como os 88 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório Nacional de Pesquisa do CNPq (2004), cujo objetivo foi fazer pesquisa e produzir conhecimento científico.

A referida estrutura física é ocupada por 24.207 sujeitos que por meio de suas atividades específicas e em interação social transformam esse espaço,

enquanto projeto, em lugar de formação na medida em que vão se apropriando de suas determinações e promovendo sua construção.

Esse quadro de pessoal é distribuído da seguinte forma: 497 funcionários, 979 docentes, dos quais 817 são efetivos. No quadro discente temos 22.731 estudantes, dos quais 15.982 eram dos cursos de graduação, 2.349 do MAGISTER (formação de professores no interior), 608 das licenciaturas breves (formação de professores), 338 dos cursos seqüenciais I, 116 do Esquema I e 3.338 da pós-graduação (Anuário Estatístico Base 2004/UECE).

Aqui cabe uma observação importante que está articulada com as discussões anteriores sobre a busca da titulação e da qualificação para conseguir um lugar no mercado de trabalho. Com base nos dados do Anuário da UECE (2005), considerando o período de 1996 a 2004, percebemos que houve um aumento substancial do número de alunos cursando os cursos de pós-graduação, conforme relação abaixo, cuja fonte de pesquisa foi o anuário.

- Especialização: de 420 alunos matriculados em 1996 passou para 2.445 em 2004;
- Mestrado: de 66 alunos matriculados em 1996 passou para 920 em 2004, sendo que desses, 619 – mais de 2/3 – são dos cursos de mestrado profissional, que iniciaram em 1999 com 107 alunos.

Três informações importantes precisam ser observadas. A primeira é que esse movimento apresentado na pós-graduação pelos alunos tem como base de referência seu ingresso nos mesmos, realizado por meio de seleção, cujo critério é estabelecido pela UECE e suas coordenações, e a saída desses estudantes com a defesa da monografia, dissertação ou tese. A segunda se refere às especializações que ganham em disparada dos outros cursos em número de alunos matriculados. Essas a partir de 1994 passaram a ser pagas pelos próprios alunos. A terceira e última informação é sobre os mestrados profissionais, que na maioria das vezes são custeados pelo próprio estudante ou pela instituição de que ele faz parte (pública ou privada). (Anuário Estatístico Base 2004/UECE).

Essas informações nos dão elementos para entendermos que a UECE está inserida dentro daquelas políticas, discutidas anteriormente, sobre o processo

mercadológico de privatização das universidades públicas. Nesse aspecto, a pós-graduação, em especial, que é desenvolvida na UECE vem sendo transformada em mercadoria e vendida aos alunos por altos preços. Com base nas informações referentes ao número de alunos matriculados nos diferentes cursos de pós-graduação no ano de 2004, chegou-se aos seguintes resultados: 91,80% deles realizaram cursos pagos, pois de um total de 3.338 alunos da pós-graduação, 2.445 cursaram especialização e 619 mestrado profissionalizante – nesses cursos são cobradas taxas referentes à matrícula e às mensalidades. Somados os dois tipos de curso, chega-se a um número de 3.064, ou seja, quase 100% do total.

No exercício de 2004 foram ofertadas 280 bolsas de pesquisa para os alunos da pós-graduação, pelas agências financiadoras de fomento e incentivo: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP). Para nós, esse número é bem inferior a real necessidade dos alunos da referida formação contínua, considerando que são 3.338 estudantes da pós-graduação e estes, na maior parte dos casos, precisam de apoio e incentivo para dar continuidade a sua formação e desenvolver trabalhos de pesquisas científicas.

A partir dos referidos dados podemos compreender que a UECE tem investido pouco na formação contínua dos seus professores e na pesquisa, principalmente no que se refere ao seu financiamento e incentivos. Isso tem comprometido a função primordial da universidade como espaço público – autônomo e crítico – de formação profissional, de criação, de pesquisa e de produção de conhecimento, comprometida com a sociedade.

Nessa estrutura universitária (objetiva e subjetiva) o curso de Geografia se constitui como espaço pensado e organizado para a formação do docente em Geografia. Dessa forma, seu projeto pedagógico e o seu currículo, que serão discutidos no próximo capítulo, buscam contribuir para construção e autoconstrução de um profissional do ensino, para educação básica e superior, que reúna condições pedagógicas para a formação de outros professores de Geografia.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO E GEOGRAFIA

Nesse capítulo trazemos algumas reflexões críticas sobre o conceito de currículo como categoria geral e como organização teórica e prática do processo pedagógico do curso de formação para professores de Geografia da UECE, o que o torna também em espaço e em lugar de formação, já que o mesmo é constituído como prática docente e como meio de reflexão e de pesquisa sobre a mesma, onde aqueles profissionais podem dar continuidade à construção de sua identidade.

O referido conceito foi construído no presente estudo a partir da investigação de algumas produções sobre o tema, documentos da referida instituição e entrevistas com os sujeitos que a compõem, enquanto espaço e lugar de formação.

Ressaltamos que essa atividade foi norteadada pela leitura das obras de Anastasiou e Alves (2004), Berticelli (2003), Moreira (2003) e Saviani (2003), entre outros, e busca apontar possíveis respostas para as seguintes questões: *que discussões atuais vêm sendo desenvolvidas sobre currículo? Como o currículo pode ser constituído como espaço e como lugar de formação para professores do curso de Licenciatura em Geografia da UECE? Quais as possibilidades da construção da identidade docente nesse processo?*

Partimos da idéia de que esses questionamentos estão relacionados com a maneira equivocada (destacada no Capítulo 2 deste trabalho) que a formação contínua desse profissional vem sendo usada como complementação da graduação, significando, assim, que só depois dela o professor vai estar devidamente formado, antes disso ele vai exercer uma função sem estar totalmente pronto para ela. Entendemos que isso pode gerar um sério problema na formação desses profissionais e também na formação de seus alunos, construindo, assim, um ciclo vicioso.

Contudo, a prática cotidiana de sala de aula - no convívio com os demais professores no departamento, com a organização da universidade, com os alunos e com os processos de ensinar e aprender os conhecimentos alusivos à disciplina - se torna um lugar de formação contínua do professor de Geografia à medida que esse profissional trabalha o currículo e põe em prática o projeto pedagógico proposto nele. Isso pode desencadear seu processo identitário.

4.1 As determinações históricas no processo de construção do conceito de currículo

Em consonância com a opinião dos estudiosos do tema currículo, citados anteriormente, iniciamos esclarecendo que sua literatura é bastante recente e, talvez por isso, escassa, pois só na década de 60 começou-se a escrever e a pesquisar sobre ele, considerando-o então como campo de conhecimento relacionado à educação.

Entretanto, sua origem oficial, conforme Saviani (2003) data de 1963, época em que o termo se referia a um atestado de graduação para um mestre universitário. Sem pretendemos uma discussão sobre as suas raízes históricas, importa-nos destacar que o tema currículo foi empregado na educação ligado às idéias de unidade, ordem e seqüência referentes a um curso – no tocante ao seu processo pedagógico e aos seus conteúdos – o que pode ser associado à idéia de sua formalização e de seu controle.

Estamos de acordo com alguns teóricos (SAVIANI, 2003; BERTICELLI, 2003; ANASTASIOU E ALVES, 2004; SILVA, 2007) quando dizem que o currículo como ordenamento de saberes educativos e de organização e formalização pedagógica dos cursos, está atrelado com o contexto histórico da sociedade a qual pertence e assim “obedecem a sua discussividade” (BERTICELLI, op. cit., p. 159-160).

Dessa forma, ele é fruto dos valores e contradições que são produzidos historicamente, cujo recorte se dá no tempo e no espaço em que é construído e desenvolvido. Nesse sentido o currículo pode ser considerado como “[...] lugar de

representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas.” (Ibidem, p. 160).

No Brasil o modelo de currículo adotado foi fundamentalmente influenciado pelo norte-americano, carregado de valores típicos da era industrial. Os Estados Unidos importaram-no da Inglaterra e fizeram, nesse caso, suas devidas adaptações e transformações (BERTICELLI, op. cit.).

Somado a essa questão, Saviani (op. cit., p. 28) nos diz que:

Emprestado do latim no contexto já referido, o termo currículo vai ganhar “riqueza semântica e multiplicidade de usos” no vocabulário pedagógico inglês, mais que em outros idiomas. O francês, por exemplo, dá preferência a expressões como plano de estudos ou programa de estudos, que apenas se aproximam – sem a mesma riqueza – do equivalente vocábulo inglês (*curriculum*), que designa “uma abordagem global dos fenômenos educativos”, o privilegiamento dos conteúdos e de sua organização nos cursos.

Assim, da forma que foi aplicado no nosso país como organização do processo educacional e como grade das disciplinas ou matérias, esse nosso *produto interno* foi exportado dos norte-americanos.

Considerando a hegemonia dos Estados Unidos, a atual ordem econômica mundial e o processo de globalização (IANNI, 1998) o currículo vem sendo adotado, sobretudo nos chamados países em desenvolvimento, como um modelo único, ou seja, mundializado. Sobre esse aspecto, Saviani (2003, p. 44) afirma o seguinte:

Os currículos dos sistemas nacionais de educação têm seguido, nos últimos tempos, modelos estandardizados de educação de massas, desde a própria concepção de organização curricular até a inclusão/exclusão de disciplinas, seu valor relativo e respectivos programas. O que acusa a existência de “currículos mundiais”, ditados por Estados-nações dominantes, através de organizações internacionais, com profissionais da educação operando em escala mundial.

A estrutura curricular que é desenvolvida nas instituições de ensino organiza os conteúdos dos cursos (a serem ensinado aos alunos), cuja base é o conhecimento científico, em grade. No final dos anos 70, vem se desenvolvendo um movimento de crítica a esse modelo, concebendo-o como tradicional, autoritário, acrítico e que desconsidera, sobretudo, as questões sociais e o desenvolvimento da humanidade.

A necessidade de se reformular o referido modelo é fruto da crise que a educação vem sofrendo desde a década 70, cujo foco central é a crise econômica e social do capitalismo. Dessa forma busca-se um currículo que seja articulado com o conhecimento científico, mas também com a cultura produzida socialmente, dando-lhe dessa forma um viés também político. Nesse sentido Moreira (2003, p. 13) nos informa que:

Apesar da propalada crise, a *teoria curricular crítica* constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo. Principalmente nos Estados Unidos, a quantidade e a importância das publicações a ela associada têm sido destacadas pela literatura especializada (Ladwig, 1996; Pinar et alii, 1995; Stanley, 1992). No Brasil, os estudos críticos de currículo são também hegemônicos, como mostram levantamentos da produção contemporânea, tanto dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd nos anos 1990, como de artigos publicados em periódicos brasileiros no mesmo período (Macedo e Fundação, 1996; Moreira, Oliveira e Sepúlveda, 1996).

Esse movimento crítico apresenta como parte de suas abordagens uma tendência (BERTICELLI, 2003; GIMENO SACRISTÁN, 2007) que concebe o currículo em duas vertentes chamadas: prescritiva ou explícita e oculta ou implícita. A primeira diz respeito ao que está oficializado e escrito nos programas e planos pedagógicos, ou seja, “todas as ações previstas e organizadas pela escola” e a segunda, se refere aos “conteúdos não expressos, mas latentes da socialização escolar”, nesse caso são consideradas as histórias de vida de cada aluno, dentro do contexto social.

O currículo explícito pode, entre outras coisas, ser considerado com uma base de orientação, carregado de intencionalidades, nesse sentido tem a função de administrar os procedimentos pedagógicos do espaço de formação, pois ele apresenta um texto explícito que lhe dá um sentido.

Dessa forma, Gimeno Sacristán (2007, p. 118-119) referindo-se ao currículo diz que “[...] podemos discuti-lo, escolhê-lo, mudá-lo, comprovar como se realiza”, entretanto é preciso não perder de vista que seu acontecimento se dá por meio de “[...] um texto-tecido concreto e sempre real na ação, pois o sentido, a orientação e conteúdo são inerentes a toda ação humana.” Dentro desse aspecto é que o autor distingue o currículo implícito do explícito.

Isso nos remete à discussão sobre as categorias de espaço de formação e de lugar de formação. Assim, o currículo é considerado um espaço de formação

enquanto for um projeto, uma intencionalidade organizada para ser executada; nesse sentido estamos considerando o currículo explícito como espaço de formação. Essa ação, na qual os sujeitos interagem entre si, produzindo e transformando seu meio, e assim construindo uma identidade coletiva e individual, é o que possibilita a promoção do espaço em lugar de formação. O currículo que está em cena nesse momento do processo de formação, que é a prática docente, é o currículo implícito ou oculto, que é o currículo em atividade.

4.2. O currículo como um dos elementos na construção da identidade do professor

Levando em conta que o ser humano é um sujeito em processo contínuo de formação, onde, por meio da sua história e interação social ele vai se construindo e se re-construindo dentro de um movimento permanente, as várias instâncias de sua vida fazem parte desse desenvolvimento.

A identidade profissional é constituída também de forma contínua, e são consideradas no seu processo de formação as várias experiências, formais e informais, que o sujeito sofre e sofreu. Para Pimenta & Anastasiou (2002) ela se constrói com “base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”. (p. 76)

O professor da universidade desencadeia o processo de construção da sua identidade profissional - levando em conta também as outras experiências de sua vida -, na formação inicial e dá continuidade ao mesmo na sua experiência. Por tanto, a prática é considerada como espaço e como lugar de formação, já que ela é planejada, ou pelo menos deveria ser, e colocada em execução. Nessa atividade, o professor tem a possibilidade de refletir, pesquisar e refazer seu ser profissional. Reforçando essa idéia, as mesmas autoras nos dizem que “A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício

profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”. (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 88)

Outro aspecto importante a ser considerado no processo de formação da identidade profissional é que ele ocorre com base nas representações sociais que se tem de determinada profissão – o que Guimarães (2004) chama de “identidade para os outros” -, e na forma como o aluno em formação se apropria dessas representações - o que Guimarães (2004) chama de “identidade para si”, assim como dos diversos elementos que fazem parte de seu processo de formação.

Nessa vertente, a subjetividade do professor que é construída historicamente com base na apropriação das representações dos elementos simbólicos e concretos sobre o ser professor e, também, com base na identificação – ou não – da profissão durante o processo de formação, é inserida na prática e dá, assim, continuidade ao processo de formação do docente.

É importante ressaltar que esse profissional pode não se identificar com a profissão no momento de sua prática, mesmo tendo passado pela formação teórica e tendo se apropriado das representações da profissão. Sobre isso, Guimarães (2004, p. 29) nos diz que “[...] profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente”. É na experiência profissional desenvolvida na prática social que o profissional constrói, ou não, sua identidade, pois é nela que a profissão aparece de fato e concretamente com todas as suas nuances.

