

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUCSP**

**Regina Rizzo Ramires**

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA PUCSP  
A PARTIR DO PROJETO DE  
REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA  
NO PERÍODO DE 2005 A 2009**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**São Paulo  
2011  
Volume I**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUCSP

Regina Rizzo Ramires

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA PUCSP  
A PARTIR DO PROJETO DE  
REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA  
NO PERÍODO DE 2005 A 2009**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz.

São Paulo  
2011  
Volume I

Banca examinadora:

---

---

---

---

---

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

*Ao Diego e ao Luciano.  
Grandes companheiros. Meu porto seguro.*

## **AGRADECIMENTOS**

São muitas as pessoas a agradecer. Algumas por sua vinculação direta com este trabalho no extenso tempo em que ele foi se estruturando, outras, que não podem ser listadas, cujas contribuições foram percorrendo os muitos meandros da vida em apoios às vezes despercebidos, mas fundamentais para que este trabalho se realizasse.

Em primeiro lugar quero registrar meu imenso agradecimento à Mere Abramowicz. Mais do que professora e orientadora é uma mulher cujas qualidades são impossíveis de descrever aqui. É alguém capaz de nos inspirar e acolher com uma simplicidade que só pessoas muito superiores possuem. Alguém que nos dirige, nos conduz, mostra os caminhos. Nos faz aprender algo bom sempre!

Também agradeço profundamente aos meus mais próximos companheiros nessa tão atribulada vida: Luciano e Diego. Minha pequena grande família, pela paciência, dedicação, compreensão e respeito aos momentos de reclusão, sem nenhum tipo de reclamação. Pelo contrário: meus maiores colaboradores.

À minha enorme família: meus pais, por serem um exemplo de força e resistência de vida, e aos meus irmãos, cada qual à sua maneira, por terem me apoiado incondicionalmente num dos momentos mais difíceis de nossa vida familiar. Agradeço por estarmos sempre todos juntos.

Em especial, agradeço ao Luiz por estar sempre disponível para um bom papo, um desabafo, uma contenda política e boas risadas. Além do olhar crítico sempre comprometido com um mundo melhor e menos preconceituoso. E também ao Gui, seu companheiro, pelos muitos momentos de socorro nas questões de informática, sempre acompanhados de boas conversas e comidas.

Ao nosso Grupo de Pesquisa: Currículo – Questões Atuais, coordenado pela Profa. Dra. Mere Abramowicz, no programa de pós-graduação em Educação: Currículo da PUCSP pela seriedade e compromisso com as discussões

educacionais de nosso país, mas também por suas características afetivas que nos lembram o tempo todo da melhor parte da dimensão humana: pessoas de caráter!

Aos amigos de jornada no Departamento de Geografia da PUCSP, pessoas muito queridas, importantes nas conversas despreocupadas, mas também nos apontamentos e questionamentos mais sérios sobre os significados de nosso próprio trabalho. Agradeço especialmente ao Jorge, ao Douglas e ao Mauro por isso.

Aos alunos do Departamento de Geografia da PUCSP pela contínua contribuição em seus questionamentos e análises críticas.

À Consulteg-PUCSP pela disponibilização dos materiais e documentos necessários à análise desta pesquisa. Em especial à Elaine, por sua agilidade, presteza e dedicação.

À Comissão de Ensino e Pesquisa (CEPE) da PUCSP pela concessão da bolsa de capacitação docente para a realização e término deste trabalho.

## RESUMO

RAMIRES, Regina Rizzo - **A Formação docente em Geografia na PUCSP a partir do Projeto de Reorientação Curricular da Licenciatura no período de 2005 a 2009.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

A presente tese trata do acompanhamento do processo de debates e atividades envolvidas na construção de um novo currículo de licenciatura pelo Departamento de Geografia da PUCSP, no período de 2005 a 2009, buscando evidenciar as concepções resultantes sobre formação docente nessa área do conhecimento.

Foram abordadas desde as primeiras discussões sobre as necessidades de mudanças nos cursos de licenciatura ocorridas em toda a universidade no período estudado, passando por sua construção conceitual onde houve intensa relação com a legislação federal a respeito do Ensino Superior Brasileiro, até alcançar sua aprovação nas instâncias deliberativas da Instituição e, na seqüência, sua implementação explicitada no novo Projeto de Curso de Licenciatura em Geografia.

Trata-se de um trabalho teórico, embasado na pesquisa qualitativa, utilizando como procedimento a análise documental de parte da legislação federal sobre o assunto, além de documentos internos da PUCSP, responsáveis pela normatização dos diversos cursos de graduação na universidade.

O eixo central de discussão é a questão da formação docente, estudada a partir de um viés específico que foi a construção de um projeto de reorientação curricular no curso de Geografia, o qual buscou dar novos significados às práticas de formação docente, visando proporcionar uma maior reflexão sobre o papel do ensino de geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo, reorientação curricular, formação docente, licenciatura em geografia, ensino de geografia.

## ABSTRACT

RAMIRES, Regina Rizzo – **Teacher training intended for Major in Geography at PUCSP based on the Curriculum Reorientation Project between 2005 through 2009.** PhD thesis. The Pontifical Catholic University of São Paulo (PUCSP), 2011.

This thesis follows and analyzes the debates and activities involved in the building of a new Major curriculum by the Geography Department of PUCSP, between 2005 through 2009. It seeks to highlight the resulting conceptions about teacher training in this area of knowledge.

It covers the very first discussions about the needs for change in the Major courses across the university in the period studied, starting with its conceptual construction when there was an intense concern with the Brazilian federal legislation for Higher Education, and reaching its approval in the decision-making bodies of the Institution and, afterwards, its implementation made explicit in the new Project for the Major in Geography.

This is a theoretical effort based on qualitative research which utilizes the procedure of documental analysis of a portion of the federal legislation on the matter, and also internal documents from PUCSP, required to normalize the several undergraduate courses provided by the university.

The thesis is focused on the issue of teacher training, taken from a specific viewpoint: the building of project for curriculum reorientation in the course of Geography as a Major, which sought to give new meanings to the practices of teacher training with the purpose of providing broader thinking over the role of geography teaching.

KEY WORDS: curriculum reorientation, teacher training, major in geography, geography teaching.

## LISTA DE SIGLAS

ACB – Atividade comum de bacharelado  
ACFP – Atividade comum de formação de professores  
AEB – Atividade específica de bacharelado  
AEFP – Atividade específica de formação de professores  
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros  
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
BID – Banco Interamericano de desenvolvimento  
CD – Conselho departamental  
CENP – Coordenadoria de normas pedagógicas  
CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa  
CES – Câmara da Educação Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COGEAE – Coordenação Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão  
CONAES – Conselho Nacional da Educação Superior  
CONSULTEC – Conselho Técnico Administrativo  
CONSUN – Conselho superior da universidade  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FMI – Fundo monetário internacional  
GAT – Acordo geral sobre comércio e serviços  
IES – Instituições de ensino superior  
INEP – Instituto de Normas Pedagógicas – Anísio Teixeira  
MEC – Ministério de Educação  
NA – Núcleo de área  
NB – Núcleo de bacharelado  
NFP – Núcleo de formação de professores  
OMC – Organização mundial do comércio  
PGL – Programa geral das licenciaturas  
PIFPEB – Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
SESU – Secretaria do Ensino Superior  
SINAES – Sistema nacional de avaliação do ensino superior  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Principais referências legislativas para as reorientações curriculares da PUCSP	87
QUADRO 2	- Exemplos de percursos possíveis segundo matrizes horárias	92
QUADRO 3	– Distribuição das horas-aulas correspondentes aos componentes curriculares da licenciatura na PUCSP	95
QUADRO 4	– Matriz horária do primeiro ano do curso de bacharelado	99
QUADRO 5	- Matriz horária do primeiro ano do curso de licenciatura	99
QUADRO 6	– Matriz curricular – proposta original – 2005	126
QUADRO 7	– Matriz curricular bacharelado em Geografia – 2008	133
QUADRO 8	– Matriz curricular licenciatura em Geografia – 2008	134

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Primeiros encaminhamentos	13
Percurso metodológico e o procedimento de pesquisa	17
Da organização do trabalho	23
<b>1. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA</b>	<b>25</b>
1.1. Histórico e bases conceituais	25
1.2. Contextos político-acadêmicos e panorama teórico sobre formação docente	34
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA – OS CURRÍCULOS REVISTOS NOS ANOS 80</b>	<b>47</b>
2.1. A legitimação da questão do ensino e da formação de professores de geografia como objeto de pesquisa	56
2.2. A participação do Departamento de Geografia da PUCSP junto aos movimentos por mudanças curriculares acadêmicas e escolares	62
<b>3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PUCSP DIANTE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90</b>	<b>70</b>
3.1. O enquadramento da Universidade por meio da reorientação do seu Projeto Político Institucional (PPI)	78
3.2. As relações com as demandas legais sobre a formação universitária e os pressupostos institucionais para as Reorientações Curriculares dos cursos de graduação	82
3.3. A construção do seu Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB)	89
<b>4. O NOVO PROJETO PARA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA PUCSP – discussão, construção e desdobramentos</b>	<b>96</b>
4.1. A proposta original – rompimentos, tensões e novas propostas	97
4.1.1. O debate sobre o que é ser professor de geografia e como deveria ocorrer sua formação	104
4.1.2. A proposição de uma didática própria: ressignificação das práticas de pesquisa e dos estágios supervisionados	108
4.1.3. Articulação com a formação dos bacharéis	116
4.1.4. A matriz curricular resultante (2005) e os princípios de funcionamento propostos	124
4.2. A proposta vigente	128
4.2.1. A conturbada implementação em 2006: a intervenção política sobre o currículo e a alteração da grade	129
4.2.2. Os sucessivos processos de readequação e a matriz oficializada	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
BIBLIOGRAFIA GERAL	153

*“...instigado por muitos temas abertos a novas reflexões que me entrego agora a uma nova experiência, sempre desafiadora, sempre fascinante, a lidar com uma temática, o que implica desnudá-la, clareá-la, sem que isto signifique jamais que o sujeito desnudante possua a última palavra sobre a verdade dos temas que discute”.*

*Paulo Freire.*

## INTRODUÇÃO: Primeiros encaminhamentos

Um trabalho de pesquisa é sempre um interessante caminho de construção e crescimento, pois na tentativa de responder às demandas apontadas no projeto inicial de um trabalho, felizmente, novas direções vão se delineando no processo, frente às mais recentes discussões que vão se agregando e acumulando.

Essas considerações são importantes porque, embora o princípio maior que norteia esse trabalho tenha se mantido - que é a preocupação com o sentido da formação dos professores do ensino básico, em especial os de geografia - seu fio condutor mudou essencialmente.

No projeto inicial de trabalho pretendíamos analisar processos mais gerais de formação docente na área da geografia. No entanto, ao ajustar nosso objeto passamos para uma abordagem curricular mais focada, vinculada a um novo projeto de licenciatura que estava em processo de implantação, alocado no Departamento de Geografia, da Faculdade de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 2006 a 2009.

A pretensão passou a ser a análise da concepção de formação de professores apresentada no novo projeto que reorganizou o currículo do referido Departamento, buscando identificar as singularidades em torno de uma realidade curricular, inscrita em uma cultura institucional específica, permitindo dialogar com seus múltiplos significados e com as práticas correlacionadas que, de fato, levam a termo a realização do seu projeto de formação.

De maneira mais estrita, este trabalho busca explicitar como se realizou a construção do novo currículo de formação docente em Geografia da PUCSP, examinando o processo de reorientação curricular<sup>1</sup> no que se refere às suas

---

<sup>1</sup> *Embora seja um projeto de **reorientação curricular**, esclarecemos que o referido projeto foi denominado e aprovado em todas as instâncias da Universidade como **Projeto de Reforma Curricular**. Adiante, no terceiro capítulo, teremos a oportunidade de conceituar e exemplificar sobre as diferenças*

pretensões e possibilidades de realizar mudanças substantivas, na medida em que a análise se debruça sobre o trajeto formativo proposto especificamente para a licenciatura, o qual imprime uma concepção de formação docente particular, pelo fato de se diferenciar essencialmente do processo anterior que vigorou, concomitantemente, até o final de 2009 e que denominamos como “currículo antigo”.

No entanto, ainda que não seja objeto específico de nossa análise, é necessário sublinhar que há muitas relações deste novo currículo de formação de professores com outro também renovado, de formação de bacharéis. Ambos ocorrem em percursos que se articulam por meio de espaços disciplinares que permitem compartilhar tarefas e procedimentos, embora com objetivos diferentes para cada qual. Nesse sentido, buscaremos desenredar a trama tecida nessa relação dicotômica entre os dois cursos, que se espelham e se afastam em momentos onde os objetivos específicos assim demandam.

Essa questão se torna essencial de ser apontada, pois foi a partir da determinação legal de que os cursos de licenciatura tivessem características próprias, independentes dos bacharelados<sup>2</sup> que ocorreu a discussão, bastante polêmica, sobre as idiosincrasias de cada formação (bacharéis e professores) e nela encontramos pontos cruciais na interpretação dos encaminhamentos dados à formação docente no projeto em análise.

Destacamos, também, que a temática apresentada aqui tem grande importância, na medida em que os modos pelos quais e também a qualidade com que os docentes são formados nos tempos atuais tem tanta relevância quanto outras questões, mais gerais, a respeito do ensino e da escola no campo da Educação.

---

*entre ambas as concepções, evocando referenciais teórico-metodológicos a respeito dessa temática.*

<sup>2</sup> Resolução CNE/CP 1/2002 - Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Nível Superior e Resolução CNE/CES 14/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Geografia. (Ver Anexos 1 e 2)

Do ponto de vista social temos presenciado a crescente preocupação com a questão das licenciaturas tanto no nível dos debates acadêmicos, como também no delineamento de políticas públicas específicas para essa área. Temos acompanhado, por meio de muitos estudos votados para essa temática, que há uma ampliação do número de áreas científicas que passaram a levar em conta em suas bases de conhecimento questões tais como o ensino, a formação docente e o currículo. Ou seja, parece haver uma emergência na revisão dos propósitos da formação de professores em muitos campos de atividades, tais como a administração, a economia, as ciências sociais, entre outros.

Nesse aspecto, esse trabalho busca contribuir com a ampliação deste debate por meio da explicitação dos princípios que levaram a Instituição estudada (PUCSP) a promover os processos de reorientação curricular de suas licenciaturas, motivando discussões, mudanças, embates, dilemas, etc., os quais visaram renovar e melhorar a qualidade de seus cursos, além de reposicionar a própria instituição no tocante à amplitude dos debates acadêmicos sobre a formação docente no Brasil e no exterior.

Além de sua relevância político-social e institucional a realização desta pesquisa teve grande importância pessoal implicando, para além dos muitos aprendizados, na possibilidade de acompanhar e vivenciar as ações e relações intrínsecas à construção de um novo processo curricular. Ou seja, foi possível flagrar na prática um amplo conjunto de conceitos e processos relativos à significação do currículo e de sua complexidade.

É importante também, na contextualização a respeito do processo que implicou na necessidade da reorientação curricular em questão, o esclarecimento de que meu envolvimento está relacionado ao fato de fazer parte do colegiado do referido Departamento.

Quando da minha entrada como docente na instituição, por meio de processo seletivo realizado em 1999, estava em curso no Departamento de Geografia uma revisão da última reorganização curricular que havia sido feita no final da década de 80 e já havia sido constituída uma comissão de professores responsável por organizar informações e rascunhar uma proposta de alteração.

Minha participação nesse processo teve início, no final de 2001, quando entrou em pauta a revisão dos parâmetros formativos para a licenciatura, visando pensar um projeto próprio para essa área. Nesse momento pesou como critério minha experiência docente em outra instituição (Faculdades Teresa Martin), onde lecionei no curso de licenciatura em Geografia por 14 anos<sup>3</sup>, e também minha experiência docente, por 10 anos, no ensino básico (fundamental e médio) da rede estadual de ensino de São Paulo.

Além disso, ocorria naquele momento minha participação nas Comissões de Ensino de Geografia, local e nacional, da Associação dos Geógrafos do Brasil, nas quais vinham sendo questionadas as mudanças nesse campo do saber, diante das recentes políticas públicas para a educação superior desde o início dos anos 90.

A partir de então, em 2002, teve início minha participação formalizada na chamada Comissão de Reforma Curricular do Departamento de Geografia da PUCSP, que encaminhou as discussões, sistematizou e organizou o texto dos novos Projetos de Curso de Geografia, os quais começaram a ser implementados no início de 2006.

---

<sup>3</sup> *Os anos de experiência nessa instituição até o final de 2006, é preciso deixar registrado, representam um momento ímpar de minha atividade político-pedagógica, pois, apesar de se tratar de uma faculdade isolada e pequena, sua organização interna nos garantia, como departamento de geografia, grande autonomia de realização de projetos o que permitiu a todo o colegiado participar ativamente da construção curricular daquele curso, o qual teve como foco aliar a prática pedagógica ali exercida, com os estudos sobre formação docente, tomando como base as reflexões de Paulo Freire, Michael Apple, Antonio Nóvoa e Thomaz Popkewitz.*

## Percurso metodológico e o procedimento de pesquisa

A escolha do percurso metodológico a ser seguido nesse trabalho foi desde seu início um grande desafio, pois nossa temática geral de pesquisa, envolvendo o estudo do processo de construção do novo curso de licenciatura em Geografia da PUCSP e focalizando um período específico (2005 a 2009), implicou em verificar cautelosamente quais procedimentos iluminariam de fato nossa análise.

Como apontamos anteriormente, há uma característica importante nesse processo que é minha participação como pesquisadora ao mesmo tempo em que fazendo parte também do colegiado do Departamento de Geografia, especialmente na Comissão de Reforma Curricular, a qual foi responsável por elaborar significativa do projeto. Nesse sentido, o relato do processo é dentre outros uma forma sutil de entretecer elementos analíticos para a interpretação do processo e de seus desdobramentos na implantação de uma nova concepção de formação.

Entretanto, o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia é resultado de um processo que se inicia formalmente com a revisão tanto do Projeto Pedagógico Institucional da PUCSP (PPI), que, por sua vez, serve como base para o Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB) responsável por formalizar as concepções e normas internas da PUCSP para a construção das novas licenciaturas, a partir de 2005. **(ver Anexos 3 e 4).**

Todo esse movimento de reformulações nos projetos formativos internos da universidade está relacionado, também, às exigências legais do Ministério da Educação, o que se explicita por meio das resoluções, diretrizes, portarias, decretos, etc., que serviram de embasamento para nossa compreensão do processo de reorientação do currículo.

Assim, por se tratar de um percurso bastante complexo, implicando não apenas na reformulação do curso de licenciatura em geografia, mas também na reorganização da formação em geografia de modo geral na PUCSP, pois esta

ocorreu articulada com a formação de bacharéis, optamos por trilhar nosso caminho metodológico por meio da análise qualitativa dos documentos que foram, ao longo do percurso, explicitando as motivações e os significados de cada etapa dos projetos, permitindo assim acompanhar a trama curricular resultante.

### A abordagem qualitativa

Alguns aspectos dessa busca metodológica devem, no entanto, ser precisamente demarcados: a) a escolha do procedimento de pesquisa - no nosso caso documental; b) a análise teórica rigorosamente fundamentada dos materiais pesquisados e de seus desdobramentos nas práticas curriculares e, por fim; c) a explicitação tanto do processo quanto dos resultados analíticos alcançados.

Estamos, portanto, nos referindo a uma especificidade de pesquisa, que é o acompanhamento de um projeto (desde sua organização preliminar até sua implantação) organizado por diferentes grupos de pessoas, cuja produção material passível de ser investigada não se apresenta na forma de dados quantitativos, tabuláveis segundo regras estatísticas ou matemáticas, mas sim, trata-se de um movimento que envolve processos epistemológicos próprios do debate humano. Ou ainda, nos dizeres de Antonio Chizzotti:

*“Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 222)*

Longe de ser um diletantismo, a abordagem qualitativa a que nos referimos, tem como objetivo “perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, às quais damos o nome de qualidades” como nos esclarece Pedro Demo (1998). Ou seja, as características e idiosincrasias do projeto e processo que estudamos só podem ser consideradas numa perspectiva analítica que contemple sua pluralidade de sentidos e a polissemia de suas propostas, visto que faz parte de um contexto tempo-espacial estritamente demarcado: período de 2005 a 2009, no curso de Geografia da PUCSP.

Pode-se dizer ainda, sobre a abordagem qualitativa, que sua validação científica se dá pela possibilidade de evidenciar a espontaneidade dos aspectos que se relacionam com o processo estudado, muitas vezes possuidor de características singulares, mas que, no entanto, nos permitem observá-las e localizá-las diante do panorama mais amplo das políticas públicas para o ensino superior no Brasil, mais precisamente no âmbito da chamada Reforma do Ensino Superior, consolidada nos anos 90.

Sobre essa natureza maleável da pesquisa qualitativa recorreremos a Marli André (2001) quando, ao discutir sobre as mudanças de perspectiva na pesquisa educacional ao longo dos anos, nos mostra como os enfoques foram sendo modificados em função dos contextos a que se prestavam enquanto pesquisas, ganhando novos contornos em termos de rigorosidade e validação das mesmas.

*“Nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área da educação no Brasil, oriundo principalmente da expansão da pós-graduação, observam-se também muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção de trabalhos científicos.*

*Os temas ampliam-se e diversificam. Os estudos que nas décadas de 60-70 centravam-se na análise das*

*variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho dos alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico”. (ANDRÉ, 2001, p. 53).*

Nesse sentido, encontramos aqui o suporte para nossa proposta de análise, a qual se caracteriza pelo “olhar interno”, referendado por anos de experiência na instituição pesquisada (o Departamento de Geografia da PUCSP), expressando um movimento dialógico de inserção na prática profissional, na medida em que é a partir dela que vão surgindo os questionamentos basilares da pesquisa, visando sua sistematização e explicitação, gerando novos conhecimentos e inquietações a respeito do tema estudado.

### O procedimento de análise documental

Para que seja possível compreender a relação da PUCSP com o panorama educacional vigente na década de 90 recorreremos a dois tipos básicos de documentação: a legislação relativa à reforma do ensino superior (diretrizes, decretos, normativas e leis) aplicada pelo MEC, e as resoluções, deliberações e projetos organizados e aprovados no interior da Universidade.

Entendemos que a análise documental é ao mesmo tempo instrumento e meio para a apreciação dos conteúdos relativos ao tema pesquisado. Por esse motivo, optamos por uma organização dos materiais objetivando tanto sua localização no ambiente sócio-histórico em que foram produzidos, como também visando elucidar categorias significativas para sua análise.

Desse modo, nosso ponto de partida é a Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja proposta, materializada no texto da lei, abre precedentes para que novas diretrizes sejam criadas e reorganizadas visando remodelar o ensino brasileiro em todas as suas esferas e em todas as faixas de escolaridade e formação.

Ela demarca legalmente o início da Reforma do ensino brasileiro e, nos anos subseqüentes, o aparato legal vai harmonizando o processo visando normatizar entre outras esferas, a Educação Superior, por meio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pertencente ao Ministério da Educação (**ver Anexo 5 - Legislação e Normas da Educação Superior, de 1999 a 2010**).

Deste conjunto de leis, destacamos aquelas que estão diretamente ligadas aos processos de revisão curricular, sobretudo da licenciatura, e que foram motivadoras da revisão da formação em geral na maior parte das universidades brasileiras, da qual destacamos a PUCSP.

Na seqüência, nos debruçamos sobre as normatizações específicas para a área da licenciatura em geografia, analisando a legislação referente às Diretrizes Curriculares.

É preciso frisar que o tempo decorrido entre a primeira lei citada (LDB/1996) e as últimas diretrizes estudadas (2009) é bastante extenso e, nesse ínterim, as Universidades (em especial a PUC) foram organizando seus ajustes internos para dar conta da reorganização de seus cursos. Por esse motivo destacamos a elaboração de seu Projeto Pedagógico Institucional e analisamos o documento referente ao seu Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB), pois ambos foram elaborados e discutidos ao mesmo tempo em que a universidade ia tomando ciência da tramitação no âmbito legislativo federal.

Por fim, esclarecendo ainda sobre a metodologia desta pesquisa, o último documento estudado é denominado “Projeto de reforma curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia” o qual organiza a implantação dos dois novos currículos articulados. **(ver Anexo 8).**

Vale ressaltar que todo o processo pesquisado foi observado minuciosamente visto que, como docente e membro da comissão de Reforma Curricular do Departamento, além de vice-coordenadora de curso, pude acompanhar cada momento desde as primeiras discussões até a implantação do novo currículo, passando pelo processo de elaboração, redação e negociação do novo projeto nos diferentes âmbitos institucionais, chegando, em finais de 2005 ao seu primeiro momento de aprovação.

Na seqüência, foi possível acompanhar a instalação do novo currículo a partir do vestibular de 2006, explicitando sua conturbada implantação e sucessivas modificações ocorridas até o final do ano de 2009, que resultaram em um projeto curricular radicalmente diferente daquela proposta originalmente.