Portanto os elementos constituintes da profissão de professor devem ter como base sua prática profissional, nos espaços onde ela se realiza. Sua identidade deve estar impregnada com os traços que são marcados a partir das relações desenvolvidas na profissão. Assim, a formação teórica e prática do docente devem acontecer levando em consideração que a experiência real é o ponto de partida e de chegada da mesma. Dessa forma, o currículo como meio para formação de professor deve ser pensado, planejado e colocado em prática, considerando esses aspectos referentes à vida real do professor, seu desenvolvimento profissional e seus contextos.

Nesse sentido, os currículos, de acordo com Gimeno Sacristán (2007, p. 124-125), devem ter como fins:

Aumentar as possibilidades e referências vitais das pessoas, partam de onde partirem [...].Fundamentar nelas atitudes de tolerância no estudo das matérias, o que significa sua transformação [...]. Inculir no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações [...]. Torná-lo consciente da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorizá-la também como sua [...]. Capacitá-lo para a deliberação democrática.

A partir da citação acima podemos inferir que o modelo de currículo proposto é aquele que busca uma formação profissional que não perde de vista seu sentido humano, pois, considera-se que a qualificação pretendida é aquela que vai atuar na sociedade e atender suas demandas contemporâneas, que no caso é regida pela sociedade do capital. Nesse contexto, o professor vai construindo sua identidade cotidianamente, pois conforme Cunha (1989, p. 37), ele nasce “numa circunstância que interfere no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”.

A identidade docente do professor da universidade é constituída, dentro da configuração social que esta instituição faz parte, ou seja, é permeado pelos saberes produzidos historicamente sobre sua profissão e pelos saberes da experiência, dentro do contexto onde ela se realiza. Nesse sentido, a formação docente se configura como um processo contínuo, onde o professor no exercício da profissão pode articular os vários elementos, teóricos e práticos, que fazem parte dele e, dessa forma, refletir, pesquisar e reconstruir sua prática e seu ser profissional.

Assim o currículo, segundo Silva (2007), é considerado instrumento indispensável no processo de construção da identidade docente, pois se constitui como “espaço, lugar e território” (Silva, p. 150), onde o professor desencadeia seu processo de formação por meio das diversas relações que são desenvolvidas nesse percurso.

Sobre essas questões Anastasiou e Alves (2004) nos apresentam uma discussão sobre os atuais currículos universitários. Elas afirmam que muitos deles ainda apresentam a mesma configuração de sua origem que, entre outras coisas, tem como característica uma organização segmentada de seus elementos, pois separa a teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante.

Apesar de muitas universidades, hoje, buscarem aquele modelo de currículo integral, as autoras supracitadas dizem que estas instituições continuam com a mesma lógica do tradicional. O que significa que formalmente pretende-se uma coisa, mas na prática se vê outra.

Anastasiou e Alves (op. cit., p. 53) definem as características do currículo globalizado da seguinte forma:

[...] os currículos globalizantes propõem estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, de respostas a questões, de iniciação à pesquisa e elaboração de síntese significativas, de modo a colocar o aluno – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia.

Sobre esse ponto, gostaríamos de levantar alguns questionamentos. Partindo das discussões acima e considerando o processo histórico da literatura sobre o currículo, podemos dividi-la em dois grandes grupos:

O primeiro chamaremos de tradicional por apresentar uma estrutura baseada naqueles primeiros modelos que muitos chamam de grade, nos quais sua organização é de ordenamento, de disciplina e de controle do processo de formação. Conforme as críticas acima, essa forma está ultrapassada e tampouco promove a conscientização e a autonomia dos educandos, não sendo este último considerado como centro do projeto educativo.

No segundo, entendemos ser aquele defendido pela literatura crítica como sendo social, integral e globalizado que apresenta um viés político, considerando os espaços de formação estreitamente articulado com a sociedade e como, salientado acima, busca de formar sujeitos autônomos e críticos.

Para nós, nenhuma das duas tendências traz avanço para o desenvolvimento da humanidade. A prova disso são os altos índices de analfabetismo, desemprego e miséria, entre tantos outros problemas sociais. No entanto, não se pode resumir todo esse processo por suas conseqüências, é importante buscar entender o sentido deles. Nesse aspecto, se analisarmos criticamente a segunda tendência, avançaremos, pois a mesma segue as diretrizes do movimento global do capitalismo, liderado pelos Estados Unidos, que busca a

formação de sujeitos qualificados e competentes para atuarem no mercado de trabalho.

Sobre suas características, Ramos (2001, p. 260) nos diz que:

[...] as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Resgata-se, com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como *globalização, integração, interdisciplinaridade*.

As características dessa tendência curricular nos permitem associá-la ao movimento educacional predominante nessa atual fase da sociedade do capital conhecido por *pedagogia das competências*, que por sua vez faz parte, conforme Duarte (2003), de uma grande corrente educacional contemporânea, chamada de *pedagogias do aprender a aprender*. Para justificar essa afirmação, o autor nos apresenta uma fala de Perrenoud (*apud* DUARTE, op. cit., p. 55) na qual ele coloca as duas tendências pedagógicas como parte de um mesmo modelo quando diz “[...] que a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos.”

Isso fica mais claro na citação de Duarte (2003, p. 12), quando ele resume a pedagogia das competências da seguinte forma:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Concordamos com os autores que entendem a *pedagogia das competências* como um dos instrumentos da burguesia capitalista (MÉSZÁROS, 2006; DUARTE, op. cit., TONET, 2001) na busca de reestruturação de seu sistema econômica e em sua sustentação como centralizadora hegemônica do processo de produção da sociedade. Nesse sentido, juntamos a esse processo, pelo já exposto acima, o modelo de currículo, resultado daquele movimento crítico, denominado de integral, globalizado e social.

Dessa forma, que currículo de formação para professores de Geografia e de outras áreas estaria a serviço da sociedade como um todo, comprometido com um trabalho docente, cujo objetivo seria um projeto de desenvolvimento profissional e de emancipação humana, articulados com o processo de humanização que apontaria para superação da sociedade do capital?

4.3 O currículo do curso de licenciatura em Geografia como espaço e como lugar de formação

O curso de Geografia é ofertado pela UECE em duas modalidades: bacharelado e licenciatura plena. O primeiro tem como objetivo formar profissionais capazes de executar tarefas como: cartografia de cidades, proteção do meio-ambiente; assessoramento a empresas de planejamento; consultoria e entre outras. O segundo busca formar licenciados para o magistério da educação básica – ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Considerando que os sujeitos da nossa pesquisa são professores da licenciatura em Geografia da UECE apresentaremos mais abaixo, primeiro, a grade curricular desse curso antes de sua reforma e, em seguida, a grade do primeiro semestre com as suas devidas mudanças.

Quadro 1 – Grade curricular do curso de Geografia (licenciatura)

Grade Curricular do Curso: 005 – Geografia Modalidade/Habilitacao: 2 – Licenciatura Período do Fluxo: 1983.2 Duração: 4 Tempo Médio: 4 Horas: 2520 Créditos: [TOT.: 168 OPT.: 8 MIN.: MAX.: 36]				
Semestre	Cód	Disciplina	Créditos	Pré-Requisitos
01	CH131	Comunicação e Expressão I	6	
	CH335	Introdução a Filosofia	3	
	CH401	Intr. a Universid. e ao Curso	2	
	CH402	Metod. do Trabalho Científico	4	
	CH773	Língua Estrangeira Instrumental	4	
	CS101	Biologia Geral I	4	
	CT108	Cálculo I	4	
	CT501	Fundamentos de Geografia	4	
02	CH132	Comunicação e Expressão II	4	CH131
	CH415	Introdução a Sociologia	4	
	CT203	Física I	4	
	CT701	Introdução a Estatística	4	

	ES460	Introdução a Economia	4	
03	CT502	Cartografia I	4	CT501
	CT503	Geografia Ast. e Cosmografia	4	
	CT504	Geografia da População	4	
	CT571	Meteorologia	4	
04	CH405	Psic. Evolutiva II (adolesc.)	4	
	CT506	Geologia	4	
	CT507	Climatologia	4	CT571
	CT508	Geografia Agrária	4	CT504
	CT509	Geografia das Indústrias	4	CT504
05	CH406	Psicologia da Aprendizagem	4	CH405
	CT505	Oceanogr. e Hidrogr. Continental	4	CT507
	CT512	Geomorfologia	4	CT506
	CT513	Geog. Urbana e dos Serviços	4	CT509
	CT560	BioGeografia	4	CT507
06	CT510	Geog. Dês. e R. Subdesenvolvi.	4	CT513
	CT516	Recur. Naturais e Conservacion.	4	CT560
	CT518	Geografia Física do Brasil	5	CT512
	CT519	Geografia Humana do Brasil	4	CT504
	ES101	Didática Geral I	4	
07	CH489	Hist. Econ. Geral e do Brasil	6	
	CT514	Geog. Aplicada ao Planej. Regi.	4	CT510
	CT517	Geografia do Nordeste e Ceará	4	CT519
	ES102	Didática Geral II	4	ES101
	ES231	Estr. Func. Ens.Fund. e Médio	4	
08	CH440	Antropologia Cultural	6	
	CT169	Prática de Ensino de Geografia	6	ES102

Fonte: Site www.uece.br

Quadro 2 – Grade curricular do curso de Geografia (bacharelado)

Grade Curricular do Curso: 005 – Geografia Modalidade/Habilitacao: 2 – Licenciatura Período do Fluxo: 2006.2 Duração: 4 Tempo Médio: 4 Horas: 3015 Créditos: [TOT.: 200 OPT.: 12 MIN.: MAX.: 32]				
Semestre	Cód	Disciplina	Créditos	Pré-Requisitos
01	CH335	Introdução a Filosofia	3	
	CH405	Psic. Evolutiva II (adolesc.)	4	
	CH415	Introdução a Sociologia	4	
	CT855	Fundamentos de Geografia	5	
	CT856	Geologia Geral	5	
02	CH402	Metod. do Trabalho Científico	4	
	CT405	Cartografia	5	
	CT406	Geografia da População	5	
	CT407	Climatologia	5	

Fonte: Site www.uece.br

Tanto a licenciatura como o bacharelado tem o mesmo número de créditos que é 170 e o mesmo prazo para conclusão do curso – mínimo 3 anos e meio e máximo 7 anos. Entretanto a quantidade de horas/aulas é diferente, para primeira são 2.580 h/a, enquanto que para segunda são 2.550¹⁵h/a. Cada curso tem uma coordenação específica com um coordenador(a) e um vice-coordenador(a).

A Geografia, na configuração apresentada, se encontra dividida em duas, portanto temos dois cursos diferentes. Um para formar profissionais preparados tecnicamente para exercer a função de geógrafo e o outro para formar professores de Geografia que poderão também formar futuros geógrafos, no caso aqueles que buscarem a docência do ensino superior do referido curso.

Considerando a referida configuração e a estrutura curricular diferenciada para os dois cursos – o que provoca diferenças na formação dos alunos de cada um deles – pergunta-se: *levando em conta que o licenciado não será geógrafo e sim professor de Geografia, como pretender então que ele forme geógrafos nos cursos superiores de Geografia?*

Concordamos com Callai (2003a) que entende que tanto o bacharel quanto o licenciado deveriam ter a mesma formação básica, o que para nós significa que ambos, além de terem que conhecer a literatura produzida historicamente sobre essa ciência, não podem esquecer que ela faz parte de uma totalidade concreta que a determina, por isso é preciso situá-la dentro de um contexto específico de sua realidade por meio de um método teórico e prático. Dito de outra forma, é necessário se apropriar dos conhecimentos sobre o seu objeto de estudo para compreender sua realidade enquanto aluno em formação e situá-lo tanto nela como em sua futura *práxis* pedagógica. A referida base teórica é para a autora fundamental no processo de “[...] decodificar a análise dos espaços concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos.” (Ibidem, p. 58).

Estamos de acordo ainda com a autora em dois aspectos: quando ela diz que afora “[...] as características do trabalho a ser realizado, a especialização na formação poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo (ao aprender fazendo).” (Ibidem, p. 58). Nesse ponto é importante ressaltar que esta

¹⁵ Informações obtidas nas coordenações dos cursos de licenciatura em Geografia e bacharelado.

prática e este estágio fazem parte da formação e devem ser acompanhados por professores da área, não devendo ser realizado como atividades extracurriculares¹⁶, pois para nós o profissional deve estar formado antes de assumir a sua profissão. O segundo aspecto, é aquele em que fala da necessidade de uma reflexão crítica sobre o tipo de fundamentação teórica ideal para a formação do docente de Geografia.

Para fundamentar a discussão sobre a organização dos conhecimentos da formação desse profissional e seu processo pedagógico, apresentamos anteriormente a grade curricular do curso de licenciatura em Geografia com suas devidas disciplinas. A estrutura daquela grade pode ser considerada, tanto em sua organização gráfica como em sua disposição física e na prática de seu processo pedagógico, como representação da formação dos docentes das licenciaturas em Geografia, na UECE e em outras universidades brasileiras, conforme apresentaremos a seguir.

Antes, cabe destacar que o curso de Geografia é desenvolvido dentro da referida estrutura pedagógica numa metodologia que separa as disciplinas teóricas das disciplinas pedagógicas, e a formação acadêmica da prática – o exemplo disso pode ser observado no gráfico que apresenta a disciplina Prática de Ensino de Geografia só final do curso, em 6 créditos. Essa situação compromete a construção da identidade docente, considerando que para ser professor de Geografia é necessário conhecer a totalidade social, pois os saberes dessa ciência não são separados da sociedade. De acordo com Cavalcanti (2002, p. 110) é necessário que esse profissional tenha "[...] uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social [...]."

Essa questão provoca o seguinte questionamento, não esquecendo que para nós tanto o Geógrafo como o professor de Geografia devem ter a mesma formação básica: *qual o objetivo do curso de Geografia?*

Sobre isso, em pesquisa realizada com alunos do curso de Geografia: bacharelado e licenciatura da Unijui, Callai (2003a, p. 58) chegou à seguinte

¹⁶ Ver sobre isso no Capítulo 3 e em Pimenta e Lima (2004).

resposta: o objetivo deve centrar-se “[...] no conhecimento da realidade para transformar o mundo [...], na possibilidade de se localizar no espaço.”

Isso pode ser resumido na explicação de Callai (op. cit., p. 61), na qual cita Claval (1999):

A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social, que se constitui do jogo de forças entre os homens, pelos seus grupos e destes na sua relação com o território, considerando também todos os dados da natureza. “Não há sociedades sem espaço para lhe servir de suporte. A instituição da sociedade é, pois, sempre inseparável daquela do espaço. Ela toma formas variadas [...] e a institucionalização social do espaço leva a traçar limites [...] e a imposição de limites conduz necessariamente, a definir lugares”. (Claval, 1999, p. 207-211).

A questão que se levanta nesse ponto é saber que tipo de formação dará conta de um profissional capaz de ensinar dentro das características e objetivos da Geografia, conforme discutido anteriormente.