## **Da organização do trabalho**

No conjunto, os estudos e levantamentos realizados explicitaram a pertinência e o vigor com que as teorias sobre currículo nos impelem a formular uma leitura social sobre a formação. Assim, somados com o levantamento bibliográfico a respeito das temáticas da formação docente e também sobre os sentidos e significados das práticas de reorientação curricular, realizamos um processo de análise, partindo das relações existentes entre os conceitos explicitados, formulando assim a rede teórica requerida, que será aprofundada nesse trabalho. Também, durante toda a pesquisa, tendo como base a imersão no contexto estudado e o relato do processo, fomos organizando os dados na medida em que se apresentavam, bem como registrando parte das experiências vivenciadas no cotidiano.

Assim, em função de como se deu o processo de pesquisa e construção dessa tese, os capítulos que ora apresentamos seguem a seguinte ordenação:

No capítulo primeiro apresentamos a temática geral do trabalho, contextualizando seu objeto de estudo (análise do processo de construção do novo currículo de formação de professores de Geografia na PUCSP) diante da discussão teórica sobre currículo e formação docente.

O segundo capítulo aborda a especificidade da formação docente em Geografia, analisando a revisão dos currículos do ensino escolar dessa disciplina e o papel desempenhado pelo Departamento de Geografia da PUCSP nesse debate, sobretudo a partir da década de 80, apresentando os elementos que mobilizaram e justificaram o empreendimento em um projeto de reorientação curricular.

Visando contextualizar o percurso de construção de um novo currículo de licenciatura pelo Departamento de Geografia, que ocorre concomitante ao de outros departamentos da universidade, apresentamos no terceiro capítulo a explanação a respeito da situação institucional da PUCSP nos anos 90. Abordamos o panorama possível de realização das modificações preconizadas nos projetos de reorientação curricular dos cursos de graduação, observando a

construção de seu Projeto Pedagógico Institucional e também seu Projeto Institucional para a Formação de Professores do Ensino Básico, em suas relações com a legislação federal em meio ao processo de Reforma do Ensino Superior brasileiro.

No quarto capítulo apresentamos detalhadamente como se deu a discussão em torno do novo projeto de licenciatura em Geografia, as etapas de sua construção e os freqüentes ajustes após sua aprovação, além dos desdobramentos com sua finalização e implantação.

A título de considerações finais, apontamos nossas reflexões a respeito do papel desempenhado pelas instituições de ensino superior no que tange à formação docente, evocando as relações entre conhecimento acadêmico e ensino escolar; e, finalmente, as responsabilidades sobre a formação docente, tomando como base nossa experiência institucional de realização de um “repensar” do currículo de licenciatura em Geografia.

# 1. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

## 1.1. Histórico e bases conceituais

A última reorganização curricular elaborada pelo Departamento de Geografia havia acontecido em meados da década de 80, objetivando adequar o currículo existente por meio da criação de novas disciplinas, acolhendo temáticas que vinham sendo debatidas nos fóruns científicos na área como, por exemplo, a questão ambiental, as discussões regionais, a globalização e os novos modos de representação cartográfica. Ressalta-se também que os debates se pautavam observando o contexto social e econômico em franco processo de modificações.

Entretanto, à época, com raras exceções relativas a procedimentos, toda a estrutura formativa do curso se manteve, havendo basicamente apenas a alteração de algumas disciplinas na matriz curricular.

Manteve-se também, na ocasião, a tradição de formação onde a base de ingresso dos alunos no curso era o bacharelado e, após o cumprimento de metade da carga horária total, o aluno poderia optar por ingressar concomitantemente também no curso de licenciatura (processo regulamentado pelo Plano Geral das Licenciaturas – PGL/PUCSP), obtendo no final uma dupla certificação: bacharel e professor de geografia.

Ocorre que no final dos anos 90 uma parte dos professores pertencentes ao colegiado do Departamento, mantendo uma tradição de trazer para o âmbito político-pedagógico-acadêmico as discussões tanto de caráter epistemológico - resultantes de suas pesquisas pessoais - como também polêmicas profissionais travadas em outros contextos externos à Universidade, além também de sua entidade de referência (Associação dos Geógrafos Brasileiros), propôs que fosse instituída uma comissão interna para “repensar o currículo”, visando não apenas reformular a matriz de disciplinas, mas também refletir sobre os trajetos de formação, as formas de avaliação e o processo de produção de conhecimento.

O que estava em pauta, portanto, era uma busca de ressignificação do currículo, este sendo visto como “lugar privilegiado, onde se cruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” nos dizeres de Tomas Tadeu Silva (1995) e, indo além, buscava-se redefinir as narrativas em torno da formação em geografia, assumindo um papel de rompimento com as maneiras vigentes de organizar e sistematizar os “olhares sobre o mundo”:

*“no novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”. (SILVA, 1995, p.185)*

Além disso, ao passo que foi possível identificar singularidades, uma convicção passou a nortear os debates: as formações de professores e de bacharéis deveriam acontecer entrelaçadas e não apenas aderidas. No entanto, era preciso pensar um projeto próprio para cada formação, visando aferir as particularidades e ao mesmo tempo definir os pontos e formas de aderência.

No caso específico da formação de professores, havia uma clara preocupação em esclarecer os significados atribuídos ao ofício docente, tendo em vista romper com a naturalização da licenciatura como apêndice do bacharelado como ocorre na maior parte das instituições de ensino superior em que as duas modalidades estão presentes.

Havia também a necessidade de recolocar questões relativas ao contexto do trabalho docente no mundo contemporâneo, o qual resvala na denominada “crise de identidade profissional” que tem impulsionado desde o campo legislativo até os mais aprofundados nichos acadêmicos a repensar ou, como dispõe Rui Canário (2006), “recriar o ofício de professor”.

É nesse momento que começa a se desenhar uma proposta de reformulação cuja palavra de ordem era: renovação. Salientamos aqui, como sugere Fernando Hernández (2000) que o processo de construção articulada de dois novos currículos de formação em Geografia (bacharelado e licenciatura) valorizou em muito a “história pedagógica já constituída” tanto do currículo anterior, como do próprio Departamento.

Desejo e desafio. Dois parâmetros importantes para dar início às discussões.

Com a pretensão de inovar, buscavamos, como nos esclarece Marcos Masetto (2004), alterar “pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior” (p.197). No caso que analisamos, as demandas diziam respeito tanto ao acolhimento de novas temáticas e metodologias de ensino, como também às diretrizes curriculares e novos campos profissionais na área da Geografia, como discutiremos adiante, no capítulo 4, quando apresentamos o detalhamento de toda a proposta.

Num primeiro momento o trabalho, ainda no nível da comissão constituída, que contava com quatro professores, foi o de fazer um levantamento preliminar e informal de como estavam sendo oferecidos cursos de Geografia no Brasil e em outras universidades fora do país, com o objetivo de obter uma amostragem, ainda que genérica, do estado da arte dos cursos. Foram encontradas propostas muito diversas, muitas resultantes de projetos de reformulação, outras identificando projetos de novos cursos em implantação.

Uma vez identificadas as propostas, a segunda preocupação foi pensar os cursos desejados: como seriam os percursos de formação, como se dariam as articulações entre as duas formações (bacharelado e licenciatura) além de, dado importantíssimo, quais seriam os limites e possibilidades no interior da Instituição? Inicia-se, então, o procedimento de observar as exigências diante tanto dos parâmetros internos à própria PUCSP, como os externos relativos à legislação educacional em nível superior.

Nesse meio tempo, transcorridos por volta de um ano e meio, em 2002 quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores do Ensino Básico pelo Ministério da Educação (op. cit, Res. CNE/CP 1/2002), determinando que a realização de cursos de licenciatura e bacharelado deveria ocorrer de maneira diversa, cada qual com *status* próprio de currículo.

Assim, aquilo que era inicialmente uma proposta específica do Departamento, passa a se vincular à solicitação legal e, num processo interno da Universidade, a discussão se articula em torno do PIFPEB, o qual reuniu os treze cursos de licenciatura da PUCSP.

Como abordamos em artigo publicado sobre a temática (SILVA E RAMIRES, 2008) a natureza desses projetos:

*“Por um lado expressa um esforço coletivo que concebe que as rápidas transformações verificadas nas sociedades contemporâneas imprimem novas lógicas de elaboração de conhecimento e de tecnologias, motivando o reconhecimento de novas áreas de pesquisa e trabalho e, mediadas ou não pela pressão de mercado, incidem diretamente sobre os procedimentos formativos acadêmico-profissionais. Leia-se, necessidade de repensar as graduações de modo geral (cursos, áreas, tempos de formação, relações ensino-aprendizagem, emprego de tecnologias, etc.) alicerçadas em projetos pedagógicos flexíveis para dar conta de tal demanda.*

*Por outro lado, indo ao encontro das preocupações acima, o PPI responde às demarcações do contexto legal da educação de nível superior no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, etc.), permitindo valorizar características marcantes da formação na*

*PUCSP, construídas historicamente, anteriores à própria flexibilidade preconizada pela lei.” (p. 174)*

Uma vez estabelecidos os parâmetros político-pedagógicos e assinaladas as referências jurídicas, passou-se à construção do currículo propriamente dito, reforçando que o currículo era entendido não apenas como matriz curricular, mas todo o conjunto formativo que resultaria nela. Ou seja, a matriz seria uma espécie de “porta de entrada” para o desvendamento da proposta curricular em sua amplitude.

Imbuídos da vontade de construir algo novo, iniciou-se um ensaio de estrutura a partir de um “desenho” da seqüência desejável, o que implicava em justificar cada proposta e cada etapa realizada, no sentido de explicitar as motivações e os objetivos que dariam sustentação às mudanças.

É interessante notar que há, aqui, a evidência de certa dificuldade em relação à mudança, pois começar por reformular pela matriz, nomeando disciplinas é, de certo modo, uma maneira de enfrentar as modificações a partir de um patamar de “conforto”. Ou seja, menos radical, afinal o currículo anterior já estava consolidado havia muitos anos, desde a última reforma, em meados da década de 80.

E, outro detalhe fundamental, não era consenso entre os professores que deveria haver uma reformulação muito profunda, indicando diferentes compreensões que muitas vezes dificultaram o trabalho coletivo, como retomaremos mais a frente na descrição do processo de reformulação.

Para essa discussão tomaremos como referencial teórico a discussão empenhada por José Gimeno Sacristán a respeito das “necessidades de mudança”:

*“Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos*

*para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia das aulas”... mas “não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária” (SACRISTÁN, 1998, p.29).*

Nesse ponto, frisamos também a proposição de por Rui Canário (2006) sobre a organização escolar, que denomina “dispositivo organizacional”, onde trata da maneira como a gestão se expressa (no tempo e espaço da prática escolar e na configuração dos grupos de alunos – “estáveis e homogêneos”) e a correspondência disso num “modo de trabalho pedagógico específico”. O que está em discussão é, portanto, como romper com a “naturalização de um ensino simultâneo que apela à imposição coerciva de processos e regras impessoais e uniformes de ensino, bem como à adoção de um conjunto de ‘invariantes’ organizacionais [...]” (p. 89).

O processo de debate em torno da reorientação curricular havia tocado em pontos muito sensíveis dessa cultura pedagógica. Por um lado havia os professores apegados às suas “competências disciplinares” e dotados de uma autoridade forjada de sua “competência didática”, como se o “saber o conteúdo” fosse suficiente para legitimar a todos como bons professores no assunto. Por outro lado, também para os alunos a perspectiva da mudança gerava ansiedade, pois, ainda tendo como referência Canário (op.cit, 2006) eles “têm uma percepção subjetiva do trabalho escolar” assegurada pelo “domínio e permanência do conjunto seqüenciado de procedimentos”, como uma “linha de montagem, onde desempenham tarefas segmentadas e rotineiras”, segundo o autor.

Tal desconforto, explicitado por representantes de alunos em diversas reuniões do colegiado do Departamento, em que as discussões parciais do projeto de reorientação curricular foram pautadas, nos indica que embora os alunos sejam também sujeitos do processo curricular, sua atuação só ganha

significado ao longo do processo, com o passar dos anos e com o acúmulo de experiências próprias da vida universitária, quando eles conseguem ter clareza do conjunto dos caminhos propostos e, quando possível, conseguem assumir um papel político na construção curricular, indo além da mera especulação sobre disciplinas e professores.

Outra questão que se sobressai na abordagem sobre os processos de reorganização curricular, e que se coloca como uma característica marcante do processo que analisamos aqui, é o momento em que se opta por propor algo novo respondendo a uma demanda, em geral calcada em algum tipo de avaliação do processo anterior vigente, identificando os pontos necessários de mudança.

Neste caso, podemos dizer que não houve uma avaliação totalmente negativa que apontasse “erros graves a serem superados”, mas sim, a partir das discussões realizadas pelo coletivo dos professores em reuniões do colegiado, a identificação de que a maneira como a formação se dava estava um pouco defasada tanto do ponto de vista temático, como do ponto de vista do mercado de trabalho para os alunos egressos.

Buscava-se, portanto, construir outros referenciais, ainda que fosse possível manter práticas consideradas virtuosas respaldadas pelo histórico do Departamento de Geografia da PUCSP e pelo significado dos seus cursos no cenário acadêmico e profissional brasileiro, manifestado pela valorização da produção de docentes e discentes em eventos científicos e/ou profissionais da área.

E a mudança, ao menos no que a Comissão preconizava, estaria no estabelecimento de novos paradigmas formativos: flexibilização do currículo e da subdivisão do conhecimento por áreas (ou até disciplinas), organização da aprendizagem por projetos, ressignificação dos processos avaliativos, publicização da produção acadêmica acumulada e, no caso específico das licenciaturas, reorganização das práticas de ensino – sobretudo dos estágios - como projetos de pesquisa junto às instituições de ensino básico, pretendendo

criar referenciais para uma didática própria da Geografia, bem como aproximar os formandos de diferentes contextos de trabalho educativo<sup>4</sup>.

Até este ponto, após aproximadamente quatro anos de trabalho, o projeto se organizou no âmbito primeiro do colegiado do Departamento, onde se configuravam as negociações político-pedagógicas, passando por inúmeras reuniões e seminários que, aos poucos, foram deliberando sobre o formato, as seqüências e objetivos em cada etapa do novo currículo que deveria ser implantando no início de 2006.

Entretanto, como discutiremos mais aprofundadamente no terceiro capítulo, é importante levarmos em conta o contexto pelo qual a Universidade passava, no sentido de esclarecer as múltiplas dimensões envolvidas nessa construção curricular. Esclarecemos que, em virtude de como se deu o processo, aquilo que se construía durante anos de trabalho da Comissão de Reforma, buscando novos parâmetros de formação que pudessem ser contemplados, começou a ser ajustado no início do primeiro semestre de 2006, paralelamente à negociação político-pedagógica no interior do próprio colegiado. Houve uma alteração no tempo de formação proposto para a licenciatura, que no projeto original era de quatro anos (formando um “espelhamento” articulado com o bacharelado) para três anos, por imposição da então Reitoria da Universidade, definindo emblematicamente a dimensão político-administrativa que compõe o currículo em questão.

Vale ressaltar que essa intervenção ocorreu concomitante à implantação do novo currículo, acompanhando o cotidiano da turma de alunos ingressantes no vestibular de 2006. E as alterações tiveram que ser feitas ao mesmo tempo em que as disciplinas estavam sendo oferecidas, ocasionando uma desestruturação no projeto original<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> ou, ainda, repensando o processo à luz da discussão proposta por CANÁRIO (op. cit., 2006): “evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes, em que professores e alunos possam assumir-se como criadores” (p.90)

<sup>5</sup> Sobre essa questão teremos a oportunidade de detalhar e oferecer maiores esclarecimentos no quarto capítulo, quando

A partir desta intervenção no projeto em implantação as compreensões pessoais passaram a ser, evidentemente, tratadas de maneira tensionada e o resultado, este sim expresso na dinâmica curricular, aponta para uma modificação que não se realiza para além do documento formalmente apresentado e aprovado em todas as instâncias deliberativas da Universidade. Dito de outro modo, aquilo que se materializou nos textos do projeto, indicando os percursos de discussão ao longo de sua implantação, mediante atividades de planejamento, deu lugar a certo falseamento, pois, como na metáfora, os atores foram improvisando os textos durante o espetáculo. Produzindo um afastamento dos principais pressupostos que eram responder à necessidade primária de mudança ou aos problemas que foram inicialmente identificados: as carências do curso, os percursos e métodos desgastados e esvaziados de sentido.

Entretanto, é primordial que encaremos que essa natureza contraditória, dinâmica é que nos mostra o que de fato é o currículo. Nos dizeres de Luis Rigal (2000) o currículo “é produto de confrontos, negociações, imposições[...]” numa estrutura “que deve reconhecer e processar conteúdos de resistência e oposição”.

Portanto, o intuito aqui é apresentar mais do que somente a análise de um documento curricular específico, mas também identificar atividades e práticas que se articulam em torno dele, visando compreender e explicar significados que possam nos indicar a maneira de formar professores no âmbito do Departamento de Geografia da PUCSP, no percurso flagrado por esse trabalho de pesquisa.

Verificamos, ainda, que o currículo em questão expressa, em primeiro lugar, um movimento que passa pela discussão epistemológica da geografia. Ou seja, ao refletir sobre o que ela é no mundo de hoje e, com base no discurso sobre o mundo que produz, nos indagamos sobre como se desenham práticas formativas acerca do conhecimento geográfico. Em segundo lugar, a trama curricular analisada, com todos os seus percalços, revela a importância e a especificidade da reorganização da formação docente na área, com vistas a garantir uma ressignificação social do ensino escolar de geografia.

---

*trataremos das etapas que envolveram a construção da proposta original e, na seqüência, apresentaremos a proposta vigente resultante das sucessivas modificações.*

## **1.2. Contextos político-acadêmicos e panorama teórico sobre formação docente**

Ao percorrermos a temática da formação docente, enfrentamos uma dualidade no processo, na medida em que uma parte considerável do trabalho formativo se realiza nas diversas instituições de ensino superior (IES) por meio de seus cursos de licenciatura e outra parte, igualmente importante, ocorre no interior das escolas onde os profissionais da educação realizam suas práticas cotidianas.

Destacamos que quando falamos de trabalho formativo, que não concebemos a formação de professores como um processo que se inicia em um ponto (universidade) e encontra-se finalizado ao assumir a docência. É uma atividade constante que envolve a realização da prática, mediada pela teorização e vice-versa. Além disso lembramos, também, que a legislação brasileira, no tocante ao trabalho, permite que o aluno da licenciatura assuma a função docente na escola, mesmo antes de concluir plenamente seu curso, configurando a chamada formação em serviço.

Essas considerações, aparentemente tão óbvias, nem sempre foram plenamente aceitas e, ainda hoje, escamoteiam o peso que lutas, embates, debates e estudos tiveram durante as quatro últimas décadas do século XX acerca do significado e do sentido de todos os agentes envolvidos na assertiva acima: O que é e como se organiza a escola? O que é educar? Para que serve a educação? Quem são ou podem ser os profissionais desse mundo educativo? O que são e como são as escolas e as realidades em que se inserem, neste mundo multicultural e polissêmico?

Indo além sabemos que, embora amplo do ponto de vista de suas significações e sentidos, o processo educativo relativo a essa dimensão da formação só alcança reconhecimento social quando ocorre no âmbito formal. Ou, dito de outro modo, professores e professoras só tem sua existência reconhecida enquanto tal, quando seu trabalho ocorre no espaço escolar e, assim sendo, sua

formação acaba por ser objeto de mecanismos equivalentes de regulação e controle, alinhados com políticas gerais para a educação.

Pensamos, entretanto, não ser possível nos referirmos à formação docente no Brasil sem buscar os nexos históricos, em diferentes contextos, que nos permitam fundamentar o olhar para esta questão nos dias de hoje.

Em primeiro lugar, é preciso reforçar que o papel atribuído e/ou desempenhado por professores e professoras foi sendo modificado, associando tais mudanças com as diferentes concepções e significados atribuídos à escola, ao ensino e à educação de modo geral, ao longo do tempo. Em um recorte superficial, podemos dizer que da metade do século XX para cá, muitas e rápidas reconceituações foram feitas.

Em geral partia-se de práticas de ensino cujos procedimentos metodológicos tinham como especificidade ensinar algo **ao** aluno (centro privilegiado do processo educativo), visando garantir-lhe o maior aporte possível de conteúdos e conhecimentos, instrumentando-o para o futuro, fundamentalmente, no mundo do trabalho. Para uma profissão.

Tem-se aí, implícita na maneira de conduzir a intervenção educativa, uma concepção de sociedade como espelhamento de suas múltiplas relações: poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle, regulação. Nesse sentido, o papel dos professores e professoras estava condicionado à execução de metodologias de ensino que garantissem a eficiência para alcançar os objetivos sócio-educativos almejados, justamente nesse emaranhado sócio-econômico que se desenha, desde então, bastante competitivo.

Amparando as noções acima, a Lei 4024 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961, reforça a concepção tradicional de ensino superior vigente, baseada em cátedras vitalícias e considerando como base apenas o ensino, não levando em conta o papel da pesquisa no processo educativo. Tem-se aí, também, a centralização do controle e fiscalização pelo Conselho Federal

de Educação, cujo poder era, sobretudo, de estabelecer currículos mínimos para cada curso superior.<sup>6</sup>

Ocorre então, até meados da década de 70, a prevalência da lógica funcionalista e para garantir o êxito do paradigma “educação-mercadoria-processo-produto”, os professores precisavam ser treinados de maneira adequada. Segundo Vera Candau:

*“na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica”. (CANDAU, 1982, apud PEREIRA, 2000, p.16)*

No entanto, acompanhando as mudanças mais amplas da sociedade no Brasil e no mundo, ecoando a ansiedade por romper com lógicas de Estado autoritárias, tais como as de toda a América do Latina que vivia sob regime militar, começam a se fortalecer já na década de 60<sup>7</sup>, movimentos sociais de diversas

---

<sup>6</sup> Sobre os aspectos históricos da organização e estruturação das universidades brasileiras, ver SOARES (coord) - 2002 - A Educação Superior no Brasil. Estudo realizado em parceria entre CAPES e UNESCO.

<sup>7</sup> A partir de 1968, com a Lei 5540/68 (Lei da Reforma Universitária) inicia-se a transformação da universidade, onde

ordens (sindicais, artísticos, educacionais, acadêmicos), com vistas a questionar o que de fato é a eficiência esperada pelo processo educativo e, em certa medida, qual a eficácia que os métodos preconizados apresentavam diante de novas situações de trabalho e de relações sócio-políticas, que eclodem no final dos anos 70 e início da década de 80.

Evidencia-se, no campo das discussões educacionais - onde a questão da formação dos professores começa a ganhar espaço respeitável - a explicitação de resistências, por parte dos educadores e dos estudiosos do campo do ensino, ao paradigma técnico-funcionalista, enfatizando a dimensão política da educação como prática social que não poderia ser vista desarticulada do panorama político-econômico do momento - no caso do Brasil, mais de uma década de repressão política e controle econômico exercidos pelos sucessivos governos militares.

Ainda nesse ambiente, a importância crescente da análise da escola como sendo o espaço privilegiado para a compreensão da realidade social, se fortalece no campo da chamada sociologia da educação, que influencia fortemente a politização da discussão sobre o sistema educacional, no sentido de incitar mudanças que vão desde a organização da estrutura escolar interna, até a dimensão relacional com sua comunidade aprendente (alunos, pais, vizinhança), passando, evidentemente, pela formação renovada de seus professores, que passam a ser considerados mais do que docentes (em relação às suas disciplinas, por exemplo) e assumem a condição de educadores, ampliando sua função social na escola.

A noção de que a formação não se esgota no seu âmbito profissionalizante inicial, mas esta deve ser continuada, permanente, começa a ser pautada com maior ênfase. Mais ainda, o processo formativo deveria ser ampliado para abarcar as questões políticas do trabalho docente, qual seja o da sua participação efetiva na construção curricular e do projeto pedagógico da escola.

---

*puderam ser criados os departamentos, os sistemas de créditos, os vestibulares, etc.*

Importante frisar que toda essa discussão se conecta aos pressupostos dos movimentos sociais e trabalhistas mais gerais, em confronto com as políticas governamentais, onde se destaca o papel desempenhado pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, além de entidades tais como a ANPED, a CNTE, entre outras, que serão amplamente responsáveis por conquistas no campo da educação, materializadas em seguida na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/1996), ainda que sejam discutíveis os seus reais avanços e/ou retrocessos, dada a generalidade preconizada na lei.

No meio termo entre a crença militante na responsabilidade atribuída à educação no sentido de efetuar grandes mudanças na sociedade e o ceticismo a respeito de seu potencial transformador, diante de um sistema educativo pautado pela reprodução mecânica da ideologia da sociedade classista, aferventa-se o debate e é aí, no período de finais da década de 70 e início de 80 que as universidades e demais instituições de ensino, em seus núcleos de pesquisa na área da educação passam a ter papel fundamental.<sup>8</sup>

Temáticas que até então estavam no segundo plano da discussão educacional, ganham protagonismo na medida em que passam a evidenciar sua importância estratégica diante da superação da crise educacional, entendida como reflexo da crise mais ampla da sociedade. Entram em cena, portanto, as teorizações mais profundas sobre o significado e o papel do currículo no campo da educação e, por conseqüência, os desdobramentos frente aos diferentes contextos: o ensino escolar, a formação docente, a estrutura educacional geral, as políticas governamentais para a educação, etc.

---

<sup>8</sup> *Sobressaem-se aqui os estudos (referendados por programas de pós graduação na área da educação - tal como o programa de Educação: Currículo da PUCSP), cujos protagonistas apontavam para a revisão dessa prática formativa, no sentido de que esta formação exigia uma nova estruturação, que não fosse apenas a reorientação curricular dos cursos de licenciatura, mas algo revolucionário, que colocasse os formandos em educação em contato com a dimensão política de sua prática, permitindo-se assim, assumi-la integralmente a favor de uma outra concepção de sociedade.*

Segundo Helena Freitas:

*"Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional de educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade". (FREITAS, 2002, p.2)*

Evidentemente, toda essa dinâmica de análises que apontam na direção da resistência e da negação ao modo vigente de se realizar o processo educativo no Brasil, sofre constantemente o seu revés, por meio do fortalecimento das instituições de ensino denominadas tradicionais, as quais afiançam o "fracasso" das pedagogias inovadoras, comprometidas com a transformação. Assiste-se com isso o fortalecimento de um discurso sobre a necessidade do

desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, explicitando a forte resistência em relação às propostas educativas de maior cunho crítico-social.

Portanto, a partir dos anos 90, por um lado está em tela a tendência e urgência de chegar à formação dos docentes essa nova perspectiva de trabalho, que se materializa em situações de submissão técnico-profissionais na escola. Destaca-se aqui o papel da chamada “grande mídia”, que passa a se comportar como porta-voz da ideologia da eficiência tecnocrata, defendendo a perspectiva de mercado como algo dado, incontestável, incidindo bruscamente sobre a tomada de opinião da sociedade que, na maior parte das vezes, passa a se comportar como consumidora-espectadora. Sobretudo em relação à mídia escrita, cuja materialidade descritiva lhe confere uma maior permanência no ideário social, pode-se dizer, recorrendo à FISHER (2002): “descrever enunciados de um discurso é apreender esse mesmo discurso como acontecimento, como pertencente a uma certa formação discursiva (o discurso pedagógico do século XXI, por exemplo) como ligado a um certo regime de verdade e, ainda, como diretamente relacionado à constituição de sujeitos individuais e sociais”. (p.3)

Entretanto, há o outro lado, o da resistência ao modo hegemônico de conceber o conhecimento dos professores e a questão da educação de modo mais amplo. Essa contrapartida explicita um significativo aumento no número de estudos e propostas que vão na direção da construção crítica.

Numa espécie de resgate dos movimentos iniciados no seio das ditaduras e ideologias próprias dos anos 60 e 70, vêem-se retomadas, nos anos 90, as discussões que já tinham sido propostas por educadores e pesquisadores como, por exemplo, Paulo Freire, Henry Giroux, Ivor Goodson e Michael Apple, protagonistas de um momento crucial de questionamento da ordem ideológica vigente sobre a educação.

Assim, velhas categorias – autonomia, transformação, emancipação, pesquisa, relações com o saber, etc. - ganham espaço em um novo contexto político-social aonde a discussão educacional vem a revalorizar, entre outras, a questão do trabalho docente e sua formação, enfatizando o papel que o currículo

desempenha nesse processo, na medida em que ele é concebido como o “ambiente” que dá estrutura e identidade à formação.

Para romper com a visão pragmática do professor reproduzidor de conteúdos, foi preciso, antes de mais nada, reconstruir não apenas uma teoria sobre a docência, mas buscar metodologicamente os caminhos para o exercício dessa nova prática docente requerida, a qual implica, em sua essência, no posicionamento dos professores e professoras como atores sociais.

*“Tomou-se como ponto de partida, o saber social, em virtude de o professor ser visto como ator social, agente de possíveis transformações nessa direção. O professor é também responsável pela formação dos saberes sociais, lida, diariamente, com uma diversidade de saberes, heterogêneos que informam sua prática docente e, aos poucos, se integram à sua própria identidade.*

*O saber social impregna o sujeito e se expressa no saber de experiência, que fundamenta o saber ensinar e faz parte do currículo escolar. Os professores, sujeitos de um saber e de um fazer, constroem suas formação e seu desenvolvimento profissional, mediados pelas condições de trabalho, valores e contexto social em que se encontram inseridos.” (GONÇALVES, 2010, p.31).*

Ao contextualizar a formação de professores a que nos referimos, alguns aspectos nos chamam a atenção e são merecedores de maior aprofundamento.

Um primeiro refere-se à intencionalidade, ou seja, quando pensamos na atividade dos docentes do ensino básico, temos que ter clareza de qual escola básica estamos tratando e de que maneira abordamos os diferentes recortes

sociais nos quais ela se insere, indicando para quem e em qual realidade social estaremos propondo a formação.

Ainda nesse aspecto, um segundo ponto diz respeito à compreensão de que os alunos da licenciatura formam-se para lidar com conhecimentos, aprendizagens, inquietações de toda ordem. Assim, nos apoiamos no debate feito por Ira Shor e Paulo Freire (1986) para questionar sobre o papel desempenhado por cada qual na relação entre os cursos de licenciatura (nos centros de formação das universidades e demais IES) e a produção do conhecimento possível a respeito das realidades escolares, por meio da prática da pesquisa. Verificando desde seu sentido mais amplo, do ponto de vista epistemológico, até o mais estrito, considerando o ambiente próprio da PUCSP, Universidade da qual estamos tratando:

*"se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotimizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento*

*existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!" (SHOR e FREIRE, 1986, p.13)*

Ao nos dedicarmos a compreender (e se possível contribuir com) a formação docente, temos que ter clareza sobre quais são os nossos parâmetros de análise da realidade. É preciso verificar sua amplitude, abarcando o contexto social a que nos referimos ao propor a formação de um tipo de profissional, especificamente docente, capaz de enfrentar sua pluralidade.

Vale destacar que a concepção de formação docente como parte de uma formação profissional vem sendo questionada por diversos autores, dos quais destacamos Antonio Nóvoa (1992), Thomas Popkewitz (1992), Mariano F. Enguita (1998) e Maria Isabel Cunha (1999), onde suas argumentações nos sugerem que, devido ao fato da atuação dos docentes por tanto tempo ter sido marcada pela reprodução e transmissão de conteúdos e métodos produzidos por outrem, em outras esferas profissionais (universidades, editoras, secretarias de educação, etc), sua identidade profissional foi se tornando, proporcionalmente, desprestigiada.

Sugerem, ainda, que a prática docente uma vez profissionalizada extrapola sua vinculação didático-pedagógica com o saber e se coloca no âmbito das aspirações, conflitos e contradições sociais do conjunto de profissões que sustentam os interesses e movimentos do mundo capitalista.

Analisando essa questão no contexto mais recente, vemos que é por meio do paradigma das competências que o estatuto profissional do magistério ganha repercussão, como apontam Rosane Dias e Alice Lopes:

*“A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências,*

*anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.”*  
(DIAS e LOPES, 2003, p.155)

Logo, faz-se mister questionar: qual a realidade (diferentes contextos sociais, diferentes tipos de instituições escolares, diferentes acessos materiais e tecnológicos, etc) que professoras e professores irão enfrentar, atuar e, com sua atuação, intervir? E, ainda, qual a qualidade política dessa atuação?

Atrelada à questão da intencionalidade, o segundo aspecto se refere aos fundamentos teórico-metodológicos norteadores da formação: um dos maiores pressupostos sobre a formação dos docentes é que estes devem ser preparados para lidar com a **educação por meio da pesquisa**. Mas o que realmente isso significa? E quais os parâmetros possíveis que os cursos de licenciatura podem oferecer para que essa perspectiva se concretize?

Temos, então, que observar atentamente o que se propõe como prática da pesquisa no interior dos cursos de licenciatura. Significando assumir um ponto de vista que se ancora na práxis educativa, ou seja, na não dissociação (nem tampouco hierarquização) entre teoria educacional e prática pedagógica-didática, possibilitando que a questão da pesquisa se coloque a serviço, de fato, da produção do conhecimento. Recorrendo a Freire:

*“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser*

*ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p.14).*

Essa reflexão nos estimula a pensar quais os encaminhamentos indispensáveis para que a idéia de prática na formação docente seja efetivada plenamente para além do discurso pedagógico. E, ainda, quais são as ações necessárias à concretização de um projeto político-pedagógico de formação docente que acolha tanto a questão da intencionalidade como as dimensões práticas necessárias à sua preparação para o trabalho educativo.

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

Professores e professoras participantes do processo de formação enfrentarão uma realidade no campo da educação que tem como principal marca a superação de muitas dificuldades, próprias da contemporaneidade.

Além disso, esses mesmos professores e professoras na sua prática cotidiana, e ao refletir sobre ela, estarão vivenciando diferentes espaços/tempos de aprendizagens os quais, nos dizeres de Inês Oliveira (2008) “representam

instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados, tanto na formação quanto no cotidiano do exercício docente” (p.43).

Em virtude do adensamento do debate, vemos que a questão da formação de professores, no contexto geral de discussões sobre a educação (e especificamente sobre o currículo), tem sido apontada como elemento primordial com vistas a proporcionar melhorias no sistema educacional.

Entretanto, perigosamente, essa premissa sobrecarrega o peso que a atuação docente tem no processo educativo e, em boa parte das vezes, acaba por atribuir demasiada responsabilidade aos docentes e à sua formação diante dos dilemas da educação, mascarando outros elementos fundamentais, como por exemplo a estrutura material, os tempos-espacos escolares, as políticas educacionais e o próprio currículo.

Assim, referendando a proposta deste trabalho, reforçamos que nossa preocupação ao investigar o novo currículo de formação docente em Geografia da PUCSP é, sobremaneira, retomar os pressupostos apontados acima no sentido de produzir uma análise qualitativa a respeito de suas potencialidades em responder aos questionamentos aqui levantados.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA – OS CURRÍCULOS REVISTOS NOS ANOS 80**

Na década de 80 ficam evidentes e vão sendo cada vez mais denunciadas limitações e insuficiências dos cursos de licenciatura que, de maneira geral, se estruturavam para serem funcionais e operacionais: “bons professores” vinham sendo formados com base no paradigma da reprodução e transmissão passiva de conteúdos pré-estabelecidos pelas “áreas” do conhecimento, os quais, supostamente, se vinculavam a consensos e se apresentavam sob a forma de currículos mínimos.

Tais denúncias estão alicerçadas, como vimos anteriormente, em movimentos sociais concomitantes, alocados nas universidades, sindicatos, associações culturais e científicas entre outras, que estimularam o aprofundamento de estudos e pesquisas a cerca da realidade educacional brasileira, observando os cursos de formação docente; as disciplinas escolares e seus discursos; a organização escolar e suas formas de gestão; a relação escola-sociedade e as políticas públicas para a educação.

Essas pesquisas e suas decorrentes discussões inovam ao provocar que o foco seja menos sobre os conteúdos e métodos de ensino (tradição nas teorias e práticas formativas) e mais sobre a dimensão global dos currículos propostos e/ou praticados tanto nas escolas como nos centros de formação docente. Portanto, o olhar se volta para a análise da concepção curricular que envolve o conjunto dessas práticas.

Podemos compreender, a partir de Gimeno Sacristán (op. cit., 1998), o significado que o currículo tem para o conjunto de análises a respeito não apenas da educação como processo escolar, mas também como representação de determinada cultura. Concebemos que o currículo “é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (p.17). Na medida em que é no interior da escola (espaço ao mesmo tempo de reprodução da sociedade e, por esse motivo, lugar privilegiado

da prática social) que ocorrem os embates e contradições que revelam muito sobre o contexto tempo-espacial em que ela se insere.

Dito de outro modo, ele enfatiza, assim como o faz Ivor Goodson (1995), que para compreender a trama curricular vigente em determinado contexto é preciso situá-la diante do processo a que se relaciona, onde são afirmados “valores e pressupostos, historicamente configurados” pela sociedade que a pratica e legitima.

Assim, visando dar embasamento à nossa análise a respeito da situação e dos significados atuais da licenciatura em Geografia, é preciso contextualizar como essa “modalidade” de formação foi sendo historicamente reorganizada e, por meio de sucessivas modificações legislativas a partir da década de 60, foi adquirindo características que ainda marcam nos tempos atuais os “modos do fazer” no ensino de geografia e interferem em suas organizações curriculares.

Diante disso, ao compreender que o que estava em cena, à época, era o jogo entre forças antagônicas no campo da educação (e da cultura, de modo geral), enfatizamos o papel que as teorias sobre o currículo desempenharam no sentido de elucidar esse emaranhado de relações e conflitos de interesse: por um lado uma sociedade em expansão e pressionando por mudanças paradigmáticas e, por outro, os já ditos valores dominantes impingindo uma Ideologia calcada no modelo da formação autoritária e fragmentária do conhecimento e do ensino<sup>9</sup>.

Há que se destacar o papel que tais estudos desempenharam, juntamente com outros movimentos sociais tangentes à educação, no sentido de produzir criticamente elementos para resistir e, nos dizeres de Ira Shor e Paulo Freire (op. cit. 1986), “destacar que a função principal do currículo é desocultar a ideologia dominante”, naquilo que Freire denominou de currículo numa perspectiva libertadora, visando emancipar professores e estudantes diante de um currículo que aliena e obstaculariza o trabalho intelectual (p. 12).

---

<sup>9</sup> *O que, no caso do Brasil e outros países da América Latina, se agravava pelo fato de que os materiais didáticos disponíveis sofriam restrição de conteúdos por imposição da censura militar, que intervinha nas editoras e mantinha sob vigilância os autores, resultando em materiais genéricos e “assépticos”.*

Embora tais discussões tenham tido grande fertilidade no campo específico da educação, vinculado à área da pedagogia, outras “áreas do conhecimento” fortemente relacionadas ao processo educativo, por meio de suas licenciaturas, e também pelo movimento próprio de revisão de seus pressupostos teórico-metodológicos frente à ideologia dominante sobre toda a cultura e a ciência, vão somar esforços e trabalho intelectual buscando fortalecer os caminhos para a mudança.

Entretanto, até quase o final da década de 80, a questão das licenciaturas embora acompanhassem este sério movimento de resistência<sup>10</sup>, ainda reproduziam o modelo dos currículos mínimos - no caso de Geografia, estabelecidos pelo Parecer 412/62 da LDB – 4024 de 1961<sup>11</sup>.

Pode-se dizer que as décadas de 60 e 70, referentes ao período dos governos militares em toda a América Latina, estabeleceram por meio de diversas medidas legislativas, novos parâmetros para a realização (e conseqüente significação) da formação docente, diferenciando radicalmente da efervescência cultural, de forte influência européia, dos finais da década de 30 e dos anos 40 e 50, quando os professores e professoras concluíam seus cursos de licenciatura amparados por discussões científicas, políticas e pedagógicas bastante avançadas para a época, diante do Movimento Escolanovista (com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 32), e também da criação da

---

<sup>10</sup> *No âmbito dos cursos de geografia, esse movimento de resistência ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia, deflagrado em 1978, o qual incide importante influência sobre os cursos de licenciatura.*

<sup>11</sup> *O referido currículo mínimo para o curso de licenciatura em geografia se subdividia nas seguintes áreas disciplinares, que deveriam ser contempladas, distribuídas em quatro anos de formação: geografia física; biogeografia; geografia humana; geografia regional; geografia do Brasil; cartografia; além de duas disciplinas complementares, tais como: antropologia, sociologia, história econômica geral e do Brasil; etnologia e etnografia do Brasil, fundamentos de petrografia, geologia, mineralogia ou botânica. Em 1968, por meio da lei 5.540 do MEC, foram acrescentadas as matérias pedagógicas além de educação física e Estudos de Problemas Brasileiros. (ROCHA, 2000).*

Universidade de São Paulo, em 34 e da Universidade do Brasil (atual UFRJ), em 1938, estes últimos, importantes centros de formação docente.

No entanto, a força legislativa que remonta à década de 60 e início dos anos 70, por meio da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (5692/71), além de subtrair o espírito político-pedagógico-científico da licenciatura, produz modificações que estipulam novos **tipos** de licenciaturas desejáveis para dar conta do “projeto educacional brasileiro”, segundo a concepção dos sucessivos governos militares.

Seguindo esse raciocínio, por exemplo, são estabelecidas as licenciaturas curtas (em Letras, Ciências e Estudos Sociais) as quais permitiriam aos formados assumirem aulas em um período mais rápido do que se cursassem as licenciaturas plenas. Com esse apressamento perde-se, de imediato, qualquer possibilidade de aprofundamento teórico e de pesquisa na formação dos docentes e, em contrapartida, coloca legalmente um número significativo de profissionais atuando nas salas de aula por todo o país.

O interesse imediato por se alinhar a essa política encontra campo fértil na eminente expansão das chamadas faculdades isoladas ou faculdades integradas, controladas pelo capital privado, as quais oferecem, no que se refere à formação docente, basicamente cursos de licenciatura curta com vistas a formar rapidamente contingentes de professores, aproveitando-se da situação em que, nas mais diversas regiões do país, não há a formação plena, pois esta encontra-se restrita às grandes universidades do país, sobretudo as públicas, alocadas principalmente nas grandes cidades.

É preciso frisar, no entanto, que o aumento do número de faculdades que passam a servir de *lócus* de formação docente se deve, para além do oportunismo econômico que se evidencia (fruto de uma política educacional permissiva e conivente), também pelo fato de que, como vimos anteriormente, as grandes universidades, mesmo embora ajustadas com os princípios da pesquisa

e o compromisso político-pedagógico, sempre valorizaram muito mais os cursos de bacharelado do que as licenciaturas<sup>12</sup>.

Além disso, sabendo que a entrada nas grandes universidades se dá por meio dos vestibulares bastante concorridos e considerando a supremacia do bacharelado como formação primeira, é bastante compreensível que uma parte significativa da formação docente vá se realizar fora delas, em instituições de mais “fácil” acesso e baixo custo, que muitas vezes primam pela má remuneração docente, pela falta de estrutura material e de pesquisa e pela falta de projetos pedagógicos coerentes com as realidades tanto dos alunos dos cursos como de seus entornos e comunidades.

Estamos, portanto, no contexto dos anos 80 até meados dos anos 90, diante de um panorama educacional problemático, evidentemente, onde a questão da formação dos profissionais dessa área (docentes, coordenadores, gestores, etc) encontra-se multifacetada pela permissividade para a atuação das instituições de ensino superior privadas, cuja realidade aparece difusa diante do poder público, o qual, por sua vez, vai se eximindo da discussão político-

---

<sup>12</sup> *Para reforçar essa análise e, tomando como exemplo o que ocorreu na Universidade de São Paulo, Pasquale Petrone (1993) afirma que em 1957 com a separação dos cursos de História e Geografia houve uma tendência desta última a se voltar predominantemente para a discussão de caráter científico e a relação com a licenciatura começou a se enfraquecer. Aos poucos, as diferenças entre o bacharel e o licenciado foram se tornando cada vez maiores e o ponto culminante foi a criação da Faculdade de Educação nos anos 60, lugar legitimado para ocorrer a formação docente de maneira distanciada da produção acadêmica do Departamento de Geografia que, por sua vez, ficou situado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Segundo o autor, a Geografia Acadêmica só se volta para a escola quando ela começa a correr o risco de ser extinta. Isso ocorre por que, embora a academia desse maior ênfase ao curso de Bacharel em Geografia, a grande maioria dos formados tornavam-se professores secundários. Tais acontecimentos colocaram a academia em xeque. A perda do campo profissional do professor de Geografia causou uma menor procura do curso e diante desse quadro muitos professores universitários, até então alheios a essa questão, voltaram-se para a defesa e manutenção da Geografia no Currículo Escolar, como disciplina autônoma.*

pedagógica, contribuindo para uma desvalorização crescente do magistério bem como para a precarização cada vez maior do ensino público no país.

Ao mesmo tempo, pressionado pelas regras de mercado, oriundas do cenário político-econômico neoliberal, no contexto da globalização, o Estado<sup>13</sup> passa a atuar no campo educacional orientado por questões de cunho econômico-empresarial, visto que é o setor privado quem oferece o maior número de vagas no ensino superior brasileiro.

*“Essas instituições caracterizam-se por possuir uma concepção comercial e empresarial de educação, oferecendo produtos e serviços gerados como investimento e como moeda de troca. O pragmatismo é a doutrina norteadora de suas ações; centra-se na produtividade, na relação de custos e em uma estreita ligação com o grande mundo dos negócios, do mercado, pólo orientador de suas ações, instituição sagrada e intocável. Elas configuram no cenário universitário brasileiro o padrão das IES privadas”. (LARA, 2010, pp. 104)*

Todo esse processo, por sua vez, se relaciona e, pode-se dizer, colabora para que seja proposto um “novo” projeto de Reforma Universitária, desencadeado no início da década de 2000. O que configura, de imediato, uma redefinição dos papéis no que diz respeito às políticas educacionais. De um lado vemos o Estado assumindo seu papel de agente regulador, por meio dos

---

<sup>13</sup> *Leia-se, em primeira instância, o Conselho Nacional da Educação, órgão pertencente ao MEC. No entanto, ao longo dos anos 80 e 90 foi ficando cada vez mais explícita a interferência de outros órgãos governamentais sobre as questões educacionais (pressionando o próprio MEC), tais como Ministério da Fazenda e o Banco Central, caracterizando encaminhamentos administrativos-financeiros, que se sobrepuseram ao educacional-pedagógico.*

sistemas de avaliação (por exemplo com a Lei 10.861/2004 que institui o SINAES), de outro, o chamado mercado lançando mão de suas premissas básicas (emprego e produção) estabelece o modo como quer ver as políticas educacionais realizadas.

Ou seja, embora o Estado configure a parte pública da questão educacional ele se consolida, a partir da Reforma, como um moderador diante da apropriação privada dos princípios educativos. É o mercado – e não a sociedade - quem estabelece as pautas sobre qualidade na formação, qualidade no ensino, necessidades de novos cursos e tecnologias, e assim por diante.

É importante destacar que tal adesão ao modelo neoliberal para a educação se vincula, entre outras questões, à formação dos pequenos blocos econômicos fortalecidos (como MERCOSUL, por exemplo) e, visando essa integração, tem início uma dinâmica de reestruturação dos parâmetros formativos da mão-de-obra no continente. No Brasil adota-se como discurso a necessidade de acompanhar as mudanças globais e inserir-se de maneira “qualificada” na competição econômica mundial, visando responder, à altura, às tais novas demandas de mercado.

É nesse ponto que incide, de maneira ordenada, o peso da Reforma da Educação nos países da América Latina. Algo que vai se materializar desde o governo Fernando Henrique Cardoso, perdurando até os dias atuais, por meio de mecanismos norteadores, prescritos pelas organizações internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial.

Assim, no que diz respeito às características que a educação brasileira vai assumir a partir de então, sobretudo nas instituições públicas, consolida-se um processo de reorganização que vai desde as esferas materiais até os próprios currículos escolares, do ensino básico (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais) ao superior (DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais).

Tal política educacional se materializa em uma espécie de “pacote” de medidas que estabelecem novos parâmetros de avaliação e de currículo, que acometem diretamente os mecanismos de formação (seus tipos, suas durações,

etc), modificando, por exemplo, o cenário da formação de nível superior, com a abertura de cursos em novas áreas de trabalho.

Cursos tais como os de gestão, em diversas áreas (de sistemas de informação, ambiental, industrial, etc) começam a ser estruturados e fortalecidos, na medida em que são amplamente valorizados no meio empresarial.

Um dos mecanismos mais perversos do processo de implantação dessas políticas educacionais é o êxito em tornar hegemônico um projeto ideológico, submetido de maneira contundente à lógica da mercadoria e do lucro (que se consolidou por meio do GAT – Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, donde a educação é assumida como negócio – assinado pelos países membros da OMC – Organização Mundial do Comércio) que no limite desconsidera o processo histórico de conquistas sociais na área da educação, embora o processo, dissimulado, valorize a discussão e o debate, sobretudo o acadêmico, como requisitos para um grande “acordo social”.

Entretanto, o contexto onde se materializam essas políticas é marcado por uma estrutura autoritária que desconsidera o conjunto dos interessados/envolvidos. Esse mecanismo não leva em conta, também, contribuições importantes das entidades profissionais na área da educação, assim como sindicais. E acaba por privilegiar o debate no nível da aplicabilidade como se os princípios fossem evidentes e o mérito inquestionável.