Nessa direção a referida autora nos diz que esse profissional do ensino “[...] precisa dos conhecimentos da sua área, do mesmo modo que o geógrafo que fará trabalhos técnicos” (CALLAI, 2003a, p. 68 e 69), pois ele deve ser capaz de organizar sua prática, escolher os conteúdos que fazem da Geografia uma só ciência, tanto para um como para o outro. Dessa forma, seria desnecessário o questionamento do licenciado formar geógrafos nos cursos superiores de Geografia.

Nesse ponto é importante superar essa tendência de segmentação, que separa tanto o curso de bacharelada com o de licenciatura, como as disciplinas de conteúdos científicos com as de conteúdos do cotidiano, o que equivale à separação entre teoria e prática.

A organização e formalização do currículo do referido curso devem estar norteadas por essa visão, pois compreendemos ser ele um dos instrumentos que auxiliam no processo de formação da identidade do docente de Geografia. Bem como pode possibilitar também a resignificação da prática pedagógica do professor daquele curso, pois como seu espaço de trabalho, ela está permeada de elementos teóricos e práticos, como os questionamentos e as reflexões sobre o processo de formação dos seus alunos. Esses lhes dão a oportunidade de estudar, pesquisar e repensar suas atividades de ensino e, portanto, sua identidade profissional também.

Para nós, complementando a questão anterior, compreendemos, dentro de uma visão mais ampla e crítica, que esse currículo deve estar a serviço do processo de humanização – em que o homem se construa como membro do gênero humano, seria o tornar-se homem do homem (TONET, 2003) – que equivaleria à socialização da produção cultural por parte de toda a sociedade. Esse aspecto está muito distante dos modelos que foram apresentados neste texto, pois necessitariam estar comprometidos, na escolha e organização de seus conteúdos, seus métodos, seus programas de ensino e em suas *práxis* pedagógicas como um todo, com uma teoria revolucionária e emancipadora que apontasse para superação da ordem do capital e que vislumbresse uma sociedade que fosse consciente e responsável pelo processo de sua produção e de suas riquezas, assim como de sua distribuição coletiva e igualitária.

CAPÍTULO 5

TRABALHO DOCENTE E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

*Tempo voraz, ao leão cegas as garras
E à terra fazes devorar seus genes;
Ao tigre as presas hórridas desgarras
E ardes no próprio sangue a eterna fênix.*

*Pelo caminho vão teus pés ligeiros
Alegres, tristes estações deixando;
Impões-te ao mundo e aos gozos passageiros,
Mas proíbo-te um crime mais nefando:*

*De meu amor não vinques o semblante
Nem nele imprimas o teu traço duro.
Oh! Permite que intacto siga avante
Como padrão do belo no futuro.
Ou antes, velho Tempo, sê perverso:
Pois jovem sempre há de o manter meu verso.*

(William Shakespeare)

Em boa parte de suas obras Shakespeare demonstrou ser um eterno apaixonado e um crítico da sociedade. Por isso iniciamos o texto da nossa pesquisa e estamos introduzindo o último capítulo com sua literatura. O presente soneto se refere à destruição implacável do corpo pelo tempo e suas marcas, concretas e simbólicas. Entretanto para o poeta, o amor não pode ser destruído, continuará “como padrão do belo no futuro”. Assim pode ser relacionada à história do homem em sua construção social. Suas produções realizadas objetiva e subjetivamente ficam como determinações históricas para apropriação dos indivíduos, em suas relações sociais. Isso é, a nosso ver, o belo da vida que é seqüestrado pela sociedade do capital. “Contudo, chegará um tempo em que a razão humana será suficientemente forte para dominar a riqueza [...]” (ENGELS, 2005, p. 201).

A filosofia marxiana – considerada por nós como um enorme esforço histórico em favor da humanidade – foi escolhida como base teórica e metodológica do nosso trabalho.

O materialismo histórico-dialético é o método – teórico e prático – apropriado para estudar o professor de Geografia, seu trabalho docente e seus espaços de formação contínua, pois os mesmos estão inseridos dentro de uma totalidade social e, por isso, devem ser analisados como esferas de um todo, ou seja, de partes que contêm e são contidas por ele e que reúnem, em suas especificidades, suas determinações.

Dessa forma, nossa investigação estudou o professor de Geografia, entendendo-o como indivíduo que constrói sua história dentro das limitações e contradições do seu contexto social. Nesse sentido, a educação e a formação contínua configuram-se como mediação entre a realidade e a possibilidade de sua superação e de emancipação social.

Considerando a realidade estudada como processo histórico, sua configuração passada foi analisada no intuito de compreendermos suas determinações e a forma como elas foram organizadas e produzidas, para buscarmos o entendimento do fenômeno investigado. Assim, consideramos o segundo semestre de 1996, quando iniciamos o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Ceará, o ponto de origem dos nossos estudos, pois suas determinações históricas, que ficaram marcadas em nossa subjetividade e conseqüentemente fazem parte de nossa vida, são retomadas como material de análise.

Nesse período começaram nossas reflexões e questionamentos sobre o ensino de Geografia e a prática dos professores desse curso. Provavelmente o fato de termos uma formação humana, permeada de experiências com movimentos artísticos e políticos¹⁷ contribui para lançamos um olhar crítico sobre a graduação de Geografia, suas estruturas objetivas e subjetivas e os agentes que a desenvolvem. A experiência na direção do Centro Acadêmico de Geografia (C.A.) e a participação em projetos de iniciação científica – “Turismo e Desenvolvimento Local: Agentes e Atores de Mudança”, orientado pela Prof^a. Luzia Neide M. T. Coriolano e financiado pela FUNCAP –, aguçou nossa postura crítica e nos deu uma visão mais ampla do campo da Geografia.

¹⁷ Participamos do grêmio da maioria das escolas em que estudamos, fomos integrante de grupos de teatro e apoio a arte como “Teatro mania e “APOIARTE”, e de grupos de estudos literários como “Lato Senso”, nesse último, publicamos um jornal com o nome do grupo e um livro de poesias chamado “ASPAS”.

Assim, o que nos inquietou logo de início foi a percepção de alguns problemas relacionados à prática docente daqueles professores: poucos deles usavam uma metodologia que buscasse provocar a criticidade e a reflexividade de seus alunos, a maioria se limitava a métodos tradicionais de reprodução do conhecimento, em que o aluno era tido como um sujeito cuja função era somente receber conhecimento. Essa constatação provocou-nos uma curiosidade: entender o que teria determinado, na formação desse profissional, optar por uma dessas posturas metodológicas, que tipo de formação ele teria realizado e, de que forma ela teria influenciado na sua prática docente.

Na época, entre 1996 – segundo semestre – e 2000, passamos por um processo de transição em relação às políticas educacionais brasileiras. A lei nº 9.394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida por nova LDB, foi implantada em dezembro de 1996 e assim os professores ainda estavam se adaptando às suas mudanças.

Depois de graduado, a experiência do curso de Especialização em Didática, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Professores, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima, a oportunidade de realizar o trabalho docente na educação básica, como professor efetivo das escolas estaduais e da educação superior por meio do Programa de Formação Docente em Nível Superior – MAGISTER da UECE e dando aulas nos cursos de Graduação e Tecnológico da Universidade Estadual Vale do Acaraú (Coordenação UVA/Evolutivo), nos provocou o interesse em desenvolver estudos e pesquisas na área de educação e de formação de professores. Assim, fizemos a seleção para o curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Ingressamos em 2005 e desde então passamos a desenvolver estudos e pesquisa sobre a referida temática.

Nesse capítulo apresentamos os resultados da pesquisa realizada com cinco professores do curso de Geografia, da Universidade Estadual do Ceará, no período entre o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007. De um universo de 33 professores dos cursos de Geografia – licenciatura e bacharelado – escolhemos cinco que ensinassem na licenciatura, que tivessem realizado ou estivessem realizando cursos de pós-graduação; outra exigência estipulada por nós era que conhecessemos anteriormente seus trabalhos como professor. Tivemos

como ponto de partida docentes que já lecionaram nos cursos onde já freqüentamos na qualidade de aluno, pelo fato de conhecermos o trabalho que desenvolvem.

Dos sujeitos pesquisados, não tivemos contato, no período da formação inicial, com apenas um. Dos outros quatro, três foram nossos professores e um foi colega de curso. Esse fato nos permite analisá-los em dois contextos diferentes. O professor¹⁸ que tem doutorado, na época só tinha cursado o mestrado, dois só tinham especialização e o outro ainda não era professor da universidade. Como já mencionado, não tivemos contato com um deles na graduação, portanto não foi analisado nesse critério.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada com cada um dos sujeitos e por observações em duas de suas aulas e relacionados com as discussões sobre espaços de formação contínua, sobre a universidade, o curso de Geografia e seu currículo como instâncias de formação – contextualizados econômica e socialmente na sociedade do capital.

Os elementos subjetivos e objetivos que determinaram a nossa compreensão sobre o professor do curso de licenciatura da UECE e seu processo de formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela, teve como ponto de partida e de chegada seu trabalho, realizado na referida instituição.

Nesse sentido, compreendemos que esse profissional devido às circunstâncias e às determinações da sociedade do capital, acabam realizando uma formação contínua, na maior parte dos casos, atropelada e de forma equivocada, o que, ao nosso ver, compromete seu trabalho docente que em sua realização, devido a um cabedal de obrigações e a um contexto que lhe imprime uma lógica de sobrevivência, não rompe com a referida lógica, portanto, no fim das contas, não está a serviço da natureza essencial da educação que é a formação humana.

As representações iniciais sobre os espaços de formação contínua do professor, foram definidas – a partir do norte e do eixo teórico da nossa pesquisa – como instâncias onde estes podem dar continuidade a sua formação.

A análise das determinações históricas e sociais, explicitadas nos capítulos anteriores, e as suas especificidades, serviu de instrumento para

¹⁸ Não distinguimos professor e professora, apenas no momento de sua identificação, por isso trataremos todos aqui como professores, inclusive a única professora que participou da pesquisa, a fim de simplificar as discussões feitas sobre eles.

compreendermos que esses espaços de formação contínua ocupados pelos professores do ensino superior enquanto sujeitos em formação, são lugares formais – *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) – e informais como os encontros de professores, colegiados, seminários e cursos de atualização, qualificação pedagógica, cargos que exercem e o espaço do currículo. Entretanto, suas atividades, realizadas dentro das condições de precarização do trabalho e dos problemas sociais provocados pelo capitalismo, comprometem muitas vezes sua formação e sua prática docente.

No entanto, até chegarmos a referida compreensão sobre o trabalho docente desse professor, sobre sua formação contínua, sobre os espaços destinados a ela, e sobre as condições de sua realização percorremos um longo percurso.

5.1 Situando a trajetória

No processo de produção de nossa pesquisa, nosso olhar não é apenas o de um pesquisador que vai até o fenômeno real para estudá-lo, mas de um sujeito que também está inserido dentro da totalidade analisada, pois desenvolvemos atividades docentes no ensino superior e estamos realizando um curso de formação contínua de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação. Dessa forma, a apropriação da realidade pesquisada dá-se de forma mais efetiva, pois de certa forma somos parte dela.

No intuito de explicar e provar as compreensões apresentadas no início desse capítulo, segue-se a apresentação dos resultados da pesquisa, que foram trabalhados a partir das respostas dos sujeitos, das observações de suas aulas, e das análises que realizamos, articulados com as discussões derivadas desses resultados e a teoria relacionada à sua temática.

Iniciamos com um texto contendo as informações mais relevantes sobre os sujeitos investigados, como a formação e o trabalho docente desenvolvido por

eles, fundamentados e articuladas com as teorias que estão sendo usadas como base de nosso trabalho.

Para preservar a identidade dos professores, usaremos para os mesmos a denominação de P1, P2, P3, P4 e P5.

Segue abaixo, um quadro com algumas informações sobre os nossos sujeitos, configurando-se como um desenho simplificado do perfil de cada um:

- **P1** – sexo masculino. Tem 30 anos de magistério no ensino superior. Começou a lecionar na Universidade Estadual do Ceará (UECE), por meio de convite e depois foi efetivado legalmente. Atua em cargos administrativos e nas disciplinas: Pedologia, Aerofotogrametria e Fotointerpretação, Poluição Ambiental, Recursos Naturais e Conservacionismo, Cartografia, FitoGeografia, ZooGeografia, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Introdução à Universidade e ao Curso, Planejamento e Administração de Recursos Naturais;
- **P2** – sexo masculino. Faz 24 anos que ensina na Universidade. Entrou na UECE através de concurso público. Desenvolve atividades administrativas e de ensino nas seguintes disciplinas: Fundamentos de Geografia, Geografia Urbana e dos Serviços, Geografia Humana, e Antropologia Cultural;
- **P3** – sexo masculino. Tem 6 anos que desenvolve atividades de ensino superior, mas leciona na UECE como professor efetivo há 2 anos, desde que foi aprovado em concurso público. Ensina as disciplinas: Paisagens e Diversidade Ambiental no Brasil, Geografia do Nordeste, Geografia da População, Geografia dos Espaços Mundiais, Geografia Econômica Geral, Geografia Humana do Brasil, Introdução à Geografia, Teoria, Método e Prática de Pesquisa em Geografia, Metodologia do Trabalho Científico, BioGeografia, Turismo, Território e Cultura, Potencialidades Turísticas do Espaço, Espaço Rural, e Turismo Rural;
- **P4** – sexo feminino. É professora da UECE há 25 anos. Seu ingresso nessa instituição se deu por meio de concurso. Ensina as

disciplinas: Fundamentos de Geografia, Geografia Humana, Geomorfologia, Geopolítica, Geografia dos Recursos Naturais, Geografia Cultural, Geografia do Desenvolvimento, e Geografia do Turismo;

- **P5** – sexo masculino. Tem 19 anos de magistério superior. É professor efetivo de outra universidade e está na UECE na condição de visitante, onde atua nas disciplinas: Geologia Geral, Climatologia I e II, Cartografia I e II, Geomorfologia I e II, Foto Interpretação, e Geografia do Nordeste.

Observações que julgamos relevantes:

1ª) Todos os professores desenvolvem – uns em maior quantidade que outros – atividades de pesquisa e extensão.

2ª) Algumas das informações levantadas na entrevista foram transformadas e apresentadas como parte da redação do texto, enquanto que outras são citadas como fala dos entrevistados.

5.2 A formação inicial dos professores de Geografia e seus espaços

O grupo dos cinco sujeitos investigados apresenta um quadro, em relação à formação contínua, bastante diversificado e complexo, como pode ser verificado abaixo. Apenas dois deles, ou seja, menos da metade, foram formados para ser professor de Geografia, os outros se graduaram em outros cursos e construíram essa identidade docente nos cursos de formação contínua e/ou no exercer da profissão.

Quadro 3 – Formação inicial e seu período de conclusão

Professor	Bacharel. Geografia	Licenc. em Geografia	Outros cursos	Conclusão 1960 a 1980	Conclusão 1980 a 2000	Conclusão a partir de 2000
P1			X	X		
P2			X	X		
P3	X					X
P4		X		X		
P5		X			X	

Fonte: Elaboração própria.

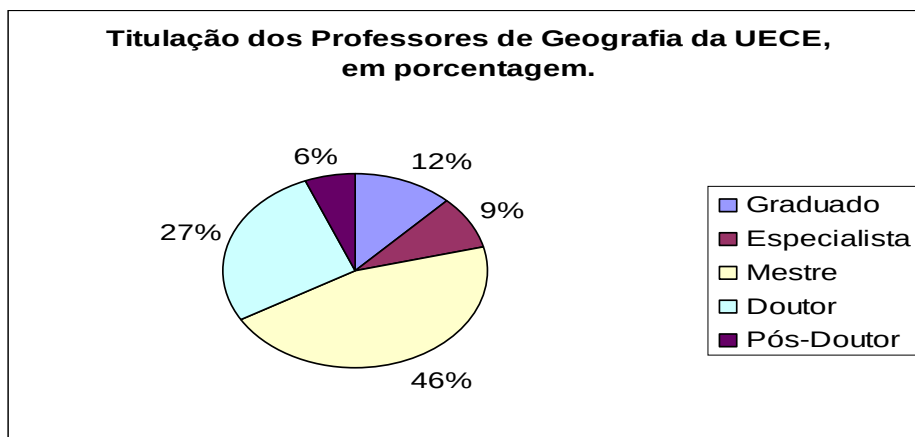
É importante ressaltar que desses, um se formou em Geografia, no curso de bacharelado, entretanto não foi colocado no grupo daqueles que tiveram a formação inicial para professores porque as instituições de ensino superior entendem que são dois cursos diferentes: Geografia Bacharelado e Geografia Licenciatura. Dos cinco, três concluíram a formação inicial na UECE, dois na Universidade Federal do Ceará (UFC), e um na Universidade Regional do Cariri (URCA), sendo que um desses se formou em duas graduações, uma na UECE e a outra na UFC.

Em relação à data em que eles se graduaram, mostrou-se que um se formou no final da década de 60, dois no decorrer dos anos 70, outro no início da década de 80 e o último no início do século XXI. Observamos que um deles terminou duas graduações na década de 70.

5.3 A formação contínua do professor de Geografia e seus espaços de realização

O gráfico, a seguir, apresenta a quantidade (em porcentagem) de pós-doutores, doutores, mestres, especialistas e professores só com o título de graduado, do curso de Geografia da UECE. Tivemos como base o “Demonstrativo de Docentes por Centro e Coordenação” dos professores de Geografia do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), fornecido pelo Departamento de Pessoal da UECE. Ao todo são 33 docentes; desses, 13, além das atividades de ensino, acumulam funções administrativas. Essa amostragem revela que o número de mestres, 46%, é

predominantemente superior aos de outras titulações que são: 6% de pós-doutores, 9% de especialistas, 12% de graduados e 27% de doutores.



Titulação	Quantidade
Graduado	4
Especialista	3
Mestre	15
Doutor	9
Pós-Doutor	2
Total	33

Fonte: Elaboração própria.

Esses números revelam que a maioria, em ritmos e condições diferenciadas, está buscando sua formação contínua, pois apenas 4% continuam apenas com a graduação.

Dessa forma eles vêm construindo sua formação em diversos espaços, como pode ser confirmado na fala dos professores:

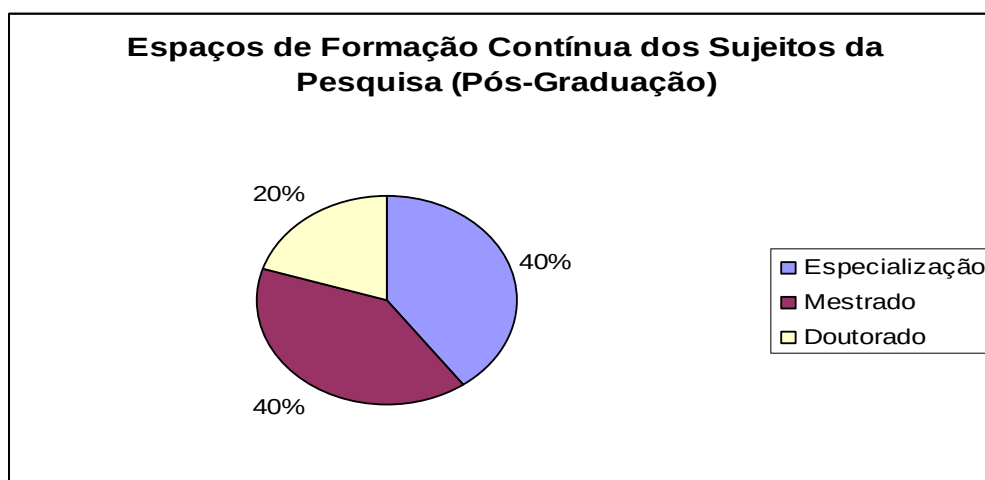
No momento, estamos realizando um curso de atualização pedagógica, organizado pelo nosso próprio colegiado como preparação para algumas disciplinas do novo currículo. (P3)¹⁹.

Nesse período em que estou lecionando no ensino superior já fiz cursos em várias áreas como: Turismo, Computação, Educação à Distância, Francês, Marketing. (P4).

¹⁹ Como a ABNT não faz nenhuma referência à normalização das falas dos entrevistados em trabalhos acadêmicos, optamos por colocá-las conforme as citações longas, porém com fonte em *itálico*. Procederemos desta forma mesmo quando as falas têm menos de 3 linhas a fim de dar maior destaque às mesmas.

Participei de curso de Especialização em Geografia, Mestrado Acadêmico em Geografia como aluno, e participei como professor de diversas disciplinas de cursos de formação de professores (Magister e NECAD). (P1).

A partir das falas dos entrevistados dividimos em dois seguimentos os lugares onde eles realizaram sua formação contínua: formais e informais. Os formais, conforme gráfico a seguir, são os cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*). Nesse caso temos dois especialistas, formados pela UECE; dois mestres, sendo que um realizou seu curso na própria instituição e o segundo (a) em outra universidade; um doutor, completa o quadro da pós-graduação, essa última realizada em outra universidade. Observamos que, com exceção dos especialistas, o restante fez sua pós-graduação na área de Geografia.



Total	Quantidade
Especialização	2
Mestrado	2
Doutorado	1

Fonte: Elaboração própria.

Os espaços contínuos informais, realizados por esses professores, foram: cursos de qualificação e capacitação pedagógica, cursos técnicos, seminários e a sala de aula, entre outros.

Segue abaixo, para uma melhor compreensão, uma relação especificando os referidos cursos formais.

Espaços informais:

- 1) Curso de atualização pedagógica para trabalhar com o novo currículo de Geografia (desenvolvido no colegiado);
- 2) Curso de Turismo;
- 3) Curso de Computação;
- 4) Cursos de Educação à Distância;
- 5) Curso de Francês;
- 6) Curso de Marketing.

Espaços formais de pós-graduação: *stricto e lato sensu*:

- 1) Especialização em Metodologia do Ensino Superior;
- 2) Especialização em Metodologia do Ensino de Geografia
- 3) Mestrado Acadêmico em Geografia;
- 4) Doutorado em Geografia.

Observa-se, com a análise dos dados acima e das falas dos professores, que esses espaços de educação se constituem prioritariamente como busca de formação pedagógica, pois dos 10 cursos citados, 5 (ou seja, a metade) têm como objetivo preparar esses profissionais para as atividades de ensino. Os cursos de mestrado e de doutorado estão nesse rol, pois os mesmos têm como objetivo principal a formação de pessoal qualificado para as atividades de magistério e a pesquisa²⁰. A análise do currículo das disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, conforme transcrito abaixo, também aponta nessa direção, pois dos 18 créditos referentes a elas, 7 são eminentemente pedagógicos.

²⁰ Artigo 1º do Capítulo I das normas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará.

<u>1. Disciplinas Obrigatórias</u>	<u>Créditos</u>
Tópicos Avançados de Métodos e Técnicas de Pesquisa	4
Metodologia do Ensino Superior	4
Teoria e Método em Geografia	4
Estágio docência	3
Seminário	3
<u>2. Disciplinas da Área de Concentração</u>	<u>Créditos</u>
Geografia Física e Meio Ambiente do Semi-Árido Brasileiro	4
Dinâmica Costeira	4
Ecologia da Paisagem	3
Geomorfologia Ambiental	4
Geologia no Planejamento Ambiental	4
Climatologia Dinâmica do Nordeste	3
Oceanografia Costeira	4
Biodiversidade do Nordeste Semi-árido	4
Espaço Regional do Semi-Árido Brasileiro	4
Abordagens Geográficas da Cidade e do Urbano	4
Fundamentos da Geografia Crítica	4
Turismo na Produção e Consumo do Espaço	4
Espaço e Modernidade População e Sociedade	4
Espaço Agrário Contemporâneo	4
Espaço, Cultura e Patrimônio	4
<u>3. Disciplinas de Domínio Conexo</u>	<u>Créditos</u>
Modelos Estatísticos Aplicados a Geografia	4
Introdução a Informática	3
Geoprocessamento Aplicado à Análise Geográfica	4
Estágio de docência	3

Fonte: Site www.uece.br

Entretanto, apesar desse esforço em busca de preencher a lacuna pedagógica deixada na formação inicial, às atividades desenvolvidas em função disso não conseguem, muitas vezes, atingir seu objetivo, pois não são realizadas de forma, nem em condições apropriadas.

Sobre essa discussão, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108), afirmam que elas muitas vezes são desenvolvidas por pessoas que não têm uma formação adequada, ou seja, “[...] por profissionais que não dominam os saberes necessários à docência.”

Isso reforça aquela compreensão desenvolvida no Capítulo 2 desse trabalho, de que a formação contínua vem sendo usada como complementação da graduação.

Essa idéia pode ser fundamentada na fala de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107), quando afirmam que a formação inicial não consegue dar conta dos “[...] elementos constitutivos da profissão docente” que, segundo as autoras, são buscados na formação contínua.”

Nesse aspecto, podemos inferir dessas discussões que só com a formação contínua o professor estará devidamente formado, antes disso ele vai exercer uma função sem estar totalmente pronto para ela, o que é uma contradição já que o objetivo dos cursos de licenciatura é formar professores para educação básica e superior.

5.4 As condições de realização da formação contínua

Em relação ao financiamento e o incentivo para os referidos cursos, as respostas dadas foram bastante diversificadas. Podemos defini-las da seguinte forma: alguns deles foram financiados pela universidade com bolsas de estudo, enquanto outros foram custeados pelos próprios professores.

Sobre o incentivo de formação contínua, fora e dentro da universidade, os professores P3 e P4 afirmaram:

Desconheço que a universidade tivesse tais iniciativas, ressalvadas as relacionadas ao curso de atualização pedagógica que foi proposto e executado pelo próprio colegiado com o objetivo de trabalhar com o novo currículo de Geografia. (P3).

As iniciativas partem mais do professor que da universidade. Não há incentivos nem estímulos, lamentavelmente. E às vezes há discriminação, uns conseguem outros não. (P4).

De acordo com esses entrevistados, são os próprios professores que buscam formas e meios para se atualizarem e se adaptarem às mudanças nos projetos e nos currículos pedagógicos. Quase não há, segundo eles, esforço das instituições para realização da referida formação. Entretanto, existem outras opiniões sobre isso que podem ser resumidas na seguinte fala:

A Universidade Estadual do Ceará nos últimos anos deu um salto de qualidade, vez que procurou incentivar os seus professores na realização de cursos avançados, tendo as coordenações de cursos procurado estabelecer os seus Planos de Capacitação. (P1).

Do ponto de vista legal, temos a resolução de nº 2.291/CEPE, de 16 de outubro de 2000, que trata das normas para afastamento de professores para a realização da pós-graduação. O artigo 1º diz que os “[...] professores poderão ser liberados de suas atividades obedecendo alguns critérios.” Esses são muito exigentes e bastante burocráticos, como pode ser confirmado no artigo 2º (letra “a”): “[...] os estudos a serem realizados deverão: estar vinculados à área de atuação do docente, constar do Plano de Capacitação Docente da Unidade Acadêmica de sua lotação e ser de interesse da Universidade.” Por outro lado, existem também pressões de fora da instituição, como pode ser comprovadas nessa citação: “[...] os estudos de Mestrados ou de Doutorado pretendidos devem preencher os requisitos mínimos estabelecidos pela CAPES para recomendação nacional do Programa.” (art. 2º, letra “b”).

Para os que buscam o título de especialista, a situação torna-se mais complexa, pois o afastamento para realizar um curso “[...] fica condicionado à comprovação de inexistência de Cursos recomendados da mesma área de estudos em nível de Mestrado ou tenha como finalidade a atualização técnica docente.” (art. 2º, letra “c”). Depois de tudo isso, o professor só poderá ter certeza que seu objetivo foi alcançado se não houver “[...] problema quanto à distribuição das atividades que a ele devessem ser responsabilizadas, no período de realização dos estudos pleiteados” (art. 2º, letra “t”) e sua liberação para os referidos estudos, ainda dependerá da aprovação do colegiado do centro. Caso seja autorizado o afastamento, o professor terá que conviver com uma ameaça constante de ter o seu curso interrompido, pois a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa avaliará semestralmente o desempenho do docente, podendo suspendê-lo caso julgue que o mesmo não está satisfazendo as exigências estabelecidas.

Outra observação importante sobre isso está no artigo 2º da lei nº13.101, de 17 de janeiro de 2001:

Durante o triênio do estágio probatório, o professor não poderá ser autorizado a afastar-se para o desempenho de atividade diversa de efetivo exercício do magistério superior em sala de aula, incluindo nessa proibição, o afastamento para cursos de pós-graduação.

Para nós, essas normas legais limitam o professor e tiram sua autonomia. No caso desta última citação, o mesmo fica obrigado a esperar três anos para realizar uma formação contínua em nível de pós-graduação e ainda dependerá dos vários critérios, no caso, já ter saído do estágio probatório, para poder ser liberado.

Cabe insistir que esses “critérios” quando somados às falas dos sujeitos investigados, se configuram, mais adequadamente, como cerceamento da liberdade do referido profissional de escolher o curso e as condições mais adequadas para realizá-lo. O poder de decidir fica nas mãos dos gestores da instituição.

No que concerne aos incentivos à continuidade da carreira, estão relacionados ao aumento de salário que está atrelado à ascensão funcional que, por sua vez, dependerá dos títulos do profissional em questão.

O artigo 71 do decreto nº 26.690, de 8 de agosto de 2002, diz que:

A Ascensão Funcional dos docentes na Carreira observará, de forma associada ou isolada, conforme disposto neste Estatuto, os critérios de titulação, de tempo de efetivo exercício do magistério Superior na FUNECE e de mérito.

Conforme o Quadro 4, temos em porcentagem, a gratificação de incentivo profissional.

Quadro 4 – Gratificação* de incentivo profissional

TÍTULO	50%	75%	100%	120%
Especialista	X			
Mestre		X		
Doutor			X	
Pós-Doutor				X

Fonte: Elaboração própria, a partir da lei nº 13.101, de 17 de janeiro de 2001.