Assim, em nome de reformar o ensino, impõe-se uma ordenação cujos impactos na sociedade vão na direção do estabelecimento de parâmetros formativos de um novo tipo de cidadão (pós-moderno?) capaz, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, de contribuir socialmente para a competitividade internacional do país.

A título de exemplo, ao analisarmos o documento “Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico” de 1995, elaborado pelo Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado do BID, vemos que a articulação sugerida por instituições tais como FMI, Banco Mundial e BID faz parte de um projeto que preconizava literalmente a potencialização das

forças produtivas da nação, através da reestruturação de seus cursos de formação.

As universidades passam a servir de ambiente para a realização de tais novas propostas de formação, na medida em que passam a investir muito mais na abertura de novos cursos em detrimento daqueles já estabelecidos historicamente. Assim, colocava-se em ameaça a manutenção dos chamados cursos clássicos, embasados em conhecimentos acadêmico-científicos seculares, oscilando entre sua extinção ou a “adaptação” ao novo panorama.

Faz muito sentido, então, verificar logo na seqüência o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares para o ensino superior, determinando de maneira decisiva, grandes projetos de reformas curriculares em todo o país, como discutiremos no próximo capítulo.

No entanto, embora nessas últimas décadas a máxima da predominância das regras do mercado sobre as políticas públicas tenha sido exaustivamente propalada nos meios acadêmicos, científicos, sindicais e culturais, muito tem se refletido a respeito dos desdobramentos concretos a curto prazo e, diante das análises, muito também tem sido proposto no sentido de enfrentar o difícil contexto, por meio de alternativas interessantes e inovadoras para determinados impasses nas relações educativas.

Ou seja, é importante demarcar aqui o potencial criativo de indivíduos, departamentos, grupos de pesquisa, entre outros, espalhados pelas mais diversas instituições do país, os quais carregam consigo uma respeitabilidade conquistada pela luta e resistência às formas autoritárias de exercício da política pública, principalmente no campo da educação e procuram responder, com rigorosidade metodológica, aos dilemas próprios desse movimento dialético do fazer educativo nos tempos atuais.

## 2.1. A legitimação da questão do ensino e da formação de professores de Geografia como objeto de pesquisa

Acompanhando, portanto, o processo de resistir ao “rolo compressor” que se estabelece sobre o campo educativo desde a primeira reforma universitária, ainda na década de 60, nos dedicamos a analisar tais desdobramentos no que tange à formação de professores de Geografia.

O fato de haver resistência, mesmo diante de uma estrutura formativa assentada na relação hierárquica entre bacharelado e licenciatura, permitiu que no interior dos cursos de Geografia, principalmente nas grandes universidades, a discussão sobre os problemas relativos ao ensino de geografia ganhasse repercussão suficiente para torná-la objeto de pesquisa.

Desde o final da década de 70, todo esse processo está relacionado ao movimento interno de discussão no campo da Geografia Brasileira, tanto no interior das Universidades, como nos Encontros Nacionais de Geógrafos realizados, à época, por sua principal instituição de representação e divulgação, a Associação dos Geógrafos Brasileiros <sup>14</sup> que identificavam não haver relação

---

<sup>14</sup> Não é nosso objetivo, aqui, fazer um histórico detalhado da AGB, mas é importante demarcar alguns pontos referentes à sua criação e o papel que desempenha até os dias atuais, como entidade representativa e interlocutora entre as diversas instituições que trabalham com a Geografia e/ou com o debate teórico a respeito dessa área do conhecimento. Numa tradição de quase 70 anos, a AGB foi constituída para ser um canal de comunicação entre os geógrafos de todo o Brasil, que inicialmente ocorria por meio da publicação de periódicos organizados por suas seções locais, espalhadas por várias áreas do país. A título de exemplo, a Seção São Paulo da AGB, publica desde 1949 o Boletim Paulista de Geografia (BPG) que é considerado um dos maiores veículos de divulgação do debate acerca das questões geográficas do país e hoje tem aproximadamente 90 números publicados.

Em outro caminho de atuação, a AGB realiza a cada dois anos um Encontro Nacional de Geógrafos que tem como objetivo garantir a maior amplitude possível de temas a serem discutidos e apresentados em diferentes modalidades (pesquisas científicas, experiências profissionais, experiências no ensino, etc), mas também, tem como meta nesses encontros, explicitar uma pauta de

entre os discursos geográficos resultantes de pesquisas e discussões acadêmicas e os currículos da disciplina Geografia nas escolas fundamentais e médias.

Tal distanciamento entre os tipos de discursos geográficos produzidos em um âmbito e outro encontra uma justificativa no fato de que a Geografia pensada e debatida nas Universidades vinha acompanhando, por seu lado, a dinâmica do processo de constantes reformulações na organização dos espaços mundiais, ao passo que os livros didáticos de geografia (fonte fundamental dos saberes geográficos, legitimada pela escola) mantinham sua estrutura temática compartimentada, embasados em explicações estáticas, contradizendo fortemente a rápida transformação das paisagens pela sociedade e a resignificação dos lugares pelo mundo afora.

Genericamente podemos identificar a partir do período pós-segunda guerra mundial um momento de redesenho das relações econômicas internacionais, marcado fortemente pela redefinição do papel dos Estados na “gestão” das negociações capitalistas, que vivenciam um processo de crise.

Nesse contexto o que está em discussão é a superação da crise que, a partir de então, redimensiona a acumulação de capital por parte da economia industrial urbana, considerando o panorama criado em relação ao acesso a matérias-primas e mão-de-obra. Algo que, com o fim da guerra, se agrava nos 20 anos que se seguem. Esse momento tenso do debate sobre os projetos de superação da crise capitalista, enfrentados em contraposição a uma politização crescente, dá origem a um importante debate político internacional em torno da chamada “guerra-fria”.

Assim, as estratégias de enfrentamento ganham atitudes e discursos próprios que as identificam, principalmente a partir da década 70, sob o rótulo abrangente de globalização.

Em nome dela, então, reestrutura-se o modo de produzir no interior do próprio capitalismo com a re-elaboração da divisão internacional do trabalho e,

---

*discussões políticas em torno das questões territoriais do país, invocando o papel dos geógrafos nesse debate.*

diante de novos acordos comerciais e políticos, uma nova relação entre as economias mundiais.

Esse processo, que “evolui” na mesma medida que as chamadas novas tecnologias - sobretudo na área da comunicação, vai aos poucos, mas de maneira contundente, se tornando o paradigma da organização das esferas políticas e econômicas, reconfigurando a geografia de todo o planeta.

É preciso, portanto, repensar como explicar essa nova realidade, complexa, onde as rápidas modificações nos centros urbanos, via de regra relacionados a diferentes contextos de industrialização, vão compondo novas áreas (metrópoles) e reconfigurando outras (espaços agrários, por exemplo). Ou, ainda, desmantelando as pretensas regiões geográficas, que se explicavam por sua homogeneidade.

No caso específico do Brasil, o significado do processo de globalização não pode ser entendido dissociado da adesão dos governos, desde a década de 80, ainda com Sarney, às políticas econômicas neoliberais, que passam a articular e ordenar, na maior parte do planeta, os modos de atuação dos Estados e seus respectivos desdobramentos nas economias de seus territórios nacionais.

A adesão se vincula, entre outras questões, à formação dos pequenos blocos econômicos fortalecidos (como MERCOSUL, por exemplo) e, visando essa integração, tem início uma dinâmica de reestruturação dos parâmetros formativos profissionais. No Brasil adota-se como discurso a necessidade de acompanhar as mudanças globais e inserir-se de maneira “qualificada” na competição econômica mundial, visando responder às novas demandas de mercado.

Em síntese, as metodologias relativas à chamada Geografia Tradicional mostram-se insuficientes para apreender a ordem territorial em sua complexidade e é justamente nessa efervescência política que o Movimento de Renovação da Geografia, como ficou conhecido, se destaca pela fertilidade de produções e publicações, onde o que estava em pauta era, segundo Lana Cavalcanti (1995), “a preocupação de analisar criticamente a história do pensamento geográfico – seu comprometimento ideológico, suas bases teóricas e epistemológicas, seus

paradigmas – e a estrutura dominante da ciência geográfica e da geografia escolar em vigor na época” (p.36).

Lembremos que no período em questão é quando eclodem os movimentos sociais que reivindicavam a abertura política não só no Brasil, mas em toda a América Latina, o que significa a possibilidade concreta de tornar públicas as vozes representativas do pensamento crítico e inovador em todos os campos das ciências e da cultura<sup>15</sup>.

Era preciso, portanto, renovar. Pode-se dizer que renovar significaria romper radicalmente com a chamada geografia tradicional, de raízes positivistas, em nome de uma nova perspectiva, com outro discernimento, mais crítico.

É quando, então, a dimensão formativa dos professores de geografia, objeto de nosso estudo, ganha algum protagonismo. Em primeiro lugar, era preciso discernir entre aquilo que se chamava de tradicional e o que uma perspectiva mais crítica significaria concretamente no âmbito do ensino, mais precisamente, nas aulas de Geografia. Além disso, o que estava identificado é que o ensino escolar, disciplinado em “áreas específicas”, produzia uma visão fragmentada da realidade, impedindo que fosse possível enxergá-la em sua complexidade.

---

<sup>15</sup> *Dois autores, entre muitos, são merecedores de destaque nesse debate, pois dedicaram-se a fazer, para além da análise do contexto, propostas teórico-metodológicas a respeito dos objetivos “renovados” da ciência geográfica. Entre eles estão Pierre George, geógrafo francês, que trouxe como perspectiva teórico-metodológica a proposta de utilização do materialismo histórico como método de investigação da realidade, rompendo com o tradicional dualismo geográfico que abordava as questões do “mundo físico” dissociada das do “mundo humano”. (GEORGE, 1966).*

*Também exerceu bastante influência no debate o também geógrafo francês, Yves Lacoste, que denuncia a distância entre a compreensão geográfica do mundo que a maioria da população tinha (basicamente a descrição fragmentada das paisagens) em dissonância com a geografia praticada tanto na academia (discussões teórico-metodológicas), como a geografia praticada pelos Estados Maiores, que possuíam uma visão integrada do espaço, visando o controle e a intervenção sobre os lugares. (LACOSTE, 1988).*

Atentando ainda para a relação dialética que se estabelece a partir de então: ao se redefinir o papel do ensino é igualmente necessário que se redefinam os papéis de alunos e professores no processo.

Entretanto, ainda que sob um discurso que preconizava mudanças radicais, a prática revelou que a discussão era quase tautológica. Ou seja, propunha-se mudar a forma, mas mantinham-se os conteúdos do ensino, num movimento que partia quase sempre da academia (lugar do saber e da identificação dos problemas sobre esse saber), juntamente com os órgãos públicos de educação (lugar de controle e regulamentação), em direção às escolas e, especificamente, aos professores.

Diamantino Pereira (1995) toma como exemplo a Proposta Curricular de Geografia elaborada pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em meados da década de 80, para apontar criticamente essa prática: em nome da mudança, alterou-se apenas o elenco de conteúdos e sua seqüência, mantendo-se a lógica que vigorava até então nas aulas de geografia por meio dos tradicionais materiais didáticos: os “saberes” estavam dados, prontos e os professores continuavam apenas a reproduzi-los.

*“Os professores de geografia (não só eles, pois se trata de um fato comum entre as disciplinas que compõem as grades curriculares de 1º e 2º graus) há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) se transformou em fim.*

*Tanto isso é verdade, que aqueles populares planejamentos feitos pelos professores ao início do ano, por exigência da estrutura escolar, são esquecidos para sempre. Afinal, o que interessa é o conteúdo. A prova mais cabal desse processo de reificação dos conteúdos é que, nesses planos, o conteúdo se transforma em*

*objetivo: por exemplo, ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo ‘indústria brasileira’ é fazer com que o aluno saiba o que é a ‘indústria brasileira’. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás de seu próprio rabo e consegue apenas ficar cansado.” (PEREIRA, 1995, p. 62)*

Assertivas como esta, publicada entre outros textos no Caderno Prudentino de Geografia, número 17, em 1995, que constitui o “Dossiê: Geografia e Ensino”, é um dos vários exemplos de como a questão epistemológica da Geografia passou a ser pensada para além dos âmbitos acadêmicos e extrapolando os muros da Universidade, voltou-se para a realidade escolar e, fundamentalmente, para a questão da urgente revisão da formação dos docentes da área<sup>16</sup>.

O rompimento com o paradigma da formação docente como apêndice do bacharelado tem sido objeto de muita contenda, em nome “do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional” (PONTUSCHKA et al., 2007, p.92). Entretanto, é preciso frisar, essa não é uma discussão simples, muito menos tranqüila, pois no âmbito da academia, até os dias de hoje, em determinadas áreas do conhecimento, a pesquisa voltada ao ensino e à formação docente é ainda considerada menor, menos importante, como teremos a oportunidade de retomar adiante, no capítulo 4, quando discutiremos a questão das concepções a respeito da formação de professores nos projetos de reformulação das licenciaturas da PUCSP.

---

<sup>16</sup> *“Uma das iniciativas da AGB, nessa época, foi a implementação de uma atividade denominada Projeto Ensino, que constituía-se, basicamente, de palestras proferidas por geógrafos de diferentes áreas, que vinham discutir com uma platéia de professores secundários, quais os problemas das antigas abordagens didáticas da geografia tradicional e as possibilidades de novas abordagens” (PEREIRA, op. cit, 1995, p.63)*

## **2.2. A participação do Departamento de Geografia da PUCSP junto aos movimentos por mudanças curriculares acadêmicas e escolares**

Acompanhando o movimento geral que se inicia nos anos 80 na maior parte das universidades brasileiras, o Departamento de Geografia da PUCSP trouxe para suas pautas de discussão político-pedagógicas a necessidade de revisão da formação em Geografia, visando debater além de novas temáticas, também as especificidades de cada ramo desta formação: bacharelado e licenciatura.

Entretanto, é preciso esclarecer que esse debate ocorre concomitante a outros movimentos internos, efervescentes na PUCSP à época, os quais se dispunham a repensar o papel da Universidade no contexto geral da sociedade brasileira. O que acabou por conferir importante respeitabilidade a essa Universidade diante do compromisso histórico de sua comunidade - professores, funcionários, alunos - com a elaboração rigorosa de saberes de maneira a valorizar uma formação acadêmica contextualizada e engajada com os dilemas e movimentos próprios do mundo contemporâneo.

Embora não fosse pública e gratuita como as outras grandes universidades do país, a PUCSP tinha uma tradição de produção acadêmica voltada à socialização das idéias e à valorização da pesquisa nos diversos campos do conhecimento. Isso se tornou manifesto pela qualidade de seus cursos de graduação, pela excelência dos programas de pós-graduação e também pelo reconhecimento e abrangência de seus núcleos de pesquisa, cuja atuação se expandia para além dos muros da academia, vinculando-se também a diversos movimentos sociais, inclusive internacionais.

Pode-se dizer que os anos 80/90 representaram na PUCSP um importante momento de efervescência em termos dos debates, mas também de inserção em projetos sociais por meio de pesquisas e de convênios com instituições públicas, órgãos governamentais, entidades profissionais, etc., ampliando seu leque de atuação e, de certo modo, resistindo à pressão do

chamado “mercado” que já vinha estabelecendo novos parâmetros para as IES privadas.

É, portanto, nesse momento histórico que o Departamento de Geografia da PUCSP inicia um processo de discussões e reformulações importantes do ponto de vista de sua estrutura organizacional que vão implicar no começo de um amadurecimento a respeito da questão curricular<sup>17</sup>.

Em primeiro lugar, uma parte de seu corpo docente vinha participando ativamente das discussões de caráter epistemológico e metodológico a respeito dos sentidos e significados da ciência geográfica contemporânea junto ao Movimento de Renovação, protagonizado pela Associação dos Geógrafos desde o final da década de 70, como vimos anteriormente. Pode-se dizer que, diante desse quadro, tais professores funcionaram como espécies de porta-vozes do debate junto ao Departamento e, desse modo, acabaram por assumir uma postura crítica, pressionando por mudanças. Assim, o acolhimento de novas temáticas de discussão começa a fazer parte do repertório de preocupações do

---

<sup>17</sup> A título de exemplo, podemos citar a participação do Departamento de Geografia da PUC no Programa de Educação Continuada (PEC) implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), entre os anos de 1996 e 1998. Tal programa se referia à formação continuada dos professores de Geografia do ensino fundamental da rede pública estadual, com o intuito de aproximar os docentes do sistema público de ensino das discussões e propostas oriundas das Universidades e outras Instituições de Ensino Superior. Mais tarde, entre 2001 e 2002, o PEC, denominado então de REDE PEC, ampliou sua abordagem com o objetivo de levar aos professores das séries iniciais (Educação Infantil) a formação superior, que até então não era obrigatória para essa fase da profissionalização docente. Inicialmente a REDE foi proposta pela SEE-SP e, entre 2003 e 2004 foi ampliada, por meio de parceria com prefeituras do Estado de São Paulo, para 38 secretarias municipais de ensino. Deste modo, nesses dois contextos, o Departamento de Geografia participou, juntamente com outros departamentos da Universidade, da elaboração de materiais e aulas voltados a contribuir com a ampliação da formação de professores.

colegiado, as quais vão implicar na identificação da necessidade de propostas de reformulação<sup>18</sup>.

Nesse momento, em meados da década de 80, organiza-se um novo currículo em que, embora a marca de sua re-elaboração fosse motivada pelo rompimento com a chamada Geografia Tradicional (embasada nas dicotomias físico *versus* humano; urbano *versus* agrário; região *versus* lugar; etc), não conseguiu ir muito além da alteração de disciplinas, as quais passaram a se organizar em subconjuntos que, por sua vez, mantiveram e reforçaram tais dicotomias<sup>19</sup>.

Evidentemente, pelo fato de estarmos aqui analisando as dinâmicas envolvidas no fazer curricular, continuou a ser objeto de contendas que apenas a substituição de velhos temas por novos recompondo a matriz curricular não era suficiente para dar conta das novas demandas epistemológicas, as quais estavam atreladas ao que se denominava, na época, de “crise do ensino de Geografia”. Esse processo só seria exitoso se contemplasse uma ampla discussão sobre os propósitos da formação em Geografia, questionando a relação dicotômica entre bacharelado e licenciatura que vinha trazendo a questão do ensino e da formação de professores de Geografia para o centro do debate.

---

<sup>18</sup> *Frisamos aqui que o Departamento de Geografia é um dos únicos, em toda a PUCSP, composto de seus professores e alunos, tendo ambos o direito a voz e voto nas deliberações discutidas em suas reuniões, o que caracteriza um importante jogo de forças e interesses na organização curricular.*

<sup>19</sup> *Interessante notar, como apresentamos em anexo, que o texto do projeto do curso em questão (a partir da reorganização curricular de 86) preconizava que “tanto o bacharel, quanto o licenciado em Geografia devem estar aptos a produzir o conhecimento geográfico através de análises teóricas, pesquisas de campo e de laboratório e não apenas em reproduzir esses conhecimentos” (Ver Anexo 6 - Informações sobre o projeto pedagógico do curso de geografia da PUCSP), mas, deixa evidente que há uma prevalência ao estabelecer como sendo um entre outros subconjuntos do curso as disciplinas da licenciatura. Ou seja, ao estabelecer essa separação, fica evidenciada uma concepção de formação docente distanciada da prática da pesquisa, mas voltada à “prática em procedimentos didáticos”.*

Essa passa a ser a preocupação central das atividades do Departamento, ou seja, afinar as preocupações de cunho teórico-metodológico às concepções de formação que se apresentavam relevantes para o momento. Também, por esse motivo, a participação de seus professores ganha destaque e legitimidade em outros âmbitos acadêmicos, por meio de publicações e participações em eventos<sup>20</sup>, ao mesmo tempo em que se projeta na discussão protagonizada pela AGB durante os anos 80 e 90.

Além disso, como formas de materialização da discussão, principalmente no que tange à questão do ensino, o referido departamento investe em dois pontos fundamentais. O primeiro, no âmbito da graduação, onde algumas inserções importantes foram feitas nessa proposta curricular da década de 80 com vistas a qualificar melhor a formação em geografia, de maneira geral. Entre elas destacamos a obrigatoriedade da apresentação de um trabalho de final de curso (denominado monografia) a ser realizado por meio de pesquisa, sendo apresentado a uma banca pública quando da conclusão do curso. E o interessante é constatar, com o passar dos anos, o número crescente de monografias cujas temáticas se voltaram ao ensino ou a alguma dimensão pedagógica do conhecimento geográfico.

O segundo ponto refere-se à criação do curso de Especialização em Ensino de Geografia, por meio da Coordenadoria Geral de e Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização da Universidade (COGEAE-PUCSP), que se inicia em 1996. A partir desse investimento o que ocorre é um interessante processo de amadurecimento da questão educacional, pois desde seu início a maior parte dos alunos do curso de especialização é composta de egressos de cursos de geografia das mais variadas localidades, na sua maioria professores

---

<sup>20</sup> *Na esfera da AGB, algumas de suas publicações mais importantes passam a dedicar números inteiros voltados à questão do ensino ou, ainda, nas publicações regulares, essa temática passa a ser pauta permanente, apresentando em praticamente todos os números um artigo referente a ela e em boa parte dessas publicações há um artigo de algum professor pertencente ao Departamento de Geografia da PUCSP. Ver SANTOS (op. cit., 1995); PEREIRA (op. cit., 1995); SILVA e RAMIRES (op.cit., 2008).*

das redes públicas e privadas, atuando nos ensinos fundamental e médio, e que, por diferentes razões, desde o término de suas licenciaturas encontravam-se desvinculados das Universidades.

Todo esse processo coincide com o reconhecimento de que o campo do ensino de Geografia tem alcançado nas últimas décadas um amplo espaço acadêmico de pesquisa tanto em âmbito nacional como internacional. Além dos eventos científicos, incluindo o crescente número de dissertações e teses realizadas em boa parte das Universidades do Brasil, um importante referencial tem sido os encontros temáticos sobre educação, ensino de geografia e formação de professores, realizados pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), responsável por número significativo de publicações e divulgação de estudos sobre a chamada geografia escolar.

Paralelamente a essa dinâmica que se observa no campo da educação de modo geral, tem se apresentado diversos mecanismos legais tais como Parâmetros e Diretrizes Federais, propostas curriculares regionais e estaduais, propostas curriculares de instituições privadas, etc., configurando um movimento contínuo e intenso de reflexão e proposição de novos estudos. Assim, não apenas acompanhando a demanda legal, mas também acolhendo discussões internas à própria Universidade, o Departamento de Geografia da PUCSP veio tomando a questão do ensino de geografia como importante pauta de trabalho e pesquisa.

O referido curso de especialização é reconhecidamente uma importante referência nacional, pelo fato de propor a reflexão sobre conteúdos relevantes da Geografia, visando capacitar seus alunos na elaboração de um discurso pedagógico atrelado a essa disciplina, de maneira a contextualizá-lo frente à realidade contemporânea, tão imersa em transformações, demandando novos modos de pensar e, conseqüentemente, novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem em Geografia.

Um, dentre os vários elementos que identificam tal curso, tem sido a trajetória de rompimento com a visão meramente conteúdista do ensino, valorizando a questão pedagógica, considerando que grande parte das discussões teóricas e das metodologias e linguagens próprias do pensamento

geográfico realizam-se socialmente no âmbito escolar. Deste modo, concebe-se que os conteúdos que emergem do campo epistêmico da Geografia são meios fundamentais à construção do conhecimento sobre o mundo e não meros pontos de chegada fragmentados em um elenco de “fenômenos”. Nos dizeres de Douglas Santos;

*“A fragmentação dos discursos científicos não é exigência da diferencialidade fenomênica, mas da sofisticação do questionamento socialmente construído. O que existe, portanto, são perguntas geográficas (físicas, históricas, etc.) cuja demanda implica na construção de respostas, no mínimo convincentes.*

*Saber geografia, portanto, não se resume ao domínio intelectual deste ou daquele fenômeno mas, sim, a um certo tipo de domínio, fundamentado num questionamento específico e na construção de respostas igualmente específicas. (SANTOS, op. cit., 1995, p. 51).*

Entretanto, ao mesmo tempo em que, para uma parte do colegiado do curso a compreensão a respeito das questões relativas ao ensino de Geografia foi ficando mais clara do ponto de vista do significado dos conteúdos e objetivos pedagógicos, foram também se tornando mais explícitas as dificuldades e deficiências postas para a formação dos docentes, considerando que eles serão os responsáveis por levar adiante essa proposta em seus campos de atuação mais diretos: as escolas.

Também, é necessário frisar algo fundamental nesse processo político-pedagógico de elaboração curricular: parte dos professores pertencentes ao Departamento de Geografia, diferentemente do movimento que vinha se desenhando, no sentido de repensar a formação docente, oferecia certa resistência às mudanças, gerando um tensionamento o qual explicitava que havia

compreensões diferentes a respeito dos temas relacionados ao ensino e suas respectivas preocupações pedagógicas, evidenciando certo apego aos pressupostos e métodos identificados com a chamada Geografia Tradicional.

Além disso, havia uma compreensão de que o bom bacharel (munido de bons conteúdos) era, por conseqüência, um bom professor de geografia. Concebia-se que tal habilidade pedagógica era, em determinado momento, resolvida mediante a aproximação com as metodologias pedagógicas gerais, realizada apenas na Faculdade de Educação, por meio das chamadas disciplinas específicas da licenciatura e, somente no final, com a realização dos estágios obrigatórios, vinculados à disciplina “Prática de ensino de Geografia” é que eram realizadas aproximações de observação sobre a realidade escolar e a especificidade do ensino **de** Geografia.

Vemos, portanto, na esfera do Departamento de Geografia, duas preocupações latentes, ou ainda, dois campos de atuação. O da graduação, onde a discussão sobre a relação entre saberes pedagógicos e ensino de geografia passa a ser um imperativo curricular, na medida em que se faz necessário buscar os caminhos para acolher tais demandas em outro percurso formativo e, por outro lado, o curso de Especialização em Ensino, a partir da vivência com as experiências trazidas por seus alunos, em sua maioria professores dos ensinos fundamental e médio, que puderam ser sistematizadas por meio dos debates e das atividades realizadas no interior das disciplinas, além de suas monografias de final de curso, permitindo ao colegiado manter uma aproximação com as diferentes realidades escolares apresentadas, ao mesmo tempo em que estabelecendo uma relação de troca com esses alunos-docentes, verificando suas estratégias de trabalho onde ficam claros seus dilemas e limites.

Portanto, o vínculo com a questão do trabalho dos professores de Geografia, por meio das tantas experiências citadas acima, acabou por impulsionar um comprometimento do colegiado do curso e, por conseguinte, de parte do Departamento de Geografia, no sentido de repensar a formação docente, impelindo a que se formulasse uma nova proposta formativa, iniciada por volta de

2000, ainda que vinculada aos parâmetros e limites internos do contexto institucional da PUCSP.

### 3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PUCSP DIANTE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 90

O caso específico que nos dedicamos a analisar nessa pesquisa, que envolve a explicitação de uma concepção formativa sobre a docência em Geografia, observando seu novo projeto de licenciatura implantado em 2006 na PUCSP, é preciso reafirmar, tem sua gênese no fértil debate sobre os processos de mudanças nos paradigmas formativos em todos os campos do saber, sobretudo aqueles que se realizam no interior das Instituições de Ensino Superior.

Mas, como apontamos na Introdução deste trabalho, é preciso esclarecer e diferenciar o processo de organização de um novo currículo de Geografia (a que denominamos **reorientação curricular**) no interior de uma Universidade específica (PUCSP), daquilo que se apresenta no plano maior das políticas públicas que são as chamadas Reformas Educacionais, as quais não só direcionam as reorientações curriculares, mas também se vinculam a outros níveis de reformas relativas às mudanças na concepção e forma do Estado, ao redesenho da economia, das legislações trabalhistas, etc.

Desse modo, as reorientações curriculares resultam em processos de mudanças que tem como objetivo acatar a novos encaminhamentos (orientações) diante de contextos e necessidades mais abrangentes, respondendo, por um lado, a demandas internas referentes às discussões específicas de uma determinada IES ou, por outro, a demandas externas oriundas das políticas mais amplas de reformas. Ou ainda, como é o caso que da PUCSP, as necessidades de mudança foram pressionadas por ambos os lados: o interno e o externo.

Grosso modo, pode-se dizer que o processo de reorientação curricular estudado na PUCSP foi bastante sofisticado do ponto de vista de sua ampla discussão no campo da epistemologia e, ainda, com o intuito de demarcar novos caminhos formativos mais inovadores, de fato implantou algumas mudanças significativas. Mas, como discutiremos adiante, os propósitos que se mobilizam

para produzir uma reorientação curricular não são, por si só, suficientes para garantir o êxito de suas propostas, na medida em que o currículo, como um todo, é processo e produto de relações históricas e negociações muitas vezes contraditórias em torno do que se define por “necessidades formativas”. Isso demonstra uma face importante do currículo que é sua produção e existência como instrumento coletivo, polêmico, conflitivo, permeado e permeando diversas concepções de mundo e de sociedade.

No campo da pesquisa educacional e curricular em geral, ao falarmos sobre a década de 90 estaremos nos referindo a um período de importantes demarcações e mudanças, em escala mundial. Transformações sociais principalmente relativas ao âmbito do trabalho e do consumo, as quais terão impactos sobre os modos de vida em todos os cantos do mundo. Mudanças que se operam no nível da cultura.

Segundo Mere Abramowicz,

*“Nos anos 90 flagramos o campo do currículo ganhando uma absoluta centralidade nas discussões educacionais. A cultura constitui um pano de fundo para a reflexão curricular e o conhecimento expresso no currículo não pode ser visto de fora de sua constituição social e histórica e se consubstancia como parte de uma tradição seletiva.”(ABRAMOWICZ, 2006, p. 15)*

E essa centralidade na abordagem curricular, apontada pela referida autora, vai ter grande responsabilidade nesse momento histórico dos anos 90, com a consolidação dos estudos sobre o currículo e sobre as mudanças na educação, ambos vistos como linhas de investigação e reflexão acadêmica, e também como intervenção social.

É um tempo em que, no tocante à economia mundial, o acesso à informação passa a ser um pressuposto da vida planetária e, nos dizeres de Sofia

Lerche Vieira (2002) o conhecimento se consolida como “nova mercadoria social e econômica”, que “circula através de redes entre milhões de usuários”. E, em sendo mercadoria, ainda que com nova roupagem no sistema de trocas, faz jus ao processo capitalista de reprodução e consumo, demandando sempre a produção de mais novidades. Nesse caso especificamente de conhecimentos.

Nos chama à atenção a discussão que se coloca sobre as perspectivas e limites das Universidades, como instituições formadoras, no sentido de responder ao desafio de lidar (e gerir) movimentos rápidos acerca dos novos conhecimentos e suas respectivas demandas.

Em relação a esse desafio, segundo Gregório Weinberg:

*“...debemos vincular la formidable revolución científica y tecnológica que lo genera; la multiplicación de nuevas disciplinas, especializaciones, carreras; la necesidad de organizar, con espíritu crítico, esos mismos conocimientos, los nuevos métodos para su enseñanza y transferencia, amén de temas tales como su obsolescência, la distinta relación entre profesionales e investigadores, entre teoría y práctica, entre trabajo manual y trabajo intelectual. En el fondo sensacionales modificaciones em la estructura productiva, donde la inteligencia pesa más que la dotación de materias primas y, por consiguiente, cambios extraordinarios em la estructura ocupacional.” (WEINBERG, 1995, p. 71)*

O imperativo maior passa a ser a justificativa para amplos processos de reforma: do Estado, da economia (pelo redesenho da indústria, comércio, serviços), da infra-estrutura (nova logística para os transportes e comunicação), da formação profissional e, por conseguinte, da Educação.

Esse amplo movimento de mudanças, Martin Carnoy identifica ao processo de mundialização da economia, pois esta,

*“... exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e que, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber”. (CARNOY, 2002, p. 23)*

Nesse sentido, novamente atribui-se à década de 90 do século XX a explicitação do peso que a mundialização da economia vai exercer sobre o mercado de trabalho, sobre a organização das atividades profissionais e também sobre a exigência de novas e diferentes competências de trabalho. Sobrecarregasse, portanto, os sistemas educacionais, os quais passam a demandar políticas abrangentes, visando desde diretrizes específicas para os campos da formação até o financiamento para a implementação de sua Reforma.

O contexto que se desenha no campo da educação reflete (e justifica) a necessidade de profunda reforma com princípios vinculados à descentralização, à privatização e a proliferação dos instrumentos da chamada avaliação de qualidade, os quais legitimam e evidenciam a competitividade no mundo do trabalho. O que, a médio prazo, acaba por impulsionar nas mais diferentes escalas das instituições educativas a necessidade de reorganizar os seus sistemas internos, remodelando seus Projetos Pedagógicos e resultando em modificações nos seus cursos e atividades, a que chamamos aqui de processos de reorientação curricular.

Nesse sentido não podemos nos furtar da necessidade de apontar (e assumir) os papéis e funções dos diversos atores no campo educativo, intuindo suas respectivas responsabilidades: Estado, Universidades e demais IES, Associações e Organizações científicas, sindicatos e movimentos autônomos dos profissionais da educação, escolas, instituições educativas não escolares, etc.

Concebemos que cada qual desempenha um papel político específico que, por sua vez, se relaciona com e interfere nos diversos campos da formação profissional docente.

Desde o legislativo, de onde partem as normatizações e regulamentações, até o contexto próprio do trabalho docente nas instituições escolares, passando pelos mais diferentes ambientes (acadêmicos, sindicais, sociais), vive-se, no mundo contemporâneo, uma multiplicidade de fazeres na ação profissional docente que caracterizam um grande mosaico: novas relações entre conhecimento e tecnologia; novos parâmetros para essa atividade profissional (que vão desde os materiais até as propostas didáticas); o jogo da “valorização *versus* desvalorização” de determinadas áreas do conhecimento, implicando na reorganização dos campos disciplinares; diferentes contextos sócio-econômicos de atuação docente, etc.

Com isso, apreendemos de Carlos Marcelo:

*“Nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están*

*haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ellas trabajan: los profesores y profesoras. ¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables?” (MARCELO, 2001, pp. 10).*

Mais ainda e, ajustando o questionamento para o foco deste trabalho – por se tratar da análise da construção do projeto de reorientação curricular do curso de formação de professores de Geografia, no interior de uma grande Universidade, como é o caso da PUCSP - a indagação mais importante recai sobre qual deve ser, na composição do mosaico, a responsabilidade das IES na busca por respostas a esses impasses e limites apontados.

Em primeiro lugar, é preciso reforçar como já colocado anteriormente, no contexto ainda em acomodação da chamada Reforma Universitária, em que presenciamos a facilidade com que diferentes tipologias de instituições de ensino superior são criadas, não nos é possível discorrer sobre a universidade como se esta fosse uma. Ou seja, nos tempos atuais, não há um modelo de universidade e sim uma pluralidade.

Pluralidade esta marcada pela imensa oferta de vagas em inúmeras IES, cujos cursos se voltam a atender demandas postas pelos caminhos econômicos da sociedade (o chamado mercado), em detrimento de outras maneiras (e culturas) de construção de saberes, onde o imperativo é o da “individualização da

existência” em consonância com o “enfraquecimento dos valores coletivos”, como sugere Bernard Charlot (2005).

Abre-se aqui um precedente que implica, na maior parte das vezes, que os cursos sejam manipulados, transformados, reorganizados, em períodos muito curtos, visando não perder de vista sua natureza enquanto “mercadoria produtora de mercadoria”: cursos mais rápidos, maximização da relação docente-número de alunos, manutenção apenas dos cursos rentáveis.

E, nesse sentido, as IES passam a se comportar espelhadas no modelo organizacional das empresas, cuja lógica é a da “superação de problemas”, mediante mecanismos freqüentes de avaliação, que acabam por sugerir encaminhamentos técnicos, em detrimento da valorização da pesquisa, como sugere Marcos Lara:

*“A universidade desse contexto é a operacional, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, portanto pautada pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”[...]*

*[...] A pesquisa numa organização não é conhecimento de alguma coisa, mas sim instrumento para intervir e controlar alguma coisa, não havendo tempo para a reflexão, a crítica, o exame detalhado dos conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação.*

*Por outro lado o mercado exige que as organizações sejam capazes de propor a solução dos problemas. É evidente que a avaliação nesse caso só pode ser feita em termos compreensíveis para essa organização, ou seja, pautado no critério de custo benefício voltado para a produtividade” (LARA, 2010, pp. 27).*

Entretanto, mesmo diante da força e do peso político que o mercado pode exercer tanto no nível das políticas educacionais mais amplas, quanto no constante remodelamento das instituições para atender aos seus preceitos, não podemos desprezar os contingentes de atividades e atitudes, no interior da IES, que se mobilizam para compreender criticamente e resistir a essa pressão.

Ainda que de maneira fragmentária, convivendo com práticas administrativas autoritárias e burocráticas, há no interior da maior parte das universidades e outras instituições formadoras o princípio político da conscientização e a postura de levar adiante práticas mais democráticas e emancipadoras, sobretudo no que diz respeito à formação docente.

É valioso retomarmos aqui um dos mais clássicos raciocínios de Paulo Freire que, embora publicizado nos finais dos anos 70, é absolutamente pertinente para os tempos atuais, quando a discussão sobre a relação conhecimento-trabalho-sociedade, opera no nível da individualidade prostrada diante do mundo das tecnologias de informações. Assumindo a direção contrária, pensamos ser cada vez mais importante dotar homens e mulheres de mecanismos de conscientização:

*“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele[...]*

*[...] Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admira-la e, assim,*

*transformá-la, faz dele um ser 'fora' do seu tempo ou 'sob' o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser 'seria' um perpétuo presente, um eterno hoje. (FREIRE, 1979, p.8)*

A importância da colocação acima, nos impele a refletir, portanto, sobre como, neste nosso tempo e com as relações vividas no interior das instituições de ensino superior, pode-se pensar de maneira propositiva a questão da formação docente, assumindo a responsabilidade de mediar os conflitos e mudanças que implicam na profissionalização de maneira crítica e reflexiva.

Não se trata, como bem aponta José Gimeno Sacristán (2000), de fazer conjecturas projetivas sobre o porvir, sobre o futuro “porque este não tem realidade e, portanto, carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar”. Trata-se sim, de olhar minuciosamente para as experiências passadas e assumir atitudes políticas, profundamente refletidas e comprometidas com aquilo que de fato existe: o hoje.

### **3.1. O enquadramento da Universidade por meio da reorientação do seu Projeto Político Institucional (PPI)**

Justificado pelo amplo processo de transformação da sociedade ocorrido a partir da segunda metade do século XX, segundo as análises apresentadas anteriormente, e pressionada pela regulamentação legal decorrente da implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a PUCSP viu-se obrigada a rever o conjunto de seus processos formativos, principalmente aqueles vinculados à formação inicial, resultando na reelaboração do seu Projeto Pedagógico Institucional (op. cit., Anexo 3), aprovado no final do ano de 2004, e que passou a ser o referencial para a política de graduação da universidade.

Embora haja amplitude suficiente para garantir a autonomia universitária no texto da LDB/96, a dinâmica de organização dos cursos nas mais diversas IES do país, incluindo a PUCSP, rendeu-se à pressão por modificar suas muitas modalidades de formação, em nome de “produzir” uma nova profissionalidade, ancorada na perspectiva de aquisição de múltiplas competências. Ou seja, em um contexto mundial onde o mercado de trabalho é flexível e mutável, em temporalidades muito curtas e incertas, assumiu-se que a formação inicial (graduação) deveria apresentar uma base de conhecimentos sólida, entretanto, flexibilizando os percursos formativos de tal maneira que pudessem oferecer um “cardápio” amplo, visando a atuação dos egressos em múltiplas direções.

Assume-se que toda a graduação deveria incorporar elementos curriculares que nem sempre foram presentes em muitas áreas do conhecimento. É o caso, por exemplo, das áreas das ciências sociais e educativas, nas quais se torna um imperativo a existência de diferentes modalidades práticas ao longo de todo o percurso, já na formação inicial, tal como tradicionalmente acontecia em outras áreas do conhecimento como as ciências médicas, a odontologia, as engenharias, etc.

Dimensão que, em tese, deve se manifestar nessa fase inicial da formação por meio da pesquisa e que, por conseqüência, deve ter garantida sua continuidade em projetos de extensão curricular, dando coerência ao projeto de ampliar o leque de conhecimentos e possibilidades de atuação, sob o discurso da criatividade e da criticidade frente aos desafios a serem respondidos profissionalmente.

Outro aspecto fundamental a se considerar nessa análise do enquadramento da PUCSP ao conjunto mais amplo de modificações no plano formativo do ensino superior é que as mudanças preconizadas tanto na legislação, como nas perspectivas internas das diferentes IES, implicam considerar novos processos de ensinar e aprender, levando-se em conta que os tempos e espaços de formação se alteraram e, por esse motivo incorporam-se práticas de pesquisa e aceleram-se os processos de socialização do

conhecimento em função da presença cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação.

Desse modo, novos elementos que deveriam compor os arranjos curriculares dos cursos de graduação passam a figurar nas discussões a respeito das diversas formações, tais como: incremento de materiais e laboratórios de pesquisa atualizados do ponto de vista das tecnologias necessárias e disponíveis; modalidades de ensino à distância; práticas de pesquisa extraclasse (como, por exemplo, visitas técnicas, trabalhos de campo, estudos do meio, entre outros), visando aproximação com os “objetos de pesquisa” selecionados; vínculos com empresas denominadas parceiras, as quais prestam-se ao financiamento de projetos de trabalho/estágios desonerando as IES, e assim por diante.

Sobre essa questão, Boaventura de Souza Santos (1995) alerta sobre o perigo da ideologia da “comunidade industrial” se estabelecer como paradigma no contexto universitário, “pervertendo” os propósitos da produção de conhecimento científico: a “discussão livre dos procedimentos e etapas da investigação e a publicidade dos resultados são considerados imprescindíveis para sustentar o dinamismo e a competitividade da comunidade acadêmica” passa a dar lugar a “uma outra concepção de dinamismo, assente na perspectiva de lucro, e outra concepção de competitividade, assente nos ganhos de produtividade” (p.203).

Reforçamos, ainda, a importantíssima avaliação que o autor faz quanto ao significado das Reformas Universitárias que ocorreram simultaneamente mundo afora a partir dos anos 60, e que incidem exatamente sobre a questão de suas funções, principalmente a partir dos anos 90.

*“Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade*

*dos fins abstractos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, de proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber.” (SANTOS, op. cit., p.188)*

Mais adiante pondera:

*“Uma tal multiplicidade de funções não pode deixar de levantar a questão da compatibilidade entre elas. Aliás, a um nível mais básico, a contradição será entre algumas dessas funções (nomeadamente as que têm merecido mais atenção nos últimos anos) e a idéia da universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber”. (idem, p.189)*

Tudo indica, portanto, que por força de novas compreensões sobre as demandas do mundo do trabalho, o qual estabelece as pautas significativas para o processo formativo no interior das IES, estas, dentre elas destacamos a PUCSP, vão aos poucos modificando o seu perfil histórico de atuação política frente ao saber, ao conhecimento e, sobretudo, ao ensino, em nome de uma adequação de suas funções, como parte de um consenso político-social em torno da Reforma do Ensino Superior.

### **3.2. As relações com as demandas legais sobre a formação universitária e os pressupostos institucionais para as Reorientações Curriculares dos cursos de graduação**

No que se refere ao Brasil, os anos 90 demarcam um momento decisivo e de alterações significativas no âmbito da formação superior, fundamentadas por preceitos legais oriundos do MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1994<sup>21</sup> em substituição ao Conselho Federal de Educação. A função do CNE passou a ser a de elaborar normas, deliberações e assessorar o MEC no estabelecimento das leis e diretrizes curriculares para os cursos de graduação demarcando o que podemos chamar de fim dos currículos mínimos e início de uma nova fase de reestruturações curriculares. Há, nesse momento, uma redefinição do papel do Estado na relação com o ensino (em todos os níveis), que passa a ser cada vez menos o promotor na esfera da educação para, cada vez mais, assumir o papel de regulamentar a atividade, seguindo tanto as orientações do mercado, como também as regras de financiamento das instituições financeiras internacionais tais como o Banco Mundial, o BID e o FMI.

Em 2007, Helena Costa Freitas discutindo sobre o impacto da Reforma na formação de professores pondera:

*“Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como:*

---

<sup>21</sup> A Medida Provisória n. 661 de 18/10/1994 extinguiu o CFE e criou o Conselho Nacional de Educação. Depois de várias reedições, em 24/11/1995, esta Medida Provisória foi convertida na Lei n.9.131.

*quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais.” (FREITAS, 2007, p.1215).*

Para coroar o processo da Reforma, a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) passa a nortear os princípios gerais das alterações a serem propostas nas mais diversas IES do país. Entretanto, ainda observando do ponto de vista estrutural do órgão legislativo (MEC), é importante frisar que no interior do CNE foram instituídas a Câmara do Ensino Superior (CES) e a Secretaria da Educação Superior (SESu), com o objetivo de garantir a implementação da LDB/96 e ordenar o seu processo de regulamentação.

Entre as ações de regulamentação a SESU/MEC, por meio do Edital 4/97,<sup>22</sup> solicitou às IES que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Uma vez recolhidas as propostas, a SESU/MEC sistematizou e enviou às Universidades brasileiras documentação preliminar relativa às áreas do conhecimento específicas, para que fossem analisadas e as instituições pudessem contribuir para a elaboração daquilo que viria a ser, nos anos seguintes, apresentado na forma de Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, para cada área.

---

<sup>22</sup> Ver <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>

Pode-se dizer que esse processo foi decisivo para o apressamento do movimento interno na PUCSP no sentido da reorganização do seu Projeto Pedagógico Institucional, que ocorreu segundo uma seqüência, subdividida em duas partes.

Na primeira, houve uma análise diagnóstica sobre as diferentes dinâmicas curriculares realizadas na instituição. Assim, com base na reflexão crítica sobre o que vinha acontecendo no interior dos cursos, foram identificadas as necessidades de mudança, delimitando aquilo que seria relevante projetar em termos de prioridades e metas.<sup>23</sup> O segundo momento refere-se à apresentação de propostas sobre a organização dos currículos e os projetos pedagógicos de cada curso, amparadas pela política de flexibilização curricular e pela anunciada autonomia institucional.

O texto do PPI nos permite compreender com bastante precisão seu processo de construção, onde apresenta o histórico de sua formulação no início da década de 2000, enfatizando o papel que a Lei 9.394/96 (Nova LDB) e as seqüentes normatizações da legislação educacional em nível superior tiveram enquanto balizadoras tanto da concepção de graduação (diretrizes para bacharelados e licenciaturas) como também de avaliação (SINAES/CONAES) e de organização institucional (reformulações acadêmico-administrativas), que no caso da PUCSP ficaram conhecidas como redesenho institucional.

No que diz respeito à relação da PUCSP com tais configurações legislativas, embora tenha havido um importante acúmulo de debates, bastante detalhados por meio da realização interna do Fórum Sobre as Diretrizes Curriculares, coordenado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), podemos identificar certo congraçamento com as exigências, na medida em que ela própria,

---

<sup>23</sup> *Importante salientar que à época, final dos anos 90, não haviam sido criadas ainda as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e, por esse motivo, a legitimidade do processo de análise/avaliação no âmbito da PUCSP se deu pela representação dos cursos e departamentos no Fórum de discussão da graduação. É preciso destacar, nesse momento, também, o papel relevante que os 14 cursos de licenciatura da universidade, cuja representação foi fundamental para os debates seguintes a respeito da especificidade da formação de professores.*

a universidade, vinha investindo na readequação de seu projeto político-pedagógico tendo em vista, no seu caso específico, responder a questões financeiras bastante problemáticas.

Essa relação mobilizou muito em termos dos questionamentos sobre a questão dos projetos pedagógicos dos cursos se mostrando às vezes até contraditória, na medida em que nem todas as orientações propostas pelas Diretrizes Nacionais vinham ao encontro das necessidades e perspectivas de mudanças que os diversos departamentos e cursos da PUCSP demandavam e que caracterizavam reivindicações anteriores à Reforma do Ensino Superior.<sup>24</sup>

No entanto, a adesão da PUCSP aos preceitos da Reforma, em nome de garantir uma parte do saneamento dos problemas financeiros, além de responder aos preceitos legislativos, colocou em questão a autonomia dos colegiados de curso na proposição de encaminhamentos nos processos formativos das suas respectivas áreas, ocasionando a supressão de atividades consideradas importantes, pelo fato de se definirem como onerosas. Inclui-se nessa discussão a possibilidade de redução do tempo de formação em algumas áreas e/ou a transformação de atividades e disciplinas presenciais, em modalidades à distância, com a justificativa do barateamento dos custos para sua realização, principalmente naqueles cursos considerados deficitários pelo pequeno número de alunos matriculados.

Nesse panorama e com a justificativa da flexibilização dos currículos, abriu-se o precedente de que cada curso realizasse seus projetos de reorientação, desde que “em sintonia com o projeto educacional da Universidade,

---

<sup>24</sup> *O processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, como pode-se acompanhar pela tramitação da extensa legislação, na forma de pareceres, deliberações e resoluções, percorrendo um tempo de aproximadamente dez anos desde a promulgação da LDB/96, foi marcado por profundas divergências, sobretudo no que diz respeito à educação e à formação docente. Esse é um dado importante de ser considerado, pois muitas IES do país vinham organizando suas discussões internas com vistas a reformular os cursos de formação de professores, tendo como justificativa acolher demandas relativas ao rompimento com práticas fragmentárias responsáveis pelo isolamento das áreas do saber, diferentemente de alguns dos pressupostos das Diretrizes.*

com as diretrizes da graduação e, também com as diretrizes curriculares nacionais específicas, considerando-se as vocações, as linhas de pesquisa e extensão de cada área”. (PPI-PUCSP, op. cit., p.27 do Anexo 3).