*Observação: a gratificação não é cumulativa.

Essas informações explicam o discurso predominante da certificação como um dos grandes motivos para se buscar a formação contínua.

No caso dos professores de Geografia, conforme suas falas, as condições de realização dessas atividades em sua maioria foram precárias. Os docentes tiveram que administrar e conciliar seus estudos com a sua prática de ensino na universidade, pois essa, na maior parte dos casos, não foi dispensada para aquela

realização. Tal situação é confirmada quando o entrevistado P1 relata que cursou sua pós-graduação sem a ajuda da instituição:

Fiz minha qualificação procurando conciliar atividades de magistério, administrativas, e como aluno do mestrado.

O fato apresentado pode comprometer a qualidade da formação do professor, do seu trabalho docente e, conseqüentemente a formação de seus alunos. Essa situação mostra que as políticas educacionais não estão preocupadas com a qualidade no processo de formação, não oferecendo recursos para sua realização e reduzindo-a, por meio de projetos de qualificação e cursos aligeirados, a local de criação de uma mão-de-obra competente, capaz de responder às exigências do mercado de trabalho, que nesse contexto histórico busca a superação da crise do capital e a manutenção da atual lógica social. O referido projeto é executado em detrimento do desenvolvimento humano e do bem-estar da humanidade. Mais do que isso, o trabalho do professor e sua formação são prejudicados em sua dimensão humana, que não é considerada dentro do atual movimento da profissionalização, o que torna o trabalhador mais uma coisa, entre outras, sem domínio da sua construção histórica (TONET, 2001; MÉSZÁROS, 2005, 2006; JIMENEZ, 2003, 2004).

5.5 A formação contínua do professor de Geografia e seus discursos

A formação contínua que defendemos nesse trabalho é entendida como desenvolvimento profissional e também pessoal, abrangendo as várias dimensões da vida social do indivíduo que, dinamizado pela *práxis*, aponta para sua emancipação. Nesse aspecto, os espaços adequados para sua realização são aqueles que, considerados como instâncias da sociedade, reúnam em sua estrutura curricular e pedagógica, elementos objetivos e subjetivos para possibilitar o desenvolvimento de atividades de formação (teóricas e práticas) comprometidas com a categoria de trabalho docente (DUARTE, 2003) – defendida nessa pesquisa – que têm por objetivo primordial produzir no homem a humanidade construída

socialmente, articulada com meios educacionais que apontem para superação da sociedade do capital, da extinção da exploração do trabalho e de sua precarização, na qual a profissão de docente está inserida.

Entretanto, os resultados levantados nesse trabalho mostram que a formação contínua que é desenvolvida nos diversos espaços destinado a ela, vem sendo realizada de uma forma equivocada; primeiro porque defendem a autonomia ao mesmo tempo em que, como já explicado, não auxiliam o verdadeiro desenvolvimento humano, que estaria associado à apropriação das produções da humanidade, e de sua igualdade social, o que acaba gerando uma contradição e a reduz a um meio de formar profissionais, ancorado nas determinações do mercado de trabalho; outro equívoco, já apontado nesse capítulo, é que ela vem sendo utilizada como complementação da graduação.

A opinião de alguns dos entrevistados se aproxima dessa visão de formação contínua, pois para eles, ela significa capacitação e aperfeiçoamento exigidos pelo mercado do trabalho, bem como complementação e aprimoramento, dando a idéia nesse sentido, de uma continuidade da formação inicial e não de um desenvolvimento profissional. Sobre seu entendimento de formação contínua eles afirmam:

No meu entendimento, é tudo o que se possa realizar visando um maior aprimoramento de conhecimentos e uma melhor formação profissional. (P1).

É a compreensão de que o conhecimento, o domínio das competências e as habilidades nunca estão completos, fechados e acabados. E que à medida que se compreende isto, se aceita mesmo trabalhando aperfeiçoar estes conhecimentos, com penitências e habilidades. (P4).

Nós, professores do ensino superior, temos necessidade de mais conhecimento na área de educação, em virtude da nossa formação no ensino fundamental, médio e na graduação superior ter sido muito corrida. (P5).

No que concerne ao caso específico do professor de Geografia, uma das causas (na nossa compreensão) que explica as lacunas e carências pedagógicas na sua formação inicial, e um dos motivos que provoca uma realização equivocada da formação contínua, está na organização curricular do curso de Geografia – destinado a formar professores para educação básica e superior – e na execução de

seu projeto pedagógico²¹, pois estes são postos e desenvolvidos de uma forma que separa as disciplinas teóricas das disciplinas pedagógicas, e a formação acadêmica da prática. Além disso, como já observamos, as universidades ofertam dois cursos de Geografia diferentes: bacharelado e licenciatura. Isso compromete a construção da identidade docente, considerando que para ser professor de Geografia é necessário conhecer a totalidade social, pois os saberes dessa ciência não são separados da sociedade.

Reforçando a idéia – para nós equivocada – de que é na formação contínua que se “aprende a ser educador” (P1), constatamos que, dos professores estudados apenas dois são formados no curso de licenciatura em Geografia, enquanto que o restante teve que aprender a ser educador na prática e na pós-graduação.

Outra questão revelada na fala dos professores é a que articula a formação contínua ao movimento e abordagem da pedagogia das competências, pois encontramos semelhanças de discurso entre essa – por meio das teorias estudadas – e aquela – conforme a fala dos professores pesquisados, dos resultados apresentados no Capítulo 2 e nas demais teorias sobre a temática. Ambos afirmam a necessidade de um profissional que aprenda em serviço, ou seja, que aprenda fazendo, e que aprenda a aprender. Para eles, a educação, nesse caso na modalidade da formação contínua, deve ter como objetivo formar profissionais qualificados e polivalentes para o mercado de trabalho²².

A afirmação anterior pode ser fundamentada na fala dos professores sobre os motivos e as necessidades que os levaram a buscarem a formação contínua e, sobre as contribuições dela para o seu trabalho docente.

Sentimos a necessidade da formação contínua como aprimoramento e melhoria na formação profissional, em virtude da evolução da ciência e da tecnologia, mas também em busca de melhoria nas condições salariais. (P1).

Meu intuito em realizar a formação contínua foi para me qualificar e ser um profissional competente e para estar sempre antenado com o mundo. (P2).

²¹ Essa discussão está no Capítulo 4 dessa pesquisa.

²² Ver o Capítulo 1 que trata da educação brasileira.

Assim, para eles, busca-se a formação contínua como atualização e qualificação das práticas pedagógicas e, como já observado nesse trabalho, sua busca também se justifica na corrida pelo certificado para poder ascender de cargo e aumentar conseqüentemente sua remuneração, como ocorre na UECE.

Entretanto, outros enfoques aparecem nas falas dos professores. A questão de que o conhecimento se renova de acordo com as experiências vividas, é expressa na fala de um deles.

O conhecimento, o domínio das competências e habilidades nunca estão completos, fechados e acabados. (P4).

Outra idéia que surge em suas falas é a que considera a formação do homem como processo permanente:

Aquela que não há interrupção, no sentido da vida acadêmica requerer sempre atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, etc. (P2).

A grosso modo, seria uma formação em exercício, dando suporte e aperfeiçoando as práticas pedagógicas do profissional de ensino. (P3).

Nesta direção, Lima (2001) explica que o homem não encerra seu processo de formação na graduação nem na pós-graduação, este dá-se em todo o seu ciclo de vida. A aprendizagem é contínua não apenas no que se refere à profissionalização, mas para além dela, atingindo aspectos amplos da dimensão humana.

Próximo a isso Paracelso (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 47) diz que a “[...] aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.” Entretanto o autor adverte que a grande questão é saber sobre a qualidade do que se aprende, é preciso estar atento em relação aos conhecimentos que são ensinados e às atividades educativas. É preciso saber se elas estão a serviço da formação humana, ou somam-se aquela multidão de estratégias a serviço da lógica do capital, portanto, de desumanização. Nesse sentido, Mészáros (op. cit.) afirma que uma verdadeira “educação continuada” – como prática emancipadora e de autoconstrução – é aquela que é parte integral de todas as fases de formação na vida dos indivíduos.

5.6 Trabalho docente do professor de Geografia da UECE

O trabalho docente como proposta de crescimento profissional aparece nas idéias dos sujeitos da pesquisa como campo de aplicação do que a teoria prescreve.

A realização de cursos de formação nos possibilitará, mesmo trabalhando, aperfeiçoar nossos conhecimentos, com competências e habilidades. (P4).

[...] uma formação em exercício, dando suporte e aperfeiçoando as práticas pedagógicas do profissional de ensino. (P3).

O professor reconhece que a qualificação em serviço é desgastante, mas contraditoriamente ela tem se configurado como campo de aproximação teórico-prático imediato. Conforme os entrevistados, nele, o professor pode ter um contato com os saberes relacionados com a sua profissão, no exercício da profissão, na interação com seus alunos e colegas de profissão pode estudar e repensar a sua prática docente.

Sobre essa questão Pimenta e Anastasiou (2002, p. 114) afirmam:

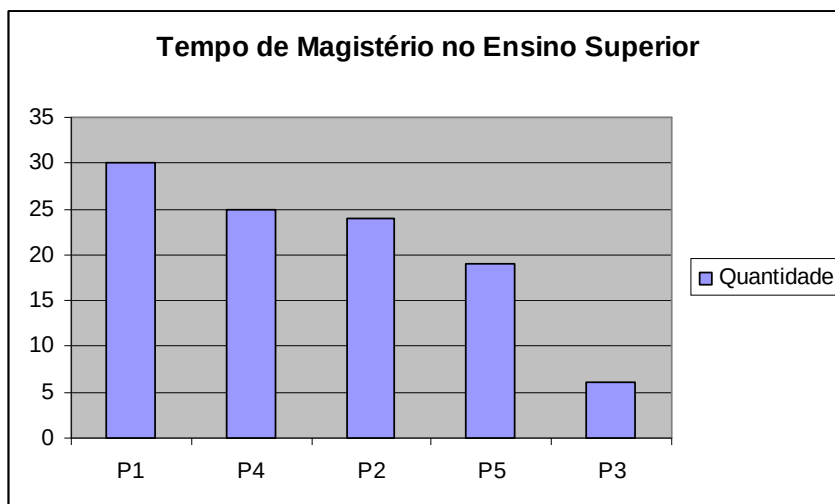
Esse processo de reconstrução da experiência possibilita várias formas de interação nas quais sujeitos e situação são mutuamente modificados, como participante do processo de gerar conhecimento. Também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares e entre o coletivo e a instituição, condições essenciais em um processo de construção identitária em profissionalização continuada [...].

Pelo artigo 66, do decreto nº 26.690, de 8 de agosto de 2002, da Universidade Estadual do Ceará, são consideradas, oficialmente, como atividades de magistério superior as relacionadas abaixo:

- I – as do ensino de graduação e de pós-graduação;
- II – as de pesquisa;
- III – as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa;
- IV – as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE;

V – as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.

Os sujeitos pesquisados têm entre 6 e 30 anos de ensino na universidade, conforme mostra o gráfico seguinte. Ressaltamos que foi considerado, nesse caso, o professor que teve e/ou tem vínculo efetivo, substituto ou temporário, em instituições públicas e privadas, tanto na área de Geografia, como em áreas afins. Entretanto, cabe observar que no período em que realizamos a pesquisa (2006-2007), somente um deles não pertencia ao quadro de professores permanentes da UECE, ele estava emprestado a essa instituição por outra universidade.



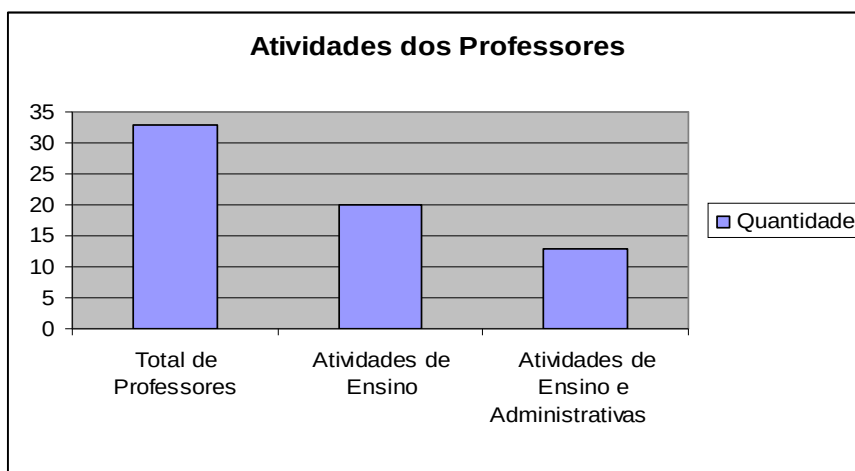
Fonte: Elaboração própria.

Os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor de Geografia na universidade, são vários. Podemos resumi-los da seguinte forma: (i) porque foi convidado depois de ter ensinado na educação básica, em escolas particulares e públicas; (ii) para ter uma estabilidade e um emprego público – nesse caso, segundo um dos professores, devido à escassez de oportunidades de trabalho em áreas mais técnicas no setor público e também privado; (iii) influência da família; e, por último, (iv) devido sua identificação com a disciplina.

Eles já lecionaram várias disciplinas na UECE, tanto no curso de Geografia bacharelado como na licenciatura, dentre as quais podemos destacar:

Recursos Naturais e Conservacionismo, Cartografia, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Introdução à Universidade e ao Curso, Fundamentos de Geografia, Geografia Urbana e dos Serviços, Geografia Humana, Antropologia Cultural, Geografia do Nordeste, Geografia da População, Geografia Econômica Geral, Geografia Humana do Brasil, Metodologia do Trabalho Científico, BioGeografia, Geomorfologia, Geologia Geral, Climatologia I e II, Cartografia I e II.

A seguir, temos um gráfico que mostra, em termos quantitativos, os professores do curso de Geografia da UECE, lotados no Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) e suas atividades. Observamos que boa parte deles realiza sua prática docente somada a outras atividades administrativas, como: Reitor, Coordenador de curso, presidente da Comissão Executiva de Vestibular, entre outras.