Entretanto, apesar dos debates iniciais do Fórum da graduação terem se originado no interior dos colegiados e departamentos a partir, sobretudo, da legislação vigente sobre o ensino superior (**ver Quadro 1, a seguir, p.87, Principais referências legislativas para as reorientações curriculares da PUCSP**), o processo de reformulação curricular para uma parte dos cursos da universidade só foi direcionado efetivamente a partir de 2001, com a divulgação pelo MEC do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Estas, por sua vez, preconizavam que os cursos de formação docente deveriam ter estatuto próprio de currículo, incidindo diretamente na discussão sobre os novos contornos possíveis para as licenciaturas na universidade que, até então, seguiam o modelo de complementaridade dos bacharelados, sendo realizadas exclusivamente na Faculdade de Educação.

Quadro 1 - Principais referências legislativas para as reorientações curriculares da PUCSP

Natureza	Data	Descrição
	05/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm</a>
Lei 9.131	24/11/1995	Altera a Lei nº 4024/61 <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9131.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9131.pdf</a>
Lei 9.394	1966	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lais/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lais/L9394.htm</a>
Lei 10.172	09/01/2001	Plano Nacional de Educação (PNE) <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf</a>
		Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Rural, Educação Indígena <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&amp;catid=323:orgaos-vinculados">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&amp;catid=323:orgaos-vinculados</a>
Parecer 09/2001	08/05/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf</a>
Parecer 27/2001	02/10/2001	Altera o 3.6 (referente aos estágios) do Parecer CNE/CP 9/2001 <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf</a>
Parecer 28/2001	02/10/2011	Altera Parecer CNE/CP 21/2001, o qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf</a>
Parecer 01/2002	18/02/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena <a href="http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_reificacao_formacao_professores.pdf">http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_reificacao_formacao_professores.pdf</a>
Resolução 02/2002	19/02/2002	institui duração e cargas horárias dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf</a>
Parecer 67/2003	02/03/2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf</a>
Parecer 108/2003	07/05/2003	Define duração de cursos presenciais de Bacharelado <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0108.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0108.pdf</a>

Portanto, não se tratava mais de pensar a graduação tomando como base apenas o ingresso dos estudantes exclusivamente pelos bacharelados e que, eventualmente, poderia ser complementada pelos cursos de licenciatura garantindo uma dupla formação.

Esse é um momento crucial para os departamentos representantes dos cursos de licenciatura que, juntamente com a Faculdade de Educação, vinham organizando debates com o objetivo de organizar um projeto para a formação de professores.

A Comissão de Ensino e Pesquisa (CEPE) assume, nesse contexto, a discussão geral sobre as graduações e estabelece dois grupos de trabalho. Um responsável por sistematizar os debates em torno de uma **concepção de projeto pedagógico** e analisar os pormenores das diretrizes curriculares por área, para todos os cursos da graduação. O outro grupo se responsabilizou pela organização do Fórum de discussão sobre **formação de professores**.

A dinâmica de trabalho desses grupos resultou na elaboração dos princípios gerais que norteariam a construção de novos projetos de formação tanto dos bacharelados, quanto das licenciaturas, além dos cursos que deveriam articular as duas modalidades.

É nesse contexto que, em 2003, organizou-se um grupo de trabalho específico, constituído por um representante de cada curso de licenciatura, além de representante da Vice-Reitoria Acadêmica, com o objetivo de elaborar uma proposta de projeto institucional para a PUCSP. Como resultado, estabeleceu-se o PIFPEB (**op. cit, 2004, ver anexo 4**), que passou a ser o documento de referência, que regulamenta internamente a questão da formação docente, além de explicitar novas concepções de formação na área do ensino, como veremos no próximo item.

### 3.3. A construção do Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB)

A discussão mobilizada para definir um projeto institucional para toda a graduação na PUCSP caminhou no sentido de explicitar suas diretrizes gerais, as quais se pautaram por pressupostos básicos que procuraram valorizar tanto a histórica cultura universitária como a representação social da universidade no panorama acadêmico brasileiro e também no exterior. Assim, o texto do seu Projeto Pedagógico é caracterizado por categorias tais como: pluralismo, interdisciplinaridade, diversidade de conhecimentos, enriquecimento dos debates teórico-metodológicos, direcionamento social, preparo profissional, valores humanísticos e éticos, sendo esse um conjunto de elementos cruciais que deveriam perpassar também o projeto pedagógico específico de cada curso.

Com base nesses pressupostos, também, foram estabelecidas as diretrizes institucionais para a formação dos professores do ensino básico (licenciatura), tendo como fio condutor o Item X, do PPI:

*“X - Articulação nos cursos de graduação, nos casos em que couber, entre os bacharelados e os cursos de licenciatura, garantindo a identidade de cada área de conhecimento e buscando superar a dicotomia entre teoria e prática, e entre as estruturas temáticas e o conhecimento pedagógico necessário”. (PPI/PUCSP, op. cit, 2004, Anexo 3, p. 24).*

De início, portanto, estava claro que o ponto marcante da reformulação curricular dos cursos de licenciatura seria a superação de sua tradição formativa como complementaridade do bacharelado, em nome do estabelecimento de uma identidade própria que se conectasse ao bacharelado por meio de uma estrutura de núcleos de planejamento e gestão pedagógica.

Ou seja, embora sendo diferentes os percursos formativos (Bacharelado ou Licenciatura), os dois currículos se entrelaçariam através de uma matriz curricular gestada por núcleos, tendo como principal parâmetro de organização as concepções oriundas das áreas específicas do conhecimento e de suas tradições epistemológicas.

Desse modo, foram instituídos três núcleos distintos, cuja dinâmica seria a de relação mútua e constante entre eles. Um primeiro **Núcleo de Área (NA)**, responsável por oferecer aos alunos das duas modalidades (bacharelado e licenciatura) os fundamentos teórico-metodológicos que identificam a especificidade epistemológica de sua área de conhecimento.

O segundo seria o **Núcleo de Formação de Professores (NFP)**, responsável por disciplinas e atividades voltadas à reflexão pedagógica, cujo objetivo seria o de estabelecer a relação entre os conteúdos específicos das áreas do conhecimento e seus propósitos na escola básica, por meio do processo ensino-aprendizagem. Sob a responsabilidade deste núcleo seriam desenvolvidas disciplinas/atividades tanto específicas da formação de professores (AEFP), como atividades comuns (ACFP) que seriam oferecidas também aos bacharelados.

O terceiro e último seria o **Núcleo de Bacharelado (NB)** responsável pela realização de atividades e/ou disciplinas voltadas ao aprofundamento técnico-científico recomendado pelas Diretrizes Curriculares específicas dos diversos cursos de Bacharelado (**ver Anexo 2**). Do mesmo modo que na licenciatura, formando um espelhamento, nesse núcleo seriam desenvolvidas tanto atividades específicas (AEB), quanto atividades comuns, oferecidas também aos licenciandos (AEB).

Como podemos observar a seguir, na página 92, no Quadro 2 (Exemplos de percursos possíveis segundo matrizes horárias) os alunos ingressantes no curso de Geografia, optariam, desde seu início, por uma das formações a seguir inicialmente: bacharelado ou licenciatura, visando garantir, como preconizada na legislação, a realização de percursos diferenciados com estatuto próprio de

currículo para cada qual.<sup>25</sup> No entanto, o projeto proposto pelo PIFPEB, teve como objetivo garantir a diferenciação mas, ao mesmo tempo, permitir a articulação e, no final de cada percurso também a possibilidade de complementação pela outra área, não escolhida como percurso primeiro.

Sendo possível ao aluno optar por fazer, primeiro, uma das modalidades em quatro anos de curso e complementar com a outra ao final (quinto ano), ou apenas cursar qualquer uma das modalidades, sem obrigatoriamente fazer sua complementação. Fato esse que, com o precedente aberto pela legislação, desobriga o aluno que opta somente pela licenciatura de ter que cursar necessariamente o bacharelado, como ocorria até então no currículo antigo da licenciatura na universidade, denominado Plano Geral da Licenciaturas (PGL).

Assim, nessa nova proposta, a operacionalização das matrizes funcionaria da seguinte forma: uma grande parte dos cursos seria realizada em conjunto pelos bacharelados e licenciandos (NAs, ACFP e ACB) e outra parte, dedicada aos estudos e práticas específicas de cada modalidade (AEFP e AEB), seria cursada em separado.

---

<sup>25</sup> "Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

*I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;*

*II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;*

*III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências." (Resolução CNE/CP 1/2002).*

QUADRO 2  
Exemplos de percursos possíveis segundo as matrizes horárias

<b>ALUNO QUE OPTA SOMENTE PELO PERCURSO DO BACHARELADO</b>						
	<b>SEG</b>	<b>Ter</b>	<b>QUA</b>	<b>QUI</b>	<b>SEX</b>	<b>SAB</b>
1º. ano	NA	<b>AEB</b>	ACFP	NA	NA	ACB
2º. ano	<b>AEB</b>	NA	NA	<b>AEB</b>	NA	ACB
3º. ano	ACFP	NA	NA	NA	<b>AEB</b>	NA
4º. ano	NA	NA	<b>AEB</b>	ACB	ACFP	<b>AEB</b>
<b>ALUNO QUE OPTA SOMENTE PELO PERCURSO DA LICENCIATURA</b>						
	<b>SEG</b>	<b>TER</b>	<b>QUA</b>	<b>QUI</b>	<b>SEX</b>	<b>SAB</b>
1º. ano	NA	<b>AEFP</b>	ACFP	NA	NA	ACB
2º. ano	<b>AEFP</b>	NA	NA	<b>AEFP</b>	NA	ACB
3º. ano	ACFP	NA	NA	NA	AEFP	NA
4º. ano	NA	NA	<b>AEFP</b>	ACB	ACFP	<b>AEFP</b>
<b>ALUNO QUE, TENDO INICIADO O CURSO DE BACHARELADO, OPTA POR COMPLEMENTAR AO FINAL COM A LICENCIATURA</b>						
	<b>SEG</b>	<b>TER</b>	<b>QUA</b>	<b>QUI</b>	<b>SEX</b>	<b>SAB</b>
1º. ano	NA	<b>AEB</b>	ACFP	NA	NA	ACB
2º. ano	<b>AEB</b>	NA	NA	<b>AEB</b>	NA	ACB
3º. ano	ACFP	NA	NA	NA	<b>AEB</b>	NA
4º. ano	NA	NA	<b>AEB</b>	ACB	ACFP	<b>AEB</b>
5º. ano	<b>AEFP</b>	<b>AEFP</b>	<b>AEFP</b>	<b>AEFP</b>	<b>AEFP</b>	<b>AEFP</b>
<b>ALUNO QUE, TENDO INICIADO O CURSO DE LICENCIATURA, OPTA POR COMPLEMENTAR AO FINAL COM O BACHARELADO</b>						
	<b>SEG</b>	<b>TER</b>	<b>QUA</b>	<b>QUI</b>	<b>SEX</b>	<b>SAB</b>
1º. ano	NA	<b>AEFP</b>	ACFP	NA	NA	ACB
2º. ano	<b>AEFP</b>	NA	NA	<b>AEFP</b>	NA	ACB
3º. ano	ACFP	NA	NA	NA	<b>AEFP</b>	NA
4º. ano	NA	NA	<b>AEFP</b>	ACB	ACFP	<b>AEFP</b>
5º. ano	<b>AEB</b>	<b>AEB</b>	<b>AEB</b>	<b>AEB</b>	<b>AEB</b>	<b>AEB</b>

Note-se que os grifos em amarelo correspondem às áreas específicas espelhadas, ou seja, ocorrem no mesmo dia da semana, indicando que nesses dias a turma de alunos se subdivide: licenciandos e bacharelados participam de atividades específicas de suas formações, em espaços disciplinares diferenciados. Os grifos em cinza correspondem aos percursos de complementação, num quinto ano de curso, preenchendo os espaços disciplinares das áreas específicas não cursadas na primeira opção.

Nesse ponto é importante que se esclareçam alguns dos pontos mais intrincados nessa construção curricular.

A discussão sobre as identidades próprias dos cursos de licenciatura e bacharelado fazem parte da tradição do debate acadêmico na maior parte das IES do Brasil desde o final da década de 70, como apontamos no segundo capítulo, mas, efetivamente, é somente a partir do processo de Reforma do Ensino Superior nos anos 90, com o estabelecimento de Diretrizes e Normas, que as propostas de reorganização da formação, desvinculadas da hierarquia do bacharelado, vão ser efetivadas.

No entanto, cabe aqui uma reflexão importante: depois de tantas décadas dessa tradição formativa, os vínculos entre licenciatura e bacharelado foram ficando cada vez mais estreitos, indicando tanto um acolhimento da dimensão pedagógica no trabalho dos bacharéis, quanto a necessidade de aproximação com práticas de pesquisa mais técnicas, na atividade docente.

Essa é uma característica marcante dos cursos de graduação da PUCSP, que ofereciam a dupla certificação no modelo antigo (PGL) e que garantiam o reconhecimento de sua qualidade. Por esse motivo, ao acolher as demandas apresentadas pela legislação específica de licenciatura na discussão e construção do PIFPEB, pesou em muito o fato de que ao invés de simplesmente diferenciar e separar os dois percursos era preciso encontrar mecanismos para vincular um ao outro, garantindo a ambos uma base epistemológica sólida comum (núcleos de área), ao mesmo tempo em que preservando espaços de aprofundamento de debates, práticas e pesquisas próprios de suas em suas áreas de formação, sem caracterizar nenhum tipo de hierarquia entre eles.

Outro ponto a se destacar a respeito do processo de organização de uma nova perspectiva formativa, integrada, entre bacharelado e licenciatura é que, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para uma modalidade como para outra, vemos que é no tocante à formação de professores que serão determinadas normas mais precisas em termos de duração e cargas horárias para as licenciaturas.

Portanto, tendo como referência essa normatização, toda a montagem da matriz curricular proposta foi pautada segundo seus parâmetros:

*“Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:*

*I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;*

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

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

*IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.*

*Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. (Resolução CNE/CP nº 02/2002, op. cit., ver Anexo 1)*

Para efeito da gestão pedagógica, a interpretação da lei e sua conseqüente proposição na forma da matriz curricular resultaram na seguinte distribuição das “dimensões dos componentes curriculares”, tendo como critério, no caso específico da PUCSP a conversão das horas descritas na resolução, em horas-aulas, que nesse caso correspondem a 50 minutos:

Quadro 3  
**Distribuição das horas-aulas correspondentes aos  
 componentes curriculares da licenciatura na PUCSP**

<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Horas-aula</b>
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2160
Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso	480
Estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso	480
Atividades acadêmico-científico-culturais	240
<b>Total</b>	<b>3360</b>

No caso dos cursos de bacharelado, vinculados às licenciaturas, as Diretrizes Curriculares Nacionais variam muito de acordo com a área de conhecimento e também com o campo profissional a eles relacionados. Portanto, os ajustes em termos de carga horária na matriz curricular foram sendo realizados de modo a garantir a efetivação dos propósitos básicos do PIFPEB, qual seja o do intercâmbio e aprofundamento dos fundamentos epistemológicos da área em questão.

É com base nesse pressuposto que os diferentes cursos e departamentos puderam materializar suas propostas curriculares, com vistas a uma nova orientação teórico-metodológica, como analisaremos a seguir no caso específico do curso de Geografia.

#### **4. O NOVO PROJETO PARA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA PUCSP – discussão, construção e desdobramentos**

Como apontamos no capítulo primeiro, o novo projeto para a licenciatura organizado pelo Departamento de Geografia da PUCSP resultou de um amplo processo de discussões e atividades que tinham como objetivo romper com práticas realizadas no chamado currículo antigo (que vigorou até o final de 2009) e também elaborar um projeto renovado.

Tal processo de construção ocorreu de meados de 2002 a finais de 2005, seguido de um período de implantação bastante conturbado que resultou, no início de 2006, em profundas modificações e repartições na matriz proposta, cujo detalhamento, que apresentaremos adiante, é fundamental para elucidar os percursos e significados desta construção curricular.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que ao final de 2005 ocorreu a primeira aprovação dos dois novos currículos articulados de Geografia em todas as instâncias deliberativas da Universidade – desde o colegiado do Departamento até o Conselho Superior da Universidade (Consun), passando pelos Conselhos de Faculdade (CD) e Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), além do órgão de Consultoria Técnico-Administrativo-Financeiro (Consultec).

Para efeito de nossa análise, denominamos a este primeiro projeto aprovado em 2005 de proposta original, pois consideramos ser aquele que identifica com os princípios teórico-metodológicos e os fundamentos epistemológicos tão longamente debatidos pelo conjunto dos docentes do Departamento sobre a questão da formação em Geografia<sup>26</sup> e, também, é o

---

<sup>26</sup> *Em artigo publicado sobre essa temática, discutimos mais aprofundadamente a questão da identidade formativa em Geografia: "entendemos que a materialização na grade curricular de percursos de aproximação com as teorias e práticas relativas ao pensar em Geografia não são, por si só garantidoras de uma boa formação. Há que se levar em conta que os nexos só se realizam mediante a pesquisa. Investigação esta fundamentada em pressupostos epistemológicos, respaldados por olhares historicamente consolidados, amplamente discutidos na área do conhecimento, mas, no entanto, sem engessamentos que*

projeto que se enquadra na estrutura definida pelo PIFPEB, como vimos anteriormente. Diferentemente do segundo projeto, resultante de modificações realizadas ao longo de 2006, que trataremos como proposta vigente.

Este último explicita não apenas o resultado de uma construção curricular possível, expresso em sua matriz e nos encaminhamentos de atividades de formação, mas nos permite compreender, por sua dinâmica específica, muitos dos elementos componentes do currículo, tais como sua dimensão político-administrativa e sua relação visceral com os sujeitos que o realizam, uma vez que se trata de um projeto que sofreu alterações substantivas em sua proposta original, impostas pela então reitoria da Universidade à época. Sobremaneira, este último deixa claro suas características qualitativas, bem como seus limites no sentido de responder ou não aos propósitos de sua reorganização.

#### **4.1. A proposta original – rompimentos, tensões e novas propostas**

A partir da matriz curricular aprovada pelo PIFPEB (ver Quadro 2, p.92) que serviu de parâmetro para todas os cursos de licenciatura da PUCSP, iniciou-se no âmbito do Departamento de Geografia um ensaio de discussão das propostas que haviam sido elaboradas pela Comissão de Reforma, com o objetivo de “preencher” a matriz horária, considerando serem dois cursos entrelaçados. Foram resgatados alguns princípios amplamente debatidos durante todo o processo, tendo como referência dois em particular: era preciso rever o papel de muitas das disciplinas componentes da matriz anterior (**ver Anexo 7 – Matriz curricular – currículo antigo – Geografia**), no entanto era preciso garantir que práticas consideradas positivas fossem mantidas mesmo que alocadas em outros espaços dessa nova proposta de formação.

---

*inviabilizem novas formas do pensar. Encarando o processo como desafio” (SILVA e RAMIRES, 2008, p.176)*

De início uma questão se sobressaía. Sabia-se que os estudantes ingressantes no primeiro ano do curso de geografia da PUCSP até aquele momento eram, na sua maioria, jovens oriundos do ensino médio. Raras eram as exceções referentes a alunos que já haviam realizado outros cursos superiores, o que conferia ao início do curso uma especificidade que era a de ser também o início da vida acadêmica em nível superior para a maior parte deles.

Ainda com relação a essa questão, nossa experiência docente nos semestres iniciais do curso nos permitia elencar as dificuldades encontradas por boa parte dos alunos na organização de seus estudos, visto que eram radicalmente diferentes daqueles realizados em sua prática escolar no ensino básico. Este foi um dos motivos que levou a Comissão a propor uma mudança de encaminhamentos logo no início do curso.

Por exemplo, parecia-nos muito importante que o novo currículo demarcasse que o início da formação partisse do “contato dos estudantes com diferentes categorias de análise geográfica, particularidades discursivas e representativas, além de mecanismos e procedimentos práticos de análise e atuação frente ao território” (**ver Anexo 8 - Projeto de reforma curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia**), diferentemente do currículo antigo que iniciava o curso com disciplinas de caráter histórico, numa visão apriorística justificada como “fundamentação científico-metodológica”, por meio de disciplinas eminentemente teóricas do tipo “introdução à”.<sup>27</sup>

Com base nessa revisão crítica da situação do curso antigo, o primeiro semestre do novo curso foi idealizado a partir do estabelecimento de novos objetivos, “visando propor um encadeamento entre atividades operatórias (observação, registro, interpretação e representação) a partir de situações de pesquisa, onde o aluno pudesse exercitar o questionamento a respeito da

---

<sup>27</sup> *Uma característica marcante do chamado currículo antigo era sua divisão disciplinar em subconjuntos plenamente identificada com a “estrutura tradicional” do pensamento geográfico, marcada pelas dicotomias entre o “físico e o humano”, entre a “pesquisa teórica e o campo” e, ainda, entre a “pesquisa e o ensino”. (Ver anexo 6 - Informações sobre o projeto pedagógico do curso de geografia da PUCSP).*

identidade do discurso geográfico” (**idem, ver Anexo 8**). Para o bacharelado foi proposto o entrosamento entre práticas de análise geográfica que permitissem identificar o significado e a extensão da atuação profissional dessa área, enfocando a observação dessa prática em campo. E para as atividades específicas da licenciatura, foi proposto, no diálogo com a Faculdade de Educação que a observação a respeito do trabalho pedagógico em geografia se iniciasse a partir de uma fundamentação teórica sobre a educação contemporânea. (ver Quadros 4 e 5 abaixo).

Quadro 4  
Matriz horária do primeiro ano do curso de bacharelado

Sem	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1º	NA - Análise Geográfica	AEB - Dimensão técnica do trabalho do geógrafo	ACFP - Construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola	NA - História	NA - Sociedades e cartografias	ACB - Expressão da dimensão técnica do trabalho do geógrafo (atividade de campo)
2º	NA - Fundamentos de geologia para a geografia	AEB - Procedimentos quantitativos em geografia	ACFP- Linguagem e alfabetização geográfica	NA - Geografia da produção e da circulação	NA - Cartografia	ACB - Prática de campo

NA – núcleo de área; AEB – atividade específica do bacharelado; ACFP – atividade comum de formação de professores; ACB – atividade comum do bacharelado

Quadro 5  
Matriz horária do primeiro ano do curso de licenciatura

Sem	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1º	NA - Análise Geográfica	AEFP - Fundamentos da educação: concepções teóricas	ACFP - Construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola	NA - História	NA - Sociedades e cartografias	ACB - Expressão da dimensão técnica do trabalho do geógrafo (atividade de campo)
2º	NA - Fundamentos de geologia para a geografia	AEFP - Fundamentos da educação: princípios teóricos da produção do conhecimento em educação	ACFP- Linguagem e alfabetização geográfica	NA - Geografia da produção e da circulação	NA - Cartografia	ACB - Prática de campo

NA – núcleo de área; AEFP – atividade específica de formação de professores; ACFP – atividade comum de formação de professores; ACB – atividade comum do bacharelado

Por outro lado, fazendo o contraponto com as práticas que estariam sendo vivenciadas logo no início do curso, foram propostas disciplinas de maior

envergadura teórica ainda no primeiro semestre, visando aproximar com a construção histórica dos debates e proposições epistemológicas na área da geografia, como é o caso das disciplinas “Historia” e “Sociedades e cartografias”.

Pensou-se, ainda, que além da importância de que os primeiros contatos dos alunos com a discussão acadêmica da geografia se dessem pela aproximação com algumas práticas, era preciso valorizar o conhecimento prévio trazido de suas experiências de escolaridade. Com base nessa premissa foram elaborados espaços disciplinares de discussão e pesquisa sobre a escola, sua importância e seus significados, além dos conhecimentos geográficos “acumulados” no ensino fundamental e médio, e também aqueles oriundos das mais diversas formas midiáticas. Tal proposição materializou-se através das disciplinas “A construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola” no primeiro semestre e “Linguagem e alfabetização geográfica”, no segundo.

Uma vez estabelecida proposta preliminar para o primeiro semestre, em seguida foram sendo construídas as argumentações para a organização seqüencial do novo currículo, o qual, após aproximadamente dois anos de discussões em reuniões e seminários resultou na primeira matriz curricular aprovada no final de 2005 para ser implantada a partir do vestibular de 2006. (ver Quadro 6 – Matriz curricular - proposta original – 2005, p. 126).

A Comissão de Reforma tinha como responsabilidade recolher as propostas feitas tanto pelos docentes do próprio departamento como de outros departamentos da própria Faculdade de Ciências Sociais e também da Faculdade de Educação, sistematizá-las para novas rodadas de reuniões e discussões e, aos poucos, a proposta foi ganhando uma dimensão ampliada, na medida em que ia sendo preenchida a matriz curricular.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> *Salientamos que a cada etapa de discussões e deliberações a respeito das propostas para o novo currículo, seus textos foram submetidos a pareceristas, às vezes docentes de outras áreas da própria Faculdade de Ciências Sociais, outras vezes membros da Comissão de Ensino e Pesquisa (CEPE), que traziam contribuições e pedidos de esclarecimentos sobretudo em relação a dois pontos básicos que deveriam ser muito bem explicitados no projeto: a*

Nesse momento começam a ganhar forma e conteúdo os ementários referentes às novas disciplinas e/ou atividades com o objetivo de dar maior visibilidade aos temas, objetivos e procedimentos, o que acabou por contribuir para evidenciar a dimensão qualitativa da reorientação curricular almejada.

Entretanto, o estabelecimento desta prática dialogada não ocorreu sem tensões e conflitos, pois a cada nova construção conceitual com a proposição de nova atividade e/ou disciplina, uma das atividades antigas era colocada em evidência no sentido de rediscuti-la, modificá-la ou até mesmo suprimi-la.

Nesse ponto frisamos dois aspectos difíceis de serem abordados quando tratamos da temática da reorientação curricular, especificamente no caso da PUCSP. O primeiro refere-se ao modo como os docentes dos mais diversos departamentos são recrutados para atuarem como profissionais na universidade. Com raras exceções, são contratados após serem submetidos a processos seletivos, compostos por bancas de professores da área ou da faculdade em questão. E, salvo casos isolados, os processos seletivos dizem respeito a disciplinas específicas dos cursos, tanto da graduação como da pós-graduação. Isso significa que aquele docente tem a prerrogativa de ser sempre o professor daquela(s) disciplina(s).

Monica G. Thurler (2001), discutindo a questão da inovação no interior das escolas, nos tempos atuais, nos dá elementos para compreender essa relação de apego dos docentes ao que chama de “lógicas da organização do trabalho” nos estabelecimentos de ensino: a “burocrática e a profissional”.

*“A lógica burocrática embasa a divisão do trabalho, as estruturas hierárquicas, a organização em unidades especializadas, ao passo que a lógica profissional convém ao trabalho dos especialistas, confrontados a um problema singular, a um caso complexo, enfim, a*

---

*concepção de ensino de geografia e como deveria ser a formação do docente dessa área, considerando estar vinculada à formação dos bacharéis.*

*uma situação que só eles são capazes de analisar e controlar sem se curvarem a procedimentos” (THURLER, 2011, p. 25)*

Mesmo que em diversas situações, por diferentes razões e circunstâncias os professores acabem por assumir outras tarefas disciplinares, sua vinculação com o departamento está sempre relacionada à sua especificidade, marcada no momento de sua entrada no curso.

A relevância dessa constatação está no fato de que, no processo de reformular um curso já consolidado há muitos anos, prevendo a supressão ou modificação de determinadas disciplinas, inevitavelmente toca-se nessa relação entre docente-disciplina-contrato de trabalho na universidade. Ainda com base na análise de Thurler:

*“A mudança dentro do estabelecimento escolar só é possível se ela, para os atores, tiver mais significados do que o status quo. As regras, os valores, os objetivos, a cultura, os arranjos que alicerçam a organização do trabalho em um estabelecimento escolar determinam, em parte, a maneira como os atores constroem o sentido e a utilidade de uma eventual transformação em suas práticas educativas ou administrativas”...*

*...“Os professores inventam, menos do que pensam, seus gestos profissionais; muitos se contentam com variações pessoais em uma trama amplamente fornecida pela organização, pela cultura profissional e a disciplina. Por outro lado, o impacto de tais fatores é diferente segundo o grau escolar: na escola de ensino fundamental, a cultura do corpo profissional desempenha um papel importante, ao passo que na escola de ensino médio e superior, a exemplo da*

*universidade, a ideologia própria à disciplina dita as regras de funcionamento, muitas vezes em detrimento de exigências mais especificamente pedagógicas”. (THURLER, op.cit., 2001, p.26 e 31)*

Outro ponto fundamental, que se relaciona ao primeiro, é o fato de que os professores ao se vincularem a áreas de conhecimento particulares no interior de seus cursos, por meio das disciplinas que comumente ministram, acabam por estabelecer certo grau de identificação para tais áreas, o que, na maior parte das vezes, se traduz em projetos de orientação de pesquisa, elaboração de trabalhos extra-acadêmicos, publicações, apresentações em encontros científicos, etc., reforçando ainda mais a idéia de especialização em contraposição à necessidade de flexibilização na construção de novos conhecimentos e na proposição de, também novos, procedimentos.

Assim, a apreensão que se experimenta no processo de mudança é compreensível e necessária na medida em que estimula a apresentação de argumentações muito bem fundamentadas para justificar tanto as permanências como os rompimentos ou novas propostas.

O que percebemos é que essa é, sem dúvida, a fase mais salutar do processo de reorientação curricular, pois ela depende de vários fatores tais como: o amadurecimento das relações interpessoais no interior do colegiado; o crescimento profissional de todos os seus membros, na medida em que mobiliza a todos no sentido de expor suas compreensões pessoais a respeito das temáticas e do processo formativo dos docentes e bacheleiros; a explicitação das resistências, discordâncias e conflitos, os quais são elementos básicos para formar a amálgama que organiza de fato o currículo.

#### **4.1.1. O debate sobre o que é ser professor de geografia e como deveria ocorrer sua formação**

Nesse ambiente de fortalecimento das discussões, indo além daquilo que a legislação apontava como diretriz para a formação docente e aprofundando as questões de ordem acadêmica que nossa prática nos impõe, tomamos como reflexão basilar o fato de que os conteúdos de cada uma das disciplinas escolares da Base Nacional Comum não são aleatórios. Cada uma delas, mais que um conjunto de conteúdos, expressa uma maneira específica de se compreender o mundo e, portanto, constituem-se em seqüências de raciocínios, cujas ordenações oferecem coerência às nossas necessidades de compreender o mundo e interferir diretamente em sua dinâmica. Esta é a lógica que buscamos evidenciar como dando sentido ao ensino escolar das disciplinas.

Tal entendimento do processo educativo nos coloca frente a frente com a responsabilidade de socializarmos o discurso científico disponível e, portanto, da necessidade de que os professores tenham domínio das ferramentas conceituais e dos procedimentos próprios da docência, com o objetivo de possibilitar aos estudantes do ensino básico o acesso às ordenações que dão sustentação à nossa maneira de pensar, justificando-se assim a exigência de que os docentes possam dominar a capacidade de construir os discursos específicos de suas disciplinas de atuação, por meio da pesquisa, não sendo apenas meros reprodutores de conteúdos pré-estabelecidos.

Nesse sentido, ao falarmos dos professores especialistas concluímos que caberia às unidades responsáveis pelas áreas do conhecimento — e, portanto, que têm o domínio sobre a estrutura lógica de seus discursos específicos - reordenarem seus cursos de licenciatura de maneira tal que neles a prática da pesquisa fosse de fato incorporada. Sendo esta vista como ferramenta primordial da formação e as temáticas inerentes ao exercício da prática educativa deveriam consolidar-se como objetivos explícitos dessa mesma prática, criando identidades próprias.

Tal concepção pôde ser debatida ao longo do processo de reorientação curricular, acolhendo propostas dos docentes envolvidos diretamente com a questão da formação de professores, a partir das discussões que vinham sendo realizadas de modo a incorporar tanto as questões presentes no debate interno da Universidade<sup>29</sup>, como aquelas suscitadas pelo debate externo, principalmente realizado nos fóruns das entidades representativas das áreas de conhecimento (especialmente de Geografia, como o caso da Associação dos Geógrafos Brasileiros que tratamos anteriormente).

Como resultado desse processo de ampla e longa discussão ocorreu a realocação da responsabilidade da formação dos docentes pelos respectivos departamentos, vinculados às áreas científicas, os quais passaram a gerir o processo formativo. Ao contrário do que ocorria no antigo processo formativo (Plano Geral da Licenciaturas) que era realizado e gestado na Faculdade de Educação, os departamentos proponentes dos novos currículos passaram a ser os norteadores do processo, indicando suas demandas pedagógicas à Faculdade de Educação, que passou a se articular aos diferentes projetos de curso e de formação.

A questão da vinculação dos cursos de licenciatura aos departamentos e/ou faculdades foi determinado pelo PIFPEB no item “Gestão acadêmica” respondendo a duas questões básicas: a primeira, relativa à Resolução CNE/CP 01/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica) que permitia às IES “criar uma estrutura que assegurasse a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação de professores e demais profissionais da educação” (**ver p. 30 do Anexo 3**). Essa alternativa consolidou a opção por manter a gestão dos cursos de licenciatura nas respectivas faculdades, justificando a decisão de “vincular o processo de

---

<sup>29</sup> Partimos de alguns princípios que norteavam a formação de profissionais, consolidados na PUC-SP, presentes na discussão e elaboração dos mais diversos projetos pedagógicos, tais como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a relação entre teoria e prática, a interlocução das áreas e saberes e a perspectiva de formação integrada, buscando garantir autonomia aos egressos.

formação de professores às áreas de conhecimento, por considerá-las a base do desenvolvimento e da prática da pesquisa, ou investigação, atividade essencial e articuladora do ensino e da extensão". (idem, p.30).

Por fim, ainda arrematando as definições sobre o vir a ser da atuação docente em Geografia, recolhemos das orientações apresentadas na Resolução 01/2002 supracitada (**Anexo 1**) alguns dos elementos que consideramos imprescindíveis de participarem de um currículo de formação.

No Artigo 2º, a resolução apresenta como "inerentes à formação para a atividade docente", "o aprimoramento em práticas investigativas", "a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares escolares". No artigo 5º os conteúdos são lembrados, indicando-se a necessidade de "serem tratados de modo articulado com suas didáticas específicas" enquanto que a prática da pesquisa volta no artigo 6º onde se aponta para a necessidade do educador desenvolver "as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica".

Assim, como veremos adiante, os projetos de pesquisa nas escolas e em diferentes realidades de ensino, além do estágio supervisionado, passaram a ser os espaços-tempos ideais do novo currículo para alocar os pressupostos acima, onde de fato a prática sistemática da pesquisa se consolida como identidade formativa docente.

Em relação à construção de uma proposta renovada de formação de professores assumiu-se que o objetivo seria garantir que os docentes tivessem o domínio dos fundamentos que estruturam os conteúdos que lhe servirão de ferramental para a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, fossem capazes de colocar tais conteúdos a serviço do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a capacidade de ampliação da leitura de mundo do coletivo no ambiente de aprendizagem: alunos e professores.

No entanto, vale lembrar, a preocupação primordial a ser investida no processo de formação de docentes é ampliar o seu repertório político-pedagógico, para que as habilidades elencadas acima façam realmente algum sentido.

Concretamente significa encarar que os professores que irão trabalhar com áreas do saber, além desse domínio específico, devem também estar contextualizados diante de dois aspectos importantes: a história já consolidada das práticas e do currículo das escolas e as comunidades a que estão relacionadas.

Do ponto de vista dos currículos, os docentes têm como função participar da construção de uma perspectiva de ensino-aprendizagem e cabe a ele, por meio de sua atuação, discernir e se posicionar entre reproduzir o sistema educacional tal como está ou, nos dizeres de Istvan Mezaros (2005) “transformar a formidável prisão do sistema educacional em um lugar de emancipação e de realização genuína” (p. 27.), indo, portanto, muito além do domínio técnico-funcionalista de conteúdos acadêmicos reelaborados.

Em relação às comunidades, ao reconhecer e delimitar quem são e que vida levam seus alunos, os docentes devem ter clareza, ainda segundo Mezaros (op.cit, 2005) do que são capazes de ensinar a eles, na medida em que as vivências dos alunos “fora do âmbito do controle e da coersão institucional” é repleta de aprendizagens.

*“Certamente, muitas escolas podem causar um grande estrago... os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares”  
(MEZAROS, op. cit., 2005, p.54).*

Não se trata, entretanto, de uma disputa entre o investimento em um ensino sistematizado e mecanismos de acolhimento para atrair os alunos, mas sim de ter clareza que a escola enquanto espaço de socialização e construção de conhecimento se alimenta da interferência constante do mundo ao seu redor. Não há currículo, nem tampouco organização escolar que possa ter êxito se não estiver absolutamente em sintonia com sua realidade histórico-geográfica.

Pensamos ser a capacidade de compreender a dimensão contextual da escola uma das principais que os cursos das licenciaturas devem garantir aos

futuros professores e professoras, por meio de um currículo flexível e coerente o suficiente para garantir o exercício da dimensão política na prática docente.

#

#

#### **4.1.2. A proposição de uma didática própria: ressignificação das práticas de pesquisa e dos estágios supervisionados**

Cientes da responsabilidade de dar novos sentidos aos estágios supervisionados e, ao mesmo tempo propor uma sistemática de práticas de pesquisa ao longo de todo o curso de licenciatura, nos voltamos ao debate para aprofundar as compreensões a respeito das particularidades dessas atividades, preocupados com o sentido que elas possuem no processo formativo e quais seus efetivos desdobramentos na prática docente daqueles que concluem a licenciatura.

Como abordamos anteriormente, o processo ensino-aprendizagem das disciplinas escolares representa acima de tudo um procedimento conceitual (baseado em suas premissas epistemológicas), que se utiliza de determinadas linguagens e conteúdos para explicitar como essas áreas do conhecimento contribuem para o entendimento da realidade em que alunos, professores, comunidade, enfim, a sociedade, se inserem.

Ou seja, aprender uma disciplina não significa decorar conteúdos seqüenciais, mas utilizá-los como referências para compreensões de mundo, os quais se articulam com os de outras disciplinas no contexto escolar e com muitos outros conhecimentos fora dele, na vida cotidiana.

Também, é preciso evidenciar que a fragmentação do saber em disciplinas é uma atitude política de organização social do saber, principalmente através do currículo escolar, e não uma dimensão concreta observável na realidade do mundo. Em outras palavras, utilizando como exemplo a própria Geografia, sabemos que ela, em si, não é visível na realidade. O que é visível é o arranjo espacial dessa realidade, por meio da paisagem e cabe aos geógrafos

organizarem, segundo suas lógicas e linguagens, por meio de conceitos e categorias, um discurso que explique geograficamente esse arranjo da sociedade no espaço.

E, ainda, em sendo uma construção social, a fragmentação disciplinar do conhecimento é, por consequência, também um constructo cultural.

Ivor Goodson (1995) faz uma relação entre a reinvenção da cultura pelo currículo e a transposição didática dos conteúdos, afirmando que “a construção do currículo pode ser considerada como uma invenção da tradição”, cujo legado é uma “herança a ser defendida” (p. 33). Assim, o processo educativo por estar sujeito à herança histórica, incorpora elementos básicos da cultura de sua sociedade e o currículo acaba por expressar a “seleção cultural” feita pelas escolas. Ampliando o perigo (ou equívoco) bastante recorrente de se confundir o currículo com a seqüência de conteúdos do ensino, como apontam Sacristán e Gomez (1998) ao discutirem como se originam os conteúdos do ensino e como estes se integram no conjunto dos conhecimentos do currículo escolar.

Entretanto, ao abordarmos a questão escolar do ponto de vista do sistema educacional em que se insere, temos que levar em conta a multiplicidade de possibilidades de que o processo educativo se realize consideradas as muitas diferenças entre sistemas escolares: particulares ou públicos, urbanos ou rurais, periféricos ou centrais, básicos ou superiores, técnicos ou acadêmicos, etc.

A essa multidimensionalidade dos sistemas devemos somar a questão curricular, pois a seleção cultural abordada acima, em sendo base para a organização do currículo, indicará quais são suas prioridades e como estas serão postas em prática. Mais ainda, tomando como base novamente a discussão de Goodson (op. cit, 1995), essa visão pressupõe considerar “os diversos âmbitos e níveis nos quais se produz, se negocia e se reproduz o currículo”.

A partir dessa dimensão teórica voltamos aos dilemas colocados anteriormente buscando equacioná-los, observando como o processo de ensino-aprendizagem, vinculado a uma disciplina específica, estabelecida em um determinado constructo curricular, pode propiciar um conhecimento a serviço da

compreensão cultural dos saberes científicos e tecnológicos<sup>30</sup>. Portanto, voltamos à discussão sobre a relação entre os saberes científicos e o saber ensinar, base para nosso aprofundamento sobre a questão da didática.

Não é raro nos depararmos com assertivas que atrelam a questão da didática à prática educativa de maneira genérica, mas são poucas as análises que se dedicam a dar significados mais concretos a ambas.

Antonio Nóvoa (op. cit., 1992) discutindo a prática docente, questiona o fato de que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem tampouco determinam as estratégias práticas de sua ação” e continua, afirmando que “a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes”. (p. 68).

Há que se diferenciar a prática educativa - mais ampla, que não se esgota no âmbito da educação formal e relaciona-se com a vida, com o compromisso político-social em educar - da prática didática, relativa à atividade pedagógica, atrelada ao contexto escolar, à sua estrutura e, novamente, a um saber fazer em relação aos saberes legitimados pela cultura, no âmbito do currículo.

Isso nos leva a afirmar que o papel das IES deve ser o de garantir espaços de relação teoria e prática que se traduzam de fato em *práxis*, ancorada na busca do desvendamento da realidade, cujos referenciais possam explicitar a multidimensionalidade do saber docente (GONÇALVES, op. cit, 2010), rompendo com meros espaços de exercícios didáticos ou “práticas” de ensino.

O que a autora nos coloca é que, muito mais do que apenas saberes operacionais, são condições necessárias à formação docente em primeiro lugar “a compreensão de uma epistemologia da prática fundamentada no saber social”,

---

<sup>30</sup> - Paul Hirst e Richard S. Peters, 1970, (apud, SANTOMÉ, 1998) denominam de “formas de conhecimento” os diferentes estilos e procedimentos de aquisição, desenvolvimento e validação da cultura. Sendo elas: científica, matemática, religiosa, moral, histórica, sociológica e estética; e tendo, cada qual certos conceitos centrais e peculiares, além de formas próprias (lógicas) de relacionar os conceitos e demonstrar suas argumentações por meio de diferentes métodos.

pois os docentes “são também responsáveis pela formação dos saberes sociais” e “constroem a sua formação e seu desenvolvimento profissional, mediados pelas condições de trabalho, valores e contexto social em que se encontram inseridos”.

Em segundo lugar, no processo de formação deve-se levar em conta as múltiplas dimensões relativas à prática docente: o contexto (condições concretas de realização da prática mediada pelos saberes – científicos, culturais e individuais); a concepção de humanidade, segundo uma postura dialógica entre o indivíduo e a coletividade; a fundamentação lógica, observando as racionalidades técnica, interativa e reflexiva; a dimensão ideológica, referente às representações sociais impregnadas na construção dos saberes; a postura ética, que assevera o olhar sobre o outro e sobre o mundo; e a postura pedagógica, relativa à construção do saber ensinar e à busca do saber a ser ensinado, comprometidos com a rigorosidade da pesquisa. (GONÇALVES, op. cit, 2010).

Concretamente, afirmamos que no processo de formação docente, todas as dimensões acima devem ser praticadas, visando preparar os professores para que, de um lado saibam decidir sobre os “usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências” além de avaliar o que consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprimir avaliações epistemológicas sobre a importância de um conteúdo; demarcar normas de comportamento na aula, etc. (NÓVOA, op. cit. 1992, p.68). E de outro, prepará-los para “intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido de sua emancipação e desenvolvimento profissional” (idem, p. 75).

Pensamos que essas são premissas essenciais para o entendimento da dimensão didático-pedagógica tanto do trabalho quanto da formação docente. Entretanto, por se tratar de uma situação específica de formação, qual seja a de docentes **de** Geografia, do ensino básico (fundamental e médio), nos colocamos algumas questões que são centrais para esse debate: para que serve ensinarmos Geografia na escola básica? E, decorrente dessa indagação, o que é fundamental de ser ensinado pela Geografia escolar? Ou ainda, qual a importância de pensarmos em uma didática própria dessa área do saber?

Uma das respostas possíveis que procuramos materializar na proposta curricular do novo curso de licenciatura é de que a relação que se estabelece entre o conhecimento da realidade e a sua reelaboração no âmbito do ensino de Geografia dependem da capacidade de seus docentes de assumirem, de maneira autônoma, uma didática própria referente à natureza discursiva dessa área do saber.

Para isso precisam estar atentos aos movimentos próprios da discussão geográfica, que explicam e re-explicam as ordenações do mundo, inclusive, em algumas situações, valendo-se de terminologias de outras áreas do conhecimento que com ela vem a somar com o intuito de ampliar o repertório de interpretações da realidade.

Nesse sentido, almejando identificar uma didática própria da Geografia, que se manifeste em seu espaço-tempo escolar, buscamos que os professores alcancem aquilo que Paulo Freire denominou de “rigoriedade metódica”:

*“Essa rigoriedade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidos do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições me que aprender criticamente é possível a preposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.” (FREIRE, op. cit, 1996, p. 13)*

Um segundo aspecto, ainda recorrendo às questões que nos inquietaram na elaboração de novos procedimentos formativos para a licenciatura em geografia, é a questão das linguagens com as quais o discurso geográfico pode se organizar e, por meio delas, se expressar. Ou seja, há uma particularidade “lingüística” própria da Geografia que pode permitir aos docentes, efetivamente, desvincularem-se da mera transmissão de conteúdos geográficos e se assumirem como elaboradores de conhecimento nessa área.

Especificamente, estamos assumindo que por meio da linguagem geográfica e do uso renovado de suas representações gráficas (cartografias, imagens, esboços, perfis, etc) os professores tem em mãos uma possibilidade ímpar de organização, registro e sistematização de noções a respeito da ordenação territorial do mundo, nas suas mais diversas escalas - do mais próximo à realidade dos alunos ao vasto mundo planetário, inclusive digital.

Mas, avaliamos ainda, que essa não é uma questão simples e muito menos hegemônica, principalmente em se tratando dos cursos de formação docente. Lembremos que na maior parte dos casos os cursos de licenciatura são oferecidos nas IES privadas, em sua maioria, completamente desvinculados das discussões de ordem epistêmicas da Geografia e voltados, em geral, para a reprodução mecânica de conteúdos, os quais, muitas vezes sequer remetem às dinâmicas atuais do mundo contemporâneo. Ou seja, reproduzem aspectos meramente descritivos de contextos espaciais definidos em períodos e contextos muito diferentes daqueles que vivenciamos nos dias de hoje, utilizando-se de categorias e conteúdos que não mais dão conta de explicar a realidade.

Ruy Moreira (2004) nos traz uma importante e contundente crítica aos modos do fazer geográfico tanto na academia como no ensino escolar, identificando o que chama de “estagnação e mesmo retrocesso” do universo analítico da Geografia. Este autor pondera:

*“Se é assim, a geografia escolar e a do imaginário popular são duas poderosas fontes de resgate da originalidade perdida pela Geografia. Pode-se começar, recriando a linguagem dos próprios livros didáticos. Nossos programas e livros escolares sempre começam com as noções de orientação, localização, escala, justificados na afirmação de que são elas as noções de base da geografia. Mas o que vem a seguir não tem a mínima ligação estruturante com as noções previamente dadas. Toda uma carga de palavras é desperdiçada. Obriga-se o estudante a conhecê-las e aplicá-las em exercícios e conversações, tudo a título de iniciação a um raciocínio geográfico. Mas num sacrifício em vão, de vez que o próprio professor não estrutura e formula seu pensamento em termos de conteúdo e forma da geografia” (MOREIRA, idem, p.183)*

Tendo em vista, portanto, a avaliação de que os modos do fazer educativo da Geografia não tem sido satisfatórios, nos colocamos o desafio de propor, aproveitando o espaço disponibilizado pela legislação (Diretrizes Curriculares para a formação de professores do ensino básico) e investimos na reorganização das atividades de estágio e nas práticas de pesquisa ao longo do curso.

As práticas de pesquisa foram previstas em todo o percurso de formação docente, por meio de espaços disciplinares do NFP – Núcleo de Formação de Professores que buscariam articular os estudos teóricos com pesquisas de campo realizadas em diferentes contextos educativos, além da proposição de atividades de elaboração de materiais didáticos e de práticas de ensino.<sup>31</sup> Vale lembrar que

---

<sup>31</sup> Também, é preciso que se registre, a PUCSP realiza em conjunto com a Pastoral Universitária um importante projeto denominado FOCO, voltado à população de baixa renda que se interessa por fazer um curso preparatório para os processos

muitos alunos tornam-se docentes, assumindo aulas de Geografia no ensino básico, concomitantemente à sua formação superior, caracterizando a chamada formação em serviço, e encontram nesses espaços disciplinares um ambiente fecundo para a reflexão crítica de sua própria prática, contribuindo para o enriquecimento do debate junto ao coletivo de licenciandos.

Em relação aos estágios, dada sua amplitude em termos de carga horária (400 horas) optou-se por mantê-los vinculados aos espaços disciplinares, ou seja, em aulas onde as atividades realizadas (elaboração de projetos, seminários, organização de relatórios) pudessem ser contabilizadas no total de horas previstas (a que se convencionou de “horas de supervisão de estágio na grade”) e o restante, compondo a maior parte da carga horária seriam realizadas nas escolas ou em outros espaços educativos.

Com esse mecanismo a proposta era de que os estágios se configurassem como projetos de pesquisa nas escolas, com o objetivo primordial de não se caracterizar como uma mera observação das situações em sala de aula, seguida da elaboração de um “relato de acontecimentos”.<sup>32</sup> Para isso

---

*seletivos e vestibulares das IES, no qual os alunos das licenciaturas interessados ministram as aulas dos componentes curriculares de seus respectivos cursos, caracterizando uma experiência extremamente positiva, pois toda a dinâmica do projeto prevê que os estagiários e regentes sejam os elaboradores das aulas, exercícios, avaliações, etc. Essa atividade é considerada na formalização dos estágios como modalidade de regência, contabilizando as horas de participação (elaboração das aulas e materiais, aulas ministradas, avaliações realizadas, participação em projetos culturais, etc).*

<sup>32</sup> Há um importante estudo realizado por Selma Garrido Pimenta (1994) a respeito dos estágios na formação dos professores, em que analisa os diferentes contextos históricos em que os estágios escolares foram aplicados e as respectivas normas legislativas que incidiram sobre eles desde o início de sua prática nos cursos de formação docente. O interessante de sua análise é perceber que com todo o potencial formativo que os estágios sempre tiveram, no sentido de aproximar os formandos das realidades escolares, acabavam “desperdiçados” na medida em que se diferenciavam radicalmente dos espaços denominados de “práticas de ensino”. Sinteticamente seria como se um fosse o **lócus** da observação e o outro o espaço de discussão sobre o observado, acentuando a cisão entre teoria e prática.

tornou-se imprescindível vincular a prática da pesquisa ao longo da formação à elaboração dos projetos de estágio que consistiam em:

a) escolher um contexto escolar a ser estudado e estabelecer os primeiros contatos formais com a instituição;

b) realizar um estudo preliminar sobre o espaço escolar (sua localização, quais níveis de ensino oferecidos, horários de funcionamento, número de alunos, professores, funcionários, etc., organização da matriz curricular e número de aulas de geografia, características geográficas do seu entorno);

c) a partir do levantamento preliminar, estabelecer uma temática de estudo a ser desenvolvida na escola visando responder aos questionamentos teóricos levantados nos diferentes espaços disciplinares de supervisão de estágio (ver no Quadro 6 – Matriz curricular – proposta original – 2005, p. 126, os espaços disciplinares discriminados como ATIVIDADE DE ESTÁGIO);

d) elaborar um projeto de pesquisa de estágio, indicando a justificativa para a temática escolhida, os objetivos, os procedimentos (sendo a observação das aulas um entre outros); as etapas e o cronograma;

e) elaborar um trabalho de conclusão de pesquisa articulado com a bibliografia estudada nos espaços disciplinares de supervisão.

Por fim, um dos pontos principais dessa nova cultura de estágios proposta era alcançar o objetivo de oportunizar aos licenciandos a aproximação com as diferentes realidades tanto das aulas de Geografia e dos currículos onde essa disciplina estaria inserida, como também do contexto histórico e geográfico em que a escola e sua comunidade se encontram.

#### **4.1.3. Articulação com a formação dos bacharéis**

A maior preocupação na organização do novo curso de licenciatura que estava sendo proposta era: como garantir sua identidade na medida em que a

articulação com o bacharelado se daria durante todo o percurso de quatro anos? Lembrando que a separação formal entre os currículos se deu por força legislativa federal e que todo o projeto elaborado pelo Departamento de Geografia da PUCSP visava assegurar o diálogo constante entre as duas formações, estabelecendo situações comuns de estudos, debates e práticas, permitindo a construção de posicionamentos interdisciplinares sobre a realidade.

Tomamos como princípio que, para os bacharelados, a realidade profissional dos geógrafos se ancora na pesquisa acadêmica de onde partem os fundamentos para suas atividades técnicas e de campo, nas mais variadas escalas de abordagem do território. Já para os licenciandos, a pesquisa acadêmica representa a base de sustentação para a construção de seu pensar pedagógico, cuja prática não se define meramente pela técnica (ou metodologia do ensino), mas pela vinculação com a pesquisa, sobretudo aquela que permite a aproximação com as “realidades” escolares, as quais, evidentemente, estão alocadas nos mesmos territórios de análise dos bacharelados.

Em suma, o que a aproximação dos cursos preconiza é esse constante intercâmbio de idéias e procedimentos de pesquisa com o objetivo de aprimorar tanto a prática profissional de um quanto a dimensão pedagógica de outro, com o intuito de complementar o repertório de análises possíveis diante do mesmo ordenamento territorial.

Nesse sentido, o projeto de reorientação curricular realizado na PUCSP buscou romper com uma prática ainda recorrente na maior parte do país, na qual os alunos ao ingressarem no ensino superior, em geral pela via dos vestibulares ou outros processos seletivos, estarão entrando em um curso de bacharelado. É essa modalidade de curso (vinculada ao trabalho técnico profissional e/ou acadêmico) que determina o eixo central da estrutura curricular na sua área do conhecimento, ordenando princípios de aprendizagens que, na grande maioria vão da teoria em direção à prática. O que, evidentemente, raramente chega a termo em uma boa parte dos cursos pelo país afora, pois a dimensão teórica é que dá as diretrizes ao conhecimento proposto e a prática não passa dos limites

da exemplificação experimental, por meio de exercícios realizados no interior das disciplinas distribuídas na matriz curricular dos cursos.

Ainda assim, nesse contexto referente à formação dos bacharéis, uma parte dos cursos oferece como possibilidade de complementação (ou dupla certificação) a realização concomitante do curso de licenciatura. Claramente, o bacharelado se responsabilizaria pela estruturação do conhecimento e a licenciatura se incumbiria de preparar *apenas* futuros professores para terem êxito na tarefa quase mecânica de transpor tais discussões acadêmicas para a sala de aula.

Sabemos que a distribuição geográfica dos cursos pelas diversas IES do país revela também uma hierarquia social. É no interior das grandes universidades (principalmente públicas) que são ofertados os cursos de bacharelado, onde a licenciatura entraria como uma opção à mais, a certa altura do curso, enquanto que a maioria dos cursos de formação de professores se encontra nas chamadas faculdades isoladas ou outros tipos de instituições de ensino voltadas especificamente para esse fim.

Se por um lado foram ficando claras as demandas referentes à formação docente frente à situação educacional do País a partir dos anos 90/2000, como discutimos anteriormente, por outro, as maneiras de atender a essas necessidades compuseram um delicado emaranhado de “realidades de formação” ao longo de todo o território, reforçadas pela multiplicação do número de IES por todo o país nas décadas de 90 e 2000, como vimos em SOARES (op. cit, 2002).

Características muito próprias das diferentes IES também nos mostram os encaminhamentos diversificados no sentido de suprir a demanda por formação de professores para o ensino básico, em todas as regiões, revelando diferenças significativas<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Possibilidade preconizada pela LDB (9394/1996) onde, no artigo 53 estabelece que, no exercício de sua autonomia, é assegurada às universidades: "...II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes", de maneira a permitir a adequação da formação à "realidade local" identificada com a Instituição. Além disso, o

Mas, paradoxalmente, alguns parâmetros se mantêm inalterados e denotam, de algum modo, a ideologia dominante no que diz respeito à posição das licenciaturas nos interior das Universidades e demais IES. Um deles, talvez o mais emblemático, seja o da dicotomia bacharelado-licenciatura e, por conseguinte, a separação entre as chamadas disciplinas de área (ou de conteúdo) e as chamadas pedagógicas.

Muito recorrente ainda em nosso ensino superior e totalmente em sintonia com o paradigma técnico funcionalista que se fundamenta desde a década de 60, essa relação entre formação de bacharéis e licenciados, expressa para além de uma hierarquia de saberes (e de reconhecimento social), também uma maneira específica de fazer com que o conhecimento chegue à escola.

Tal questão nos é muito cara, na medida em que o projeto que analisamos nesse trabalho, focado na concepção de formação docente, ao mesmo tempo em que assume a distinção entre os processos formativos (bacharelado e licenciatura), ocorre de maneira articulada, compartilhando tarefas e procedimentos, tornando-a mais complexa.

Quando constatamos que a tarefa dos professores oriundos dos cursos de licenciatura, de maneira geral, resume-se na maior parte do tempo à transposição dos conteúdos, estamos diante daquilo que Arnaldo Vaz (1996) denomina “diálogo entre dois mundos”, pois analisa a relação entre professores universitários e professores do ensino básico como um palco de tensões.

De um lado encontram-se proposições formalizadas no âmbito acadêmico (lugar hipotético da produção e debate de teorias) e do outro “a voz da experiência”, realizada no interior da sala de aula, calcada na prática, sobretudo, da exemplificação dos conceitos anteriormente “teorizados”.

---

*próprio MEC, ao conferir autonomia às universidades e centros universitários privados, abre um importante precedente que é o da regulação da oferta de vagas no ensino superior, pelo mercado, permitindo criar, remanejar ou ampliar vagas e cursos (SAMPAIO, 2000, apud SOARES, op. cit. 2002, p.61)*

*“Os acadêmicos, de um lado, tendem a usar argumentos genéricos, estruturados na forma de conceitos. Os professores, de outro, preferem, por exemplo, o uso de analogias e metáforas” (VAZ, 1996; apud Fiorentini, Souza Jr e Melo, 1998)*

Assim, institui-se uma cultura que resume a atividade docente na escola à tradução do conhecimento produzido por outros, por meio dos conteúdos. Fortalece-se a imagem de que bons professores são aqueles que se formam com base no paradigma da reprodução e transmissão passiva de conteúdos, os quais são estabelecidos pelas “áreas” do conhecimento e, supostamente, se vinculam a consensos.

O que está em discussão, portanto, é que a certa altura da prática docente, os professores não conseguem mais discernir a respeito de para que servem os conteúdos no ensino. Eles são algo dado e não construído. Ou seja, os conteúdos, que deveriam ser os meios para se alcançar maior conhecimento, se transformam nos próprios fins.

Detectamos aqui um dos principais problemas a respeito das práticas formativas. Em outras palavras, significa dizer que a maior preocupação dos cursos de licenciatura tem sido, infelizmente, a de abastecer os indivíduos de conteúdos. Ou ainda, nos dizeres de Paulo Freire (1996), não tem permitido aos licenciandos realizar o exercício da rigorosidade metódica em relação aos “objetos cognoscíveis”:

*“É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores,*

*inquietaos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, op. cit., 1996, p.13)*

Ora, tal prática, que se materializa no trabalho cotidiano docente tem profunda relação com a estrutura formativa dos docentes que se organiza na maior parte das IES, públicas e privadas, onde a relevância dos bacharelados (fontes supostamente privilegiadas de pesquisas e produção de conteúdos) opacifica a importância de inovar na formação docente e, claramente, fortalece o paradigma de que é na academia que os docentes devem buscar suas referências de conhecimento para “alimentar” o processo de transposição didático requerido na escola, com base no desenvolvimento de competências e habilidades.

A racionalidade instrumental como referência balizadora para a formação de professores reflete certos danos no campo do ensino-aprendizagem e na figura social de seus profissionais e de sua formação. Reflete, ainda, os prejuízos ocasionados por ela nas políticas de formação, nos currículos, nos cursos e nas instituições formadoras. Ao professor tem sido ainda atribuída a tarefa de fazer e não de refletir criticamente sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula. Desqualifica-se o intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, reduzindo a autonomia do professor e do educando uma vez que o conhecimento científico constrói-se a partir de

relações de causa-efeito que permitem a previsão dos fenômenos e, por conseguinte, a sua manipulação e controle.

Mais ainda, assiste-se ao aprisionamento do conhecimento nas regras do mercado, revelando outra importante faceta dessa relação entre educação, sujeito e conhecimento. Nos dizeres de Pedro Demo:

*“Ademais, não é fácil conjugar bem educação e conhecimento, como se fossem parceiros vocacionais. Ao contrário, em sociedades como a nossa, propendem-se a afastar-se, e, pior que isso, a inverter a hierarquia ética: em vez de conhecimento ser instrumento primordial da educação, vira o contrário. Talvez o que mais possa preocupar hoje é o casamento faceiro que o conhecimento faz com o mercado. Estão se dando bem, sobretudo porque uma das marcas mais fortes do conhecimento moderno – sua capacidade desconstructiva a serviço da inovação tecnológica – coincide com a pretensão de lucro crescente” (DEMO, 1997, p. 47).*

Sobre esse aspecto ressaltamos, aqui, o estudo feito por Julio Emilio Diniz Pereira (2000) na Universidade Federal de Minas Gerais, onde, por meio de entrevistas com professores e alunos, discutiu a questão da representação que os mesmos fazem sobre o significado social da licenciatura.

Sua base de referência foi a teoria de Pierre Bourdieu, segundo o qual a leitura (ou representação) social da licenciatura como instância de menor prestígio que o bacharelado pode-se explicar por meio da noção de *habitus*.

Esquemáticamente, pode-se dizer que o *habitus* se refere ao sistema de prescrições ideológicas que, ao integrar as experiências dos indivíduos, passa a funcionar como uma matriz de percepções e apreciações, servindo como paradigma para as ações dos sujeitos. O *habitus*, portanto, revela-se como

mecanismo de enculturação, para apreender as relações de afinidade entre o comportamento e as estruturas e condicionamentos sociais.

Por sua natureza, o *habitus* “tende a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (PEREIRA, 2000, p.118).

Pereira, novamente fundamentado em Bourdieu, vale-se também das noções de capital econômico e cultural, os quais são apropriados e acumulados pela sociedade e podem ser convertidos entre si (por exemplo, o investimento em educação que se transmuta na obtenção de um diploma e a posse deste como garantia de melhor inserção no mercado de trabalho). Os grupos sociais são assim dotados, por meio de suas estratégias de poder, da capacidade de transformá-los em capital simbólico, conferindo legitimidade à representação social.

*“A posse de capital escolar e cultural garante oportunidades diferenciais de ingresso no ensino superior ou em diferentes cursos da Universidade, o que se relaciona com a origem social e que tem efeito de acumular continuamente esse tipo de capital simbólico” (idem, p.79).*

Dentre várias análises decorrentes do estudo realizado por Pereira (op. cit., 2000), duas chamam nossa atenção: “De maneira geral, essas representações reforçam os sentidos, os significados e as concepções veiculadas na sociedade que associam a esse termo [licenciatura] a idéia de ‘transmissão de conhecimentos’ [...] enquanto que a idéia de atividade de pesquisa representa uma atividade mais inteligente, criativa, ilustre e privilegiada do que o ensino”. (Ibidem, p. 133).

Por fim, frisamos a necessidade de registrar que no processo de elaboração de um novo currículo de formação docente, buscou-se de fato romper com essas representações por considerar que elas consistem em entraves para a valorização social dos docentes e contribuem para o aprofundamento de sua crise de identidade profissional. A idéia central, portanto, era a de permitir uma formação em simbiose com o bacharelado.

#

#

#### **4.1.4. A matriz curricular resultante (2005) e os princípios de funcionamento propostos**

A matriz apresentada no Quadro 6 (p. 128) , nos mostra os dois currículos aprovados para a licenciatura e para o bacharelado, de maneira a evidenciar a sua articulação. Novamente esclarecemos que, para efeito de certificação dos alunos, devemos entender que nos espaços disciplinares das chamadas Atividades Específicas (AEB e AAFP), nos dias da semana indicados, bacharelandos e licenciandos se subdividem e cursam disciplinas diferentes. Já as chamadas Atividades Comuns (ACB e AAFP) são cursadas por todos, visando, como salientamos anteriormente, o intercâmbio entre as práticas de cada modalidade. Frisamos que todas as disciplinas/atividades foram planejadas compondo quatro créditos, com exceção de algumas disciplinas específicas da licenciatura, de responsabilidade da Faculdade de Educação que ocorrem no mesmo dia e se subdividem em dois créditos cada.

A manutenção dos dias de semana fixos na matriz, como vimos a respeito das resoluções do PIFPEB e como apresentado nos Quadros 4 e 5 (ver p. ??) seriam a garantia da integralização entre os dois currículos, permitindo ao estudante que optou por cursar primeiramente o bacharelado complementar seus estudos com a licenciatura, no 5º ano, cursando cada disciplina específica em um dia da semana. O mesmo sendo possível para os alunos da licenciatura que almejassem fazer o bacharelado depois de concluída a licenciatura.

Reforçando que o encadeamento proposto pelo PIFPEB, acatando a legislação específica da Formação de Professores não permitia ao aluno cursar a licenciatura e o bacharelado concomitantemente obtendo uma dupla certificação. Para obter os dois títulos, os alunos deveriam optar por um ou outro curso e só após a conclusão deste é que seria possível integralizar com o outro. O pressuposto desse esquema de gestão pedagógica de ambos os cursos é que a maior parte da grade (núcleos de área e atividades comuns) seriam equivalentes e, portanto, para efeitos legais, seria como se os alunos ao optarem por complementar um curso com o outro pudessem “eliminar” aquelas

Quadro 6 - Matriz curricular – proposta original - 2005

Sem	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1º	NA - Análise Geográfica	AEB - Dimensão técnica do trabalho do geógrafo AEFP - F. E.: concepções teóricas	ACFP - Construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola	NA - História	NA - Sociedades e cartografias	ACB - Expressão da dimensão técnica do trabalho do geógrafo (atividade de campo)
2º	NA - Fundamentos de geologia para a geografia	AEB - Procedimentos quantitativos em geografia AEFP - F. E.: princípios teóricos da produção do conhecimento em educação	ACFP - Linguagem e alfabetização geográfica	NA - Geografia da produção e da circulação	NA - Cartografia	ACB - Prática de campo
3º	AEB - Fundamentos analíticos para o planejamento	NA - Dimensão geográfica das dinâmicas climáticas	NA - Dimensões geográficas da cidade e do campo	AEB - Análise do sistema de transporte e logística	NA - Geoprocessamento	ACB - Técnicas de laboratório e de campo
	AEFP - F. E.: visão crítica do conhecimento educacional			AEFP - Ferramentas de localização e o processo de ensino-aprendizagem		
	AEFP - Didática e metodologia do ensino					
4º	AEB - Geografia urbana aplicada AEFP - O ensino de geografia nas diferentes séries	NA - Geografia dos mananciais de biodiversidade	NA - Fundadores da geografia	AEB - Geografia agrária aplicada AEFP - Conhecimento pedagógico e docência: repercussões na ação pedagógica AEFP - Educação inclusiva	NA - Dimensão geográfica do relevo	ACB - Tratamento e interpretação de imagens
5º	ACFP - Ensino de geografia de 5ª a 8ª séries - I	NA - Introdução ao pensamento teológico I	NA - Geografia das dinâmicas hídricas	NA - Recursos naturais e energéticos	AEB - Análise e intervenção em situações de risco AEFP - Estágio: didática e metodologia do ensino - ação do professor	NA - Antropologia NA - Pensamento sociológico contemporâneo
6º	ACFP - Ensino de geografia de 5ª a 8ª séries - II	NA - Elaboração de projeto de pesquisa	NA - Paisagem, território e região	NA - Dinâmica territorial da cultura e das relações de poder	AEB - Planejamento energético e recursos hídricos AEFP - Didática e metodologia do ensino: a prática investigativa	NA - Introdução ao pensamento teológico II NA - Política
7º	NA - Formação territorial do Brasil I	NA - Geografia regional do mundo I	AEB - Temários de pesquisa AEFP - Conhecimentos pedagógicos e docência	NA - Estudo de caso I	ACFP - Estágio: ensino médio e o papel social do discurso geográfico I ACFP - Estágio: políticas públicas I	AEB - Análise e intervenção em impactos ambientais AEFP - Estágio: produção e aplicação de material didático Ensino Médio I
8º	NA - Formação territorial do Brasil II	NA - Geografia regional do mundo II	AEB - Políticas públicas e gestão territorial	NA - Estudo de caso II	ACFP - Estágio: ensino médio e o papel social do discurso geográfico II	AEB - Sistematização de memorial AEFP - Estágio: produção e aplicação de material didático Ensino Médio II

disciplinas já cursadas, restando apenas as de caráter específico do outro curso.

Assim, os princípios de funcionamento aprovados apresentariam as seguintes possibilidades aos estudantes, quando de sua entrada na universidade:

- a) cursar somente o bacharelado em quatro anos;
- b) cursar somente a licenciatura em quatro anos;
- c) cursar primeiro o bacharelado em quatro anos e depois complementar a licenciatura em mais um ano;
- d) cursar primeiro a licenciatura em quatro anos e depois complementar o bacharelado em mais um ano

Destacamos que, referente à terminalidade dos cursos, conforme a legislação, ficaria garantido ao aluno que concluísse uma modalidade proceder à sua certificação (colação de grau e diplomação) antes de optar pela complementação na outra modalidade. Esse é um aspecto importante pois previa-se que ao terminar um curso o aluno poderia adentrar formalmente no mercado de trabalho, com sua titulação reconhecida e, paralelamente cursar a modalidade que não havia sido escolhida prioritariamente. Esse ponto demarca a principal diferença entre essa natureza curricular e a anterior em que o aluno teria que concluir necessariamente o bacharelado se quisesse ter sua habilitação docente na licenciatura.

Por fim, com as características gerais apresentadas até aqui, os dois cursos vinculados foram aprovados em todas as instâncias da universidade no final de 2005 e, desde modo, foram oferecidos já no vestibular de 2006, para sua implantação.

## 4.2. A proposta vigente

Todo o processo descrito anteriormente teve como fundamento reelaborar os princípios de formação docente em geografia, articulando-se com a concepção de construção de conhecimento que norteia a formação dos bacharéis. Portanto, formações aderidas, cujo entrelaçamento seria o fio condutor de uma perspectiva de constante intercâmbio entre práticas e, portanto, entre conhecimentos.

No entanto, as dinâmicas política e econômica da PUCSP, no contexto da implantação dos novos currículos em 2006, acabaram por interferir radicalmente na proposta formulada, obrigando a que esta fosse revista, às pressas, para ser readequada a novos princípios que passariam a reger a universidade, sobretudo no aspecto do saneamento de custos.

O que ocorreu foi que a aprovação dos novos currículos no final de 2005 coincidiu com um momento bastante problemático em toda a universidade. Devido aos já antigos problemas financeiros que a PUCSP vinha enfrentando, muitas medidas foram tomadas pela então Reitoria ao longo de 2005, no sentido de minimizar os problemas econômicos que, em sua leitura, ameaçavam a estabilidade da instituição.

Entre muitos exemplos, destacamos um que tem reflexo incondicional sobre as questões curriculares: a reorganização contratual dos docentes por meio de um mecanismo denominado maximização. Concretamente esse processo consistiu em alterar a relação trabalho-salário, implicando no aumento do número de atividades docentes (aulas, orientações, coordenações, etc.) em detrimento da remuneração que se manteve inalterada, pois não poderia ser reduzida por força da legislação trabalhista.

Em meio a essa tentativa de saneamento financeiro, outras medidas forma tomadas e incidiram brutalmente sobre a organização dos cursos: suspensão da aquisição de materiais; cancelamento de atividades extra-classe (tais como trabalhos de pesquisa de campo, visitas técnicas, entre outros); suspensão dos auxílios à pesquisa destinado à qualificação dos docentes, e, por

fim, um amplo e nebuloso processo de demissões de centenas de profissionais da universidade, entre funcionários e docentes.

Esses exemplos nos permitem perceber o ambiente em que as novas propostas curriculares começaram a ser implementadas: incertezas a respeito da continuidade dos projetos e, sobretudo, muitas dúvidas em relação aos processos decisórios referentes aos ajustes a serem feitos nos cursos, uma vez que em poucos meses não seria possível (muito menos legítimo) alterar os percursos curriculares que levaram anos para serem construídos, às custas do trabalho árduo de muitos professores, realizado mediante debates, seminários, pareceres, etc.

#### **4.2.1. A conturbada implantação em 2006: a intervenção política sobre o currículo e a alteração da grade**

Os alunos ingressantes do vestibular realizado em janeiro de 2006 iniciaram seus estudos com base nas informações institucionais a respeito do curso de Geografia, mas em meados de março tomaram conhecimento de que haveria uma reorganização no currículo do curso, justificada pela “sobrevivência financeira” do mesmo.

Do mesmo modo, tanto o colegiado do Departamento de Geografia, como outros cursos de licenciatura que estariam sendo implementados na mesma época, foram convocados pela então Vice-Reitoria Acadêmica para rediscutir os projetos aprovados