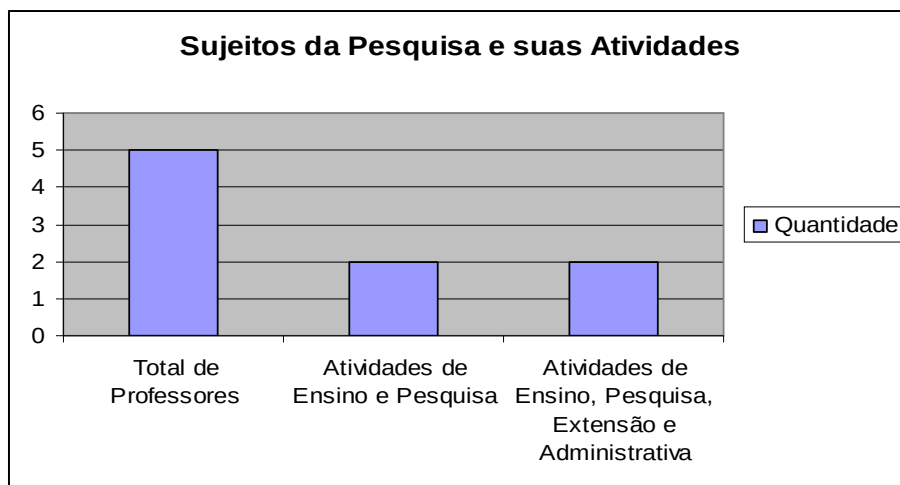
Titulação	Quantidade
Total de Professores	33
Atividades de Ensino	20
Atividades de Ensino e Administrativas	13

Fonte: Elaboração própria.

No caso dos cinco professores entrevistados, observamos que dois, além do ensino, se centraram na parte administrativa, como chefe de departamentos, coordenador dos cursos de Geografia: bacharelado e licenciatura, pró-reitor, entre outros. Entretanto, é importante observar que apesar de privilegiarem essas

atividades dentro das instituições, os mesmos também participaram de outros encontros como congressos, debates, pesquisa e extensão.

Os outros três professores deram prioridades às atividades de pesquisa e extensão, como orientadores de trabalhos científicos, membros e coordenadores de pesquisas registrados no CNPQ, coordenando laboratórios de estudos na área de Geografia ou áreas afins. O próximo gráfico nos dá uma idéia geral dessas informações:



Fonte: Elaboração própria.

É importante observar, por meio desse quadro, que aqueles professores que se identificam com a parte administrativa, apesar de desenvolverem em seu trabalho docente atividades ligadas à pesquisa, como participação em encontros, produção e apresentação de trabalhos científicos, entre outros, não têm uma participação consistente comparada com a dos outros três, traduzidos numa maior quantidade de projetos de pesquisas e de publicações científicas, artigos e livros.

Entendemos que essas atividades fazem parte do trabalho docente do professor e do processo de sua formação contínua; o que pode ser verificado nas falas dos professores sobre a importância das referidas atividades:

Sinto que a cada dia aprendo mais [...]. A formação contínua é muito importante, pois da teoria à prática há um fosso, que se deve conhecer e trabalhar para diminuir. Isso aponta, entre outras coisas, para uma melhora no nosso ser educador. (P2).

Conforme P4:

A importância principal desses trabalhos e a forma que eles são desenvolvidos está no fato de propiciarem muitos e excelentes conhecimentos, pois o conhecimento geográfico está em todas as pessoas e em todos os lugares. A ciência geográfica apenas aprofunda estes conhecimentos. Que a teoria não pode ser desvinculada da prática.

Como podemos verificar nas falas acima, a maior parte dos professores considerou como positivo os resultados das referidas atividades e o modo como elas foram realizadas. Enquanto que a minoria se colocou mais criticamente sobre as mesmas, o que pode ser conferido na fala a seguir:

[...] as experiências da rotina universitária em nossa sociedade de mercado não encorajam o livre pensamento e afastam a grande maioria dos acadêmicos das responsabilidades intelectuais. Melhor dizendo, a burocracia, o produtivismo científico-corporativista e a idéia dominante de que lugar de professor é somente em sala de aula, levam a uma alienação intelectual que distorce e simplifica o papel formador da universidade. (P3).

Sobre a prática docente, no que se refere à didática e à metodologia de ensino desses professores, podemos resumir suas respostas na seguinte sequência.

Eles realizam essas atividades por meio de:

- 1) Aulas expositivas dialogadas;
- 2) Atividades práticas;
- 3) Aulas de campo com relatórios;
- 4) Avaliação escrita;
- 5) Debates.

Estas atividades de ensino estão associadas, conforme P3:

A abordagem crítica que leva à compreensão da totalidade e que, portanto, leva ao compromisso social. É uma relação professor-aluno baseada no diálogo e no respeito, pois só assim, poderemos colher bons frutos desta relação harmônica que refletirão na relação ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, a sala de aula é considerada um espaço de formação contínua, pois além de servir como instrumento de ensino e aprendizagem do aluno, serve também para os professores refletirem sobre sua prática e as resignificarem

por meio de atividades que articulem investigação teórico-científica, com os saberes relacionados à sua realidade profissional e as práticas cotidianas da realidade docente. Concordando com essa idéia, destacamos as seguintes transcrições sobre a sala de aula como espaço de formação:

Constitui um rico espaço de formação que também pode ser negligenciado. A aula acadêmica deve constituir não um cabedal de respostas prontas, mas sim, um conjunto de questões incompletas, mais ou menos formuladas pelo professor, cabendo ao aluno aceitar, completar ou mesmo refutá-las. Nesse sentido, constitui um espaço de interação de pensamento que acaba por contribuir para alargar as possibilidades de escolha dos indivíduos (professor e aluno). (P3).

Para o professor aquela é uma instância de formação privilegiada, pois, referindo-se aos resultados de sua atividade em sala de aula, falou:

A cada dia aprendemos mais, o professor é um eterno aprendiz. Se ele não pensa, sente e age com esta visão é apenas um reproduzidor de conhecimentos, às vezes ultrapassados e não um produtor de conhecimentos e animador de alunos e pesquisadores. (P1).

Quando as falas, obtidas nas entrevistas, foram articuladas com as observações das aulas dos referidos professores, notou-se existir uma coerência entre esses dois momentos da pesquisa, no que se refere ao trabalho do docente do professor depois de ter realizado a formação contínua. Percebeu-se um avanço significativo – principalmente quando comparado ao período em que realizamos a graduação (em 1996) com esses mesmos profissionais –, em relação a seus procedimentos pedagógicos. As aulas são mais participativas, os conteúdos foram atualizados e a tecnologia usada está mais sofisticada; o que, em parte, deve-se ao fato da universidade dispor de alguns recursos novos como, por exemplo: *data-show* e auditórios mais equipados. Por outro lado, considerando a atual fase da sociedade, denominada por muitos de tecnológica, científica, da informação e, principalmente, levando em conta o grande número de docentes e discentes nos cursos de Geografia, os referidos recursos são insuficientes.

Notou-se que os professores dominam os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e os articulam de forma eficiente, pedagogicamente falando, com a realidade do cotidiano da sociedade. A maioria usa uma didática de ensino baseada no modelo expositivo-dialogado, no qual expõe oralmente a teoria e provoca a participação de seus alunos. Essa metodologia, na maioria das vezes e com a maior

parte dos entrevistados, acontece em uma abordagem crítica, questionando os valores da sociedade e os seus procedimentos políticos.

Entretanto, essas atividades não promovem a apropriação de fato, do legado produzido pela humanidade²³, o que transformaria os alunos e os professores, como indivíduos da sociedade, em senhores tanto da materialidade quanto da subjetividade que compõem culturalmente a realidade humana, criada pelo seu trabalho.

Nesse aspecto, como o sistema educativo formal – básico e superior –, no qual os espaços de formação contínua (pós-graduação) e a sala de aula do professor de Geografia estão inseridos na totalidade social, cuja lógica é a do capital, as práticas pedagógicas que não estão a serviço da emancipação dos indivíduos e da superação dessa ordem, acabam funcionando via educação, como instrumento de recuperação da crise do sistema capitalista e de sua reprodução, que reduzem as relações sociais em relações mercantis, transformando trabalho humano em trabalho abstrato, e assim transformando a produção e os resultados das relações sociais, de um modo geral, em objeto estranho (MÉSZÁROS, 2006) para o homem. Nesse sentido, mesmo as aulas – cujos maiores esforços vão no sentido de formar pedagogicamente bons profissionais para exercerem suas práticas dentro da referida configuração social – sendo realizadas dentro de uma abordagem crítica, mas como não são articuladas com uma educação emancipadora que se contraponha à referida lógica, não promovem, portanto, o verdadeiro desenvolvimento humano.

O professor da universidade, apesar desse contexto adverso e contraditório e, como resultado disso, em condições precárias de ensino, tem certa liberdade mesmo trabalhando com um currículo fechado (denominado de grade curricular), pois ele organiza e planeja o seu programa de ensino, prepara a ementa de sua disciplina e seleciona seus conteúdos, bem como escolhe o tipo de metodologia a ser aplicada. Dessa forma, ele também tem certa responsabilidade no tipo de educação a ser realizada que no caso, ou estará a serviço da ordem do capital, ou se configurará como categoria de “trabalho docente” defendida por nós,

²³ “Um legado cultura que é transmitido por meio das atividades educativas. Nas relações sociais que produz a consciência e o homem.” (TONET, 2001).

cujo objetivo fundamental é contribuir para que os indivíduos realizem sua autoconstrução como membros do gênero humano.

CONCLUSÃO

Em coerência com o método escolhido para nossa pesquisa, – o materialismo histórico dialético –, retomamos, depois da investigação e análise do fenômeno escolhido – o professor de Geografia e seus espaços de formação contínua – e da totalidade histórica em que ele está inserido, as categorias que nortearam, logo de partida, toda a nossa trajetória: formação contínua, espaço social, trabalho docente e espaço de formação.

Ressaltamos que, como nossa base teórica-metodológica tem no movimento dialético uma de suas vertentes, as referidas categorias foram reconstruídas depois do processo de análise. Essas são apresentadas e inseridas dentro dos relatos finais do nosso texto, que se configura como conclusão do nosso trabalho.

A formação contínua desse profissional do ensino superior acontece no contexto dos problemas sociais e das contradições da sociedade capitalista, com uma organização curricular e pedagógica ultrapassada e centralizadora. Por exemplo, a universidade brasileira oferece o curso de Geografia separado em duas modalidades: bacharelado e licenciatura, dentro de uma grade curricular e com uma metodologia que separa as disciplinas teóricas das disciplinas pedagógicas, e a formação acadêmica da prática. Isso compromete a construção da identidade docente, considerando que para ser professor de Geografia é necessário conhecer a totalidade social, pois os saberes dessa ciência não são separados delas.

Compreendemos que os problemas e as contradições referentes à formação contínua do professor do curso de licenciatura em Geografia da UECE, e ao seu trabalho docente na referida instituição, estão articulados com a lógica do capital a qual determina as condições da sociedade contemporânea. Nesse aspecto, as esferas da sociedade são transformadas em instrumento para promover, tanto a recuperação da crise capitalista, como a sua manutenção na realidade social, provocando, assim, consequências desastrosas para humanidade. Nesse caso, a educação ao invés de servir como atividade para promover a apropriação pelo indivíduo do legado cultural produzido pelo trabalho humano, é usada como

promotora do discurso capitalista e como meio para preparar profissionais qualificados e competentes para dar continuidade ao referido mercado de trabalho.

Essas condições têm provocado uma realização profissional – prática e de formação – precária, pois o professor, ao contrário de uma liberdade e de uma autonomia apregoadas pelas políticas educacionais (LDB/ 1996), tem sofrido imposições e limitações no seu desenvolvimento e na sua prática profissional, traduzidos no corte de verbas do setor público para aprimoramento e para pesquisa, bem como para incentivos condizentes com sua realidade, para dar continuidade a seu processo de profissionalização.

Dessa forma, nosso objetivo geral – *compreender os caminhos trilhados por esses professores na construção de sua formação contínua, nos diferentes espaços destinados a ela, dentro dos contextos de trabalho na universidade* – foi atingido.

Compreendemos que a formação contínua, como explicada, tem sido realizada em condições de sacrifício para o professor, que em grande parte dos casos, tem que custear aquele projeto e conciliar com suas atividades de ensino, comprometendo, assim, a qualidade de sua formação e conseqüentemente a de seus alunos.

Outros dois aspectos comprometem sobremaneira os resultados da referida formação. O primeiro está relacionado à graduação, devido a mesma, como currículo e projeto educacional, não ter suprido todas as questões pedagógicas necessárias para o profissional de ensino; aquela é reduzida e usada como complementação da formação inicial, deturpando, nesse sentido, sua definição como processo de desenvolvimento profissional e pessoal, dinamizado pela *práxis* que aponta para emancipação dos indivíduos. O segundo aspecto é que um dos grandes motivos, senão o principal, que leva o professor a dar continuidade a sua formação é a necessidade da certificação para ascensão profissional e conseqüente aumento nas suas condições salariais, deixando nesse caso para segundo plano o objetivo principal dessa formação que seria promover a apropriação das mudanças históricas da sua profissão, considerada como esfera da totalidade social.

Nosso primeiro objetivo específico foi *conhecer o perfil do professor do curso de licenciatura em Geografia, em formação contínua, da referida instituição e a*

prática por ele desenvolvida; apesar dessa tarefa ser bastante complexa devido à diversidade de características dos nossos sujeitos, logramos êxito.

O professor do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará é pós-graduado. Ensinava na educação básica, antes de entrar na universidade e realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ele desenvolve sua prática docente por meio de metodologias como: aulas expositivas dialogadas, atividades práticas e aulas de campo com relatórios; utiliza como procedimento avaliativo atividades escritas, seminários e relatórios. Suas aulas são participativas, trabalham com conteúdos atualizados e usam recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, como *data-show* e auditórios mais equipados.

Entretanto, essas atividades não promovem a apropriação, de fato, do legado produzido pela humanidade, o que transformaria os alunos e os professores, como indivíduos da sociedade, em senhores tanto da materialidade quanto da subjetividade que compõem culturalmente a realidade humana, criada pelo seu trabalho.

O segundo objetivo específico – *identificar os espaços de formação contínua do professor do curso de licenciatura em Geografia* – também foi atingido. Dessa forma, o professor de Geografia realiza sua formação contínua em diferentes espaços, classificados em informais – cursos de atualização pedagógicas, cursos técnicos, encontros, a sala de aula e o currículo, entre outros –, e formais – os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

No terceiro objetivo que foi *refletir sobre a história da universidade, como espaço de formação do docente do ensino superior diante das reformas da educação, na sociedade contemporânea*; o qual buscamos responder no Capítulo 3, onde apresentamos uma discussão sobre a universidade como *lócus* privilegiado de formação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimento científico. Entretanto seu desenvolvimento histórico mostra que essa instituição tem perdido suas características iniciais e se tornado um espaço precário de profissionalização que obedece, sobretudo, às determinações, cuja origem se devem às políticas neoliberais. Isso é traduzido na falta de incentivo financeiro para estratégias pedagógicas, para projetos sociais articulados com a universidade e para o aumento

no número de bolsas para projetos de pesquisa científica, o que tem comprometido o desempenho desses espaços, como organizações autônomas, na produção de conhecimento e de formação profissional, que é articulado no tripé pesquisa-ensino-extensão.

Por último, respondendo o quarto objetivo específico, *verificamos as possibilidades e limites de construção de espaços de formação contínua do docente de Geografia nos cursos de licenciatura da UECE.*

Mesmo no seio da contradição e das condições adversas da sociedade do capital e, conseqüentemente dos problemas da formação profissional do professor, é importante que o mesmo se aproprie dessas determinações e, conscientemente, se organize individual e coletivamente na busca de sua superação. A formação contínua, desde que articulada com o processo de formação humana, defendida nesse trabalho, pode se configurar como instrumento para a construção de novos espaços de discussão, de superação da sociedade do capital e de emancipação dos professores, enquanto indivíduos sociais, portanto espaços de formação.

Entretanto, essa realização só se constituirá como possibilidade mediante uma educação emancipadora, que contemple em seus currículos e em seus projetos pedagógicos, práticas e teorias revolucionárias. O que significa, no caso do professor do curso de licenciatura em Geografia da UECE: mudança, tanto nas condições objetivas e subjetivas de sua formação contínua e de seu trabalho docente.

Ao término da pesquisa destacamos, a partir da fala dos professores pesquisados, os seguintes achados:

- A UECE, em sintonia com o contexto discutido, tem investido pouco na formação contínua dos seus professores e na pesquisa, principalmente no que se refere ao seu financiamento e incentivos. Isso tem comprometido a função primordial da universidade, como espaço público – autônomo e crítico – de formação profissional, de criação, de pesquisa e de produção de conhecimento, comprometida com a sociedade. Dessa forma, essa instituição, enquanto espaço de formação superior, está estreitamente conectada, em sua organização curricular, pedagógica, política e social, bem

como em seus movimentos de reformas educacionais, com as determinações da lógica do capital.

- As falas dos sujeitos pesquisados expressam a desvalorização do professor pela universidade, enquanto instituição de formação – que por isso deveria estar mais comprometida com o referido profissional – e pela própria sociedade. Elas apontam a existência de políticas, dentro do referido espaço de formação, que privilegiam ações individuais;
- Elas mostram, ainda, que o estágio probatório dificulta o processo de continuidade de sua identidade docente, já que nesse período o professor, entre outras coisas, não pode ser dispensado de suas atividades de docente para realizar cursos de pós-graduação.
- O professor de Geografia, mesmo sem o apoio necessário para sua formação contínua, esforça-se para realizá-la, mesmo sendo, em muitos casos, financiada por ele mesmo. Isso compromete uma formação de boa qualidade, já que ele tem que recorrer a outras atividades remuneradas para custear seus estudos causando-lhe desgaste físico e mental.
- O professor de Geografia está preocupado com o novo currículo, pois tem buscado por meio de cursos de atualização pedagógica, desenvolvidos pelo colegiado e pela coordenação do curso, para atender as reformas daquele. Há uma preocupação expressiva com a metodologia, no sentido de adquirir uma forma adequada de ensino; isso tem provocado timidamente um movimento de construção de uma pedagogia universitária, refletida em encontros, seminários, cursos de qualificação entre outros sobre a temática educação e universidade.
- O referido profissional valoriza o conhecimento específico da sua disciplina, no nosso caso a Geografia, bem como os saberes relacionados à pedagogia e a sua prática docente, como elementos primordiais de formação para o ser professor. Para os pesquisados a formação contínua deve estar voltada para isso.
- Os sujeitos pesquisados participaram do programa Magister, que é de formação de formadores. Essa experiência lhes deu o entendimento da

importância de se planejar a prática docente e de que cada modalidade de ensino requer um tipo de formação.

- Outra constatação importante, expressa na fala dos professores, é a de que a construção da sua identidade docente dar-se também na sua prática. Nela eles passam a ter um contato direto com a sua realidade profissional: com os alunos, com a sala de aula, com os colegas de trabalho e com toda a estrutura da universidade, além dos conhecimentos adquiridos com resultado de seus estudos e planejamento de suas aulas. Isso tudo serve como elemento para lhes auxiliar no processo de pesquisa e de reflexão durante e sobre sua prática docente para transformá-la.
- Uma compreensão valiosa desses profissionais foi a de que, mesmo em pequena escala, a ação do professor está para além da sala de aula e envolve a compreensão da totalidade social.
- Por último ressaltamos que os novos espaços de formação contínua, considerados pelos sujeitos da pesquisa, são aqueles que envolvem tecnologias modernas, como a informática e a internet. Eles têm procurado, na medida do possível, qualificar-se dentro dessa perspectiva.

Os achados mostram que os professores têm caminhado na construção de sua identidade docente nos diferentes espaços de formação contínua, a qual está centrada em três eixos: a busca do conhecimento geográfico como preparação teórica e prática; os saberes relacionados aos aspectos pedagógicos – o que expressa à busca de uma metodologia adequada e um pequeno movimento que aponta para uma pedagogia universitária –; e a preocupação com a ascensão profissional e melhoria salarial, o que funciona como um incentivo e, conseqüentemente, como melhoria no seu trabalho.

Os professores avançaram, mas ainda não conseguiram assimilar as teorias revolucionárias. Há uma possibilidade de o educador ser educado e alguns passos já foram dados nessa direção, conforme pode ser confirmado nos resultados da pesquisa, apontando que o professor é um ser em construção, não é regido pelo determinismo.

Nesse aspecto defendemos os espaços de formação contínua do professor universitário como instância da sociedade, cuja estrutura reúna elementos

objetivos e subjetivos para possibilitar o desenvolvimento de atividades de formação (teóricas e práticas) comprometidas com a categoria de trabalho docente defendida nessa pesquisa que tem por objetivo primordial produzir no homem a humanidade construída socialmente, ou seja, promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal, articulado com meios emancipadores que apontem para a superação daquela realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento educacional no Ceará. (1995-2002): a escola como ponto de partida?** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. 3. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Raquel Dias. A crise do capital na Universidade: a reforma para o mercado. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba. In: _____ (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005b.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BORBA, Sérgio da Costa. **Espaços de formação**. Maceió: Edições Catavento, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

CADERNOS CEDES 60. **Formação de professores e atlas municipais escolares**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: LINDAU, Heloísa. *et al.* **Um pouco de mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003a.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n. 28, jan./abr. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: _____ *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____; FORTINI, Eraldo Silva. Ensino de Geografia: uma experiência possível. In: LINDAU, Heloísa. *et al.* **Um pouco de mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade: palestra**. São Paulo: USP, 1997.

_____. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 mai. 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1989.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (Orgs.). Educação continuada. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP: Papirus, n. 36, p. 21-27, 1995.

DOWBOR, Ladislau. **Da globalização ao poder local**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **Reprodução social**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 17. ed. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 2005.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FINGER, Almir Paulo; LIMA, Sérgio Ferraz. **Centros universitários**: proposta e gestão. Curitiba: Champagnat, 1999.

FLORIDO, Janice (Coord.). **Grandes filósofos**: biografia e obras. São Paulo: Editora Nova Cultura LTDA, 2005.

FRAGA, Regina Coele Queiroz; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SANTOS, Deribaldo. **Sociedade tecnológica**: um novo paradigma em favor da velha ordem?. Vale do Itajaí, SC: Revista da Universidade Vale do Itajaí, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1994.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (Orgs.). Educação continuada. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP: Papyrus, n. 36, p. 37-45, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para educação. Tradução Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: _____; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização, 1998.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Educação e trabalho: o papel da universidade pública no contexto regional. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UECE, 3, 1999, Fortaleza.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (Orgs.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. Sociedade sem universidades: mal parafraseando Illich. In: FIGUEIREDO, Fábio Fonseca; MENEZES, Ana Maria Dorta de. (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

_____; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza-CE: Brasil Tropical, 2004.

KRAJEWSKI, Ângela Corrêa. **Geografia**: pesquisa e ação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneo da didática e do currículo: aproximação e diferenças. In: OLIVEIRA, Rita N. S (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas-Sp: Papyrus, 1998.

_____. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

_____. Nosso jeito de caminhar pelo estágio supervisionado. In: LIMA, Maria Socorro Lucena. **Formação contínua**: a beleza de ser um eterno aprendiz? São Paulo, 1999. Mimeo.

_____. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.

_____. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LINHARES, Célia Frazão. Órfãos de guerra?: a educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Consciência de classe**. Retirado de: The Marxists Internet Archive, 1920. Disponível em: < <http://www.marxists.org/> >. Acesso em: ago. 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso (Orgs.). Educação continuada. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Bom Tempo, 1998.

_____. Livro primeiro: do Capital. In: FLORIDO, Janice (Coord.). **Karl Marx**: vida e obra. Tradução Edgard Malagodi. São Paulo: Editora Nova Cultura LTDA, 2005a.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005b. (Coleção: A obra prime de cada autor).

_____. Para a crítica da economia política. In: FLORIDO, Janice (Coord.). **Karl Marx: vida e obra.** Tradução Edgard Malagodi. São Paulo: Editora Nova Cultura LTDA, 2005c.

_____. **O Capital** (parte III): a produção de mais valia absoluta. Fonte: The Marxists Internet Archive, 1920. Disponível em: < <http://www.marxists.org/>>. Acesso em: ago. 2005d.

MATOS, Kelma Socorro Lopes e VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Ed. UECE/ Fundação Demócrito Rocha, 2001.

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAIS, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORAIS. Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DPpA, 2003.

MOREIRA, Igor. **O espaço geográfico: Geografia geral e do Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DPpA, 2003.

NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrase Editora, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos, Manuel Figueiredo Ferreira, Portugal: Porto Editora, [s.d].

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: _____. DUARTE, Marisa R. T. (Orgs). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. DUARTE, Marisa R. T. (Orgs). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n. 28, set./ dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21. ed. Tradução José Severo C. Pereira. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, Josefa Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. A formação docente na agenda da educação para todos: subordinação das estratégias operadas pelo capital. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE

PROFESSORES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 1, Fortaleza, nov. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ângela E ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 1993.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto/ Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997b.

_____. Tendências da formação docente nos 90. In: WARDE, M. J. (Org). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da PUC-SP, 1998.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. (Coleção Milton Santos, n. 7).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHAKESPEARE, William. **O mercador de Veneza**. Tradução F. Carlos de Almeida C. Medeiros, Oscar Mendes e Ivo Barroso. São Paulo: Abril cultural, 1981a.

_____. **Sonetos**. Tradução F. Carlos de Almeida C. Medeiros, Oscar Mendes e Ivo Barroso. São Paulo: Abril cultural, 1981b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2001. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília-SP, 2001.

_____. A educação numa encruzilhada: mal parafraseando Illich. In: FIGUEIREDO, Fábio Fonseca; MENEZES, Ana Maria Dorta de (Orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

UECE. **Anuário estatístico base 2004/UECE**. Fortaleza-CE: Ed. UECE, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferencia de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990a. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

VALLE, Lílian do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VELLA, Maria dos Anjos (Org.). Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: _____. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003a.

_____. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003b.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Passos Alexandre; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores**: política e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Le. Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

Pesquisa “Espaços de formação contínua: considerações sobre a profissão do professor de geografia na sociedade do capital”

Pesquisador: Francisco José Pereira da Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima

Prezado Professor,

Estamos iniciando a pesquisa intitulada: “Espaços de formação contínua: considerações do professor de Geografia na sociedade do capital”, sob a orientação da Prof^a. Doutora Maria Socorro Lucena Lima e para tanto precisamos da sua colaboração no sentido de permitir que a pesquisa de campo, aconteça. Esperamos contar com sua contribuição para nossa coleta de dados em dois momentos: no momento da entrevista (roteiro em anexo) e na observação na sala de aula.

Sinceramente agradecido:

Francisco José Pereira da Silva

ENTREVISTA

1. Dados de identificação:

- 1.1. Qual o seu nome completo?
- 1.2. Qual a data do seu nascimento?
- 1.3. Qual a sua graduação? (bacharelado ou licenciatura)
- 1.4. Qual o ano de conclusão da graduação?
- 1.5. Qual a instituição em que você concluiu sua graduação?
- 1.6. Qual a sua maior titulação? (outros cursos)

2. VIDA PROFISSIONAL

- 2.1. Como ingressou no Magistério?
- 2.2. Que influências contribuíram para essa opção?
- 2.3. Por que escolheu trabalhar com a Geografia?
- 2.4. Quanto tempo você tem de magistério? (no geral)
- 2.5. Quanto tempo você tem de magistério no Ensino Superior?
- 2.6. Quais disciplinas você leciona atualmente na Universidade?
- 2.7. Quais disciplinas você já lecionou na Universidade?
- 2.8. Já exerceu algum cargo de chefia na Universidade?
- 2.9. Já trabalhou em Projetos e Programas de Formação de Professores na Universidade ou através de convênios com os municípios?
- 2.10. Já participou como professor de aulas nos Cursos de Especialização lato sensu?
- 2.12. Participou ou participa de Projeto de Pesquisa ou Extensão?
- 2.13. Já orientou monografias ou TCC?

3. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

- 3.1. Para você, que é formação contínua?
- 3.2. Que experiências ligadas à profissão (orientação de pesquisa, trabalho de Extensão, formação de professores e outras) você considera formação contínua?
- 3.3. Quais os cursos de formação contínua você já participou depois de assumir a função de docente do Ensino Superior?
- 3.4. Quais os motivos que lhe levaram a buscar a formação contínua?
- 3.5. Existem exigências da universidade e do MEC com relação a formação contínua para o professor universitário? Quais?
- 3.6. Houveram alterações no seu trabalho docente durante a formação contínua? Quais?
- 3.7. Qual sua opinião sobre isso?
- 3.8. Qual a contribuição dessa formação contínua no exercício da docência na Universidade?
- 3.9. Você participou de algum congresso, ou evento na área de Geografia?
- 3.10. Quais contribuições desses eventos na sua formação e no seu trabalho docente?
- 3.11. Que livros, filmes, eventos culturais, sites, programa de TV, etc você poderia indicar para um futuro formador na área de Geografia?

4. SOBRE A UNIVERSIDADE

- 4.1. O que significa para você ser professor universitário?
- 4.2. A universidade onde você desenvolve suas atividades Docentes investe na formação contínua de seus professores? De que forma?
- 4.3. Para você, que atividades de formação, além da docência, você realiza na universidade? E fora da universidade?
- 4.4. Como é a sua prática de ensino na Universidade?(metodologia, recursos, planejamento, avaliação, relação professor-aluno)
- 4.5. Você considera a sala de aula, um espaço de formação para o professor? Por que?

Anexo II – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE ENTREVISTA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE Pesquisa “Espaços de formação contínua: considerações sobre a profissão do professor de geografia na sociedade do capital” Pesquisador: Francisco José Pereira da Silva Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
DADOS GERAIS
Disciplina: Data: Total de Alunos
1. Organização da estrutura física:
2. Organização de pessoal:
3. Primeiras impressões:

4. Trabalho docente 4.1. Comunicação (relação professor/aluno):
4.2. Metodologia:
4.3. Recursos metodológicos:
4.4. Temas desenvolvidos:
5. Outras observações:

Anexo III – Categorização dos dados da entrevista

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

P1. Bacharelado em Agronomia, 1969, UFC, Mestrado Acadêmico em Geografia/UECE.
 P2. Filosofia/Letras/Direito, 1975/1977, UECE/UFC, Especialidade em Metodologia em Ensino Superior.
 P3. Bacharelado em Geografia, 2000, UECE, Mestrado em Geografia.
 P4. Licenciatura em Geografia, 1976, UECE, Doutorado.
 P5. Licenciatura em Geografia, URCA, 1982, Especialista.
 Observação: usamos a letra P para representar a palavra Professor. Os nomes dos entrevistados não foram citados para preservar suas identidades.

2. VIDA PROFISSIONAL

2.1. Como ingressou no Magistério?

P1) Dando aulas de reforço escolar, depois em escola particular, em escolas estaduais e em 1977 recebi um convite para lecionar na recém criada UECE.
 P2) Concurso.
 P3) Concurso.
 P4) Minha mãe era diretora de Grupo Escolar e proprietária de um Colégio Privado, em Crateús, que oferecia o Curso Primário, hoje ensino Fundamental. Ela encaminhava todos os filhos para serem professores, iniciando pela alfabetização de crianças ou de adultos à noite. Encaminhou todas as filhas para fazerem o curso normal pedagógico, onde se estudava para ser professora. Era a melhor profissão para as moças era assim que pensavam os pais e fui levada a pensar assim. Contudo, hoje acho que de fato considero que ser professora é um privilégio, uma profissão que nos enobrece.
 P5) Tive a oportunidade de ensinar de 5ª série a 3º ano, passando pelo cursinho e pela universidade de uma só vez. Foi cedido pela URCA para lecionar na UECE á 06 (seis) anos.

2.2. Por que escolheu trabalhar com a Geografia? (fale sobre o início da profissão)

P1) Quando em 1977 recebi o convite para lecionar, eram disciplinas do curso de Geografia, correlatas à minha formação profissional, ou seja, Pedologia e Aerofotogrametria e Fotointerpretação.
 P2) Iniciei, e estou até hoje no Centro de Ciências e Tecnologia da Uece.
 P3) Pela ligação direta com minha formação e escassez de oportunidades de trabalho em áreas mais técnicas no setor público e também privado.
 P4) Concluído o Curso Normal e já com experiência no ensino chamado primário naquela época, fui convidada pelas freiras diretoras do Curso Ginásial, a ensinar OSPB e Geografia no Ginásio Regina Paccis. Lecionei estas duas disciplinas por um semestre e logo em seguida fui encaminhada a fazer o Curso da CADES em Fortaleza . Era um curso de capacitação para professores do Interior, que não haviam feito cursos de nível superior. Era um curso dado nas férias, em Fortaleza, durante vários

períodos de férias. Fiz a Cades em Geografia.

P5) Entre os cursos que eu fui analisar na época do vestibular...o que me despertou mais interesse foi o de Geografia, porque achei que poderia ter uma idéia melhor do mundo. Mas na verdade o que eu queria era ter sido engenharia, mas compreendi que só quem podia fazer Engenharia era quem tinha dinheiro, que não era o nosso caso.

2.3. Quanto tempo você tem de magistério no Ensino Superior?

P1) 30 anos.

P2) 24 anos.

P3) 06 anos.

P4) 25 anos.

P5) 19 anos.

2.4. Quais disciplinas você já lecionou na Universidade?

P1) Pedologia, Aerofotogrametria e Fotointerpretação, Poluição Ambiental, Recurso Naturais e Conservacionismo, Cartografia, Fitogeografia, Zoogeografia, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Introdução à Universidade e ao Curso, Planejamento e Administração de Recursos Naturais.

P2) Fundamentos de Geografia, Geografia Urbana e dos serviços, Geografia Humana e Antropologia Cultural.

P3) Paisagens e Diversidade Ambiental no Brasil, Novas Linguagens em Geografia, Geografia do Nordeste, Organização do Território Brasileiro, Formação Sócio-Espacial: Campo-Cidade, Uso dos Conceitos na Compreensão do Espaço Geográfico, Geografia da Natureza, Globalização e Regionalização, Geografia da População, Geografia dos Espaços Mundiais, Geografia Econômica Geral, Geografia Humana do Brasil, Introdução à Geografia, Teoria, Método e Prática de Pesquisa em Geografia, Metodologia do Trabalho Científico, Biogeografia, Turismo, Território e Cultura, Potencialidades Turísticas do Espaço, Espaço Rural, Turismo Rural.

P4) Fundamentos de Geografia, Geografia Humana, Geomorfologia, Geopolítica, Geografia dos Recursos Naturais, Geografia Cultural, Geografia do Desenvolvimento e Geografia do Turismo.

P5) Geologia Geral, Climatologia I e II, Cartografia I e II, Geomorfologia I e II, Foto Interpretação e Geografia do Nordeste.

2.5. Quais as atividades que você participou na Universidade?

P1) Chefe de Departamento de Geociências, Coordenador do Curso de Bacharelado em Geografia, Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia, Diretor Interino do Centro de Ciências e Tecnologia, Membro da Comissão de Licitação, Subcoordenador do Curso de Especialização, Conselheiro do CEPE (Conselho do Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselheiro do CONSU (Conselho Universitário), Membro da CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente).

P2) Seminários, Encontros para planejamento da Instituição, congressos, debates, e funções administrativa, como Pró-Reitor, por exemplo.

P3) Ensino, Pesquisa e Extensão.

P4) Ensino, Pesquisa e Extensão. Participei de várias pesquisas e de vários Núcleos de Pesquisa. O Núcleo de Geografia Aplicada- NUGA foi um grande laboratório de pesquisa e de extensão. Com a implementação do Mestrado em Geografia o NUGA desestruturou-se e criou-se os Laboratórios de

Pesquisa. Participo de NETTUR – Laboratório de Estudos do Turismo e do Território. Coordeno o Grupo de Pesquisa do CNPQ Turismo, Território e Cultura.

Nunca assumi cargos administrativos na Geografia.

P5) Eu decidi não querer nem um cargo dentro da universidade. Resolvi me dedicar só ao ensino e a pesquisa.

2.6. Que aprendizagem você tirou dessas experiências?

P1) Me dedicar com afinco, sinto que a cada dia aprendo mais.

P2) As mais valiosas, pois da teoria a pratica há um fosso, que deve-se conhecer e trabalhar para diminuir.

P3) Que as experiências da rotina universitária em nossa sociedade de mercado não encorajam o livre pensamento e afastam a grande maioria dos acadêmicos das responsabilidades intelectuais. Melhor dizendo, a burocracia, o produtivismo científico- corporativista e a idéia dominante de que lugar de professor é somente em sala de aula, levam a uma alienação intelectual que distorce e simplifica o papel formador da universidade.

P4) Muitos e excelentes conhecimentos. Que o conhecimento geográfico está em todas as pessoas e em todos os lugares. A ciência geográfica apenas aprofunda estes conhecimentos. Que a teoria não pode ser desvinculada da pratica.

P5) Melhorar como educador.

3. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

3.1. Para você, que é formação continuada?

P1) No meu entendimento, é tudo o que se possa realizar visando um maior aprimoramento de conhecimentos e uma melhor formação profissional.

P2) Aquela que não há interrupção, no sentido da vida acadêmica requerer sempre atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, etc.

P3) Grosso modo, seria uma formação em exercício, dando suporte e aperfeiçoando as práticas pedagógicas do profissional de ensino.

P4) É a compreensão de que o conhecimento, o domínio das competências e habilidades nunca estão completos fechados acabados. E que a medida que se compreende isto, se aceita mesmo trabalhando aperfeiçoar estes conhecimentos, com penitências e habilidades.

P5) ?

3.2. Quais cursos de formação continuada você participou depois de assumir a função de docente do Ensino superior?

P1) Participei de curso de Especialização em Geografia, Mestrado Acadêmico em Geografia como aluno, e participei como professor de diversas disciplinas de cursos de formação de professores (Magister e NECAD)

P2) R- Curso de especialização já mencionada acima.

P3) No momento, nosso colegiado passa por um curso de preparação para algumas disciplinas do novo currículo.

P4) Turismo, Computação, Educação a Distancia, Francês, Marketing.

P5) Duas especializações, uma em educação (Metodologia do Ensino Superior na UECE) e a outra na minha área na UFC.

3.3. Como foi financiado cada um desses cursos?

- P1) A especialização à época era promovida pelo departamento de Geociências com recursos da UECE. O mestrado realizamos com ajuda de bolsa proporcionada pela Funcap.
- P2) Do próprio bolso e alguns financiados pela instituição.
- P3) Sem financiamento
- P4) EAD pela UECE, os outros por mim mesma.
- P5)? Oferecida pela instituição.

3.4. Quais os motivos que lhe levaram a buscar a formação continuada?

- P1) Sentindo a necessidade de aprimoramento e melhoria na Formação profissional, pois como é sabido, a ciência evolui; assim temos que sempre estar à procura de uma nova verdade. No entanto não devemos deixar de citar que com a melhor formação, também temos melhoria nas condições salariais.
- P2) Para ser competente, e está sempre “antenado” com o mundo.
- P3) Necessidade de atualizar as práticas pedagógicas diante de um corpo discente bastante débil e de conteúdos novos
- P4) Vontade de acompanhar as mudanças do mundo, da Universidade e de me tornar uma profissional mais atuante.
- P5) Necessidade de mais conhecimento na área de educação, pois minha formação no ensino fundamental, média e graduação superior foi muito corrida.

3.5. Em que condições de trabalho você realizou estes cursos (especialização, mestrado, doutorado e outros)?

- P1) Procurando conciliar atividades de magistério, administrativas, e como aluno do mestrado. Foi muito sacrifício, dedicação, mas valeu a pena.
- P2) Relativamente boas.
- P3) Doutorando: cursando em concomitância com a atividade profissional
- P4) Precárias. Mestrado com meia bolsa, e doutorado sem liberação total das aulas. A boa vontade foi maior que as facilidades oferecidas pelo trabalho.
- P5)?

3.6. Qual a contribuição dessa formação continuada no exercício da docência na Universidade?

- P1) Acredito que qualquer melhoria que o profissional possa ter, refletirá na maior contribuição que ele dará à sua Instituição.
- P2) Por demais necessária e valiosa.
- P3) ?
- P4) Reverteu-se em benéficos para o Curso de Geografia.
- P5) Me ajudaram bastante pois eles me deram subsídios pra aprender melhor o que é ser educador

3.7. Você participou de algum congresso, ou evento na área de Geografia?

- P1) Já participei de alguns eventos.
- P2) Sim.
- P3) Sim.
- P4) Sim, muitos, como também coordenei Congressos aqui na própria UECE, como o Congresso de Turismo de Base Local e fora dela.
- P4) Sim.

3.8. Tem alguma publicação?

- P1) Tenho algumas publicações de trabalhos realizados fora da UECE. Na UECE realizamos o Macro Zoneamento Ambiental do Estado do Ceará, mais até o momento não foi publicado.
 P2) Artigos em jornais e revistas.
 P3) Sim.
 P4) Tenho 3 livros de minha autoria. Um publicado pela PAPIRUS, outro pela Anablume, outro pela EDUECE. Tenho mais 5 livros organizados por mim.

3.9. Quais as contribuições desses eventos na sua formação e no seu trabalho docente?

- P1) No aprofundamento de conhecimentos e atualização dentro de qualquer área profissional.
 P2) Contribuíram para que eu compreendesse que a Instituição deve “desposar-se do peso do passado para defrontar-se com os desafios das suas novas missões”, conseqüentemente saindo do claustro acadêmico.
 P3) Atualização da prática docente.
 P4) Divulgar a produção científica, dar visibilidade a própria UECE, e fazer parceria com outras universidades.

4. SOBRE A UNIVERSIDADE

4.1. A universidade onde você desenvolve suas atividades Docentes investe na formação continuada de seus professores? De que forma?

- P1) A Universidade Estadual do Ceará nos últimos anos “deu” um salto de qualidade, vez que procurou incentivar os seus professores na realização de cursos avançados, tendo as coordenações de cursos procurado estabelecer os seus Planos de Capacitação.
 P2) Regularmente. Contando com o idealismo de alguns docentes e discentes.
 P3) Desconheço tais iniciativas, ressalvadas a já mencionada anteriormente e proposta e executada pelo próprio colegiado.
 P4) Muito pouco, o esforço é mais do Professor que da Universidade. Não há incentivos nem estímulos. Lamentavelmente. E às vezes há discriminação, uns conseguem outros não.
 P5) ?

4.2. Como é a sua prática de ensino na Universidade?(metodologia, recursos, planejamento, avaliação, relação professor-aluno)

- P1) Nós nos utilizamos de aulas expositivas, disponibilizando para o alunado de bibliografia adequada aos estudos das disciplinas lecionadas. Utilizo muito pouco recursos audiovisuais. Realizamos atividades práticas, inclusive aulas de campo. Fazemos avaliação escrita, relatório de aula de campo e debates em sala de aula de conteúdo relacionado à disciplina ministrada. No tocante a relação professor-aluno, procuramos estar mais próximo deles, pois acreditamos que desta maneira os frutos desta relação harmônica refletirão na relação ensino-aprendizagem.
 P2) Procuo sempre variar, criar para na realidade a maneira como encaramos hoje o nosso futuro, tem importância decisiva, sobre o que de fato acontecerá amanhã.
 P3) Não entendi a pergunta. Talvez fosse melhor definir quais metodologias, recursos didáticos, formas de avaliação utilizadas e que tipo de relações professor-aluno?
 P4) Um intercâmbio de saberes e fazeres.. Acho que o professor tem que dá mais, mas o ensino é uma via de duas mãos. Adoto metodologias criticas que levem a compreensão da totalidade, que leve a

compromissos sociais. Hoje tenho projetos financiados pelo CNPq. Comprei computadores, notebooks, data shows, equipamentos necessários ao trabalho acadêmico. Tenho 2 bolsistas do PIBIS, 2 da FUNCAP e da UECE. Tenho 2 orientandos do Mestrado Acadêmico e 4 do Profissional em Turismo.

4.3. Você considera a sala de aula, um espaço de formação para o professor? Por quê?

P1) Com certeza. Gosto de usar a “máxima” de que não existe “papai sabe tudo”. A cada dia aprendemos mais, inclusive na sala de aula.

P2) Sim, porque tenho a consciência da dupla visão de dentro e de fora, para saber- de um lado- como os que fazem a universidade encaram a Instituição e de outro, como ela é vista pela própria sociedade enquanto destinatária última de seu trabalho.

P3) Sim, ela constitui um rico espaço de formação que também pode ser negligenciado. A aula acadêmica deve constituir não um cabedal de respostas prontas, mas sim, um conjunto de questões incompletas, mais ou menos formuladas pelo professor, cabendo ao aluno aceitar, completar ou mesmo refutá-las. Nesse sentido, constitui um espaço de interação de pensamento que acaba por contribuir para alargar as possibilidades de escolha dos indivíduos (professor e aluno).

P4) Sim, o professor é um eterno aprendiz. E se ele não pensa, sente e age com esta visão é apenas um reprodutor de conhecimentos as vezes ultrapassados e não um produtor de conhecimentos e animador de alunos e pesquisadores.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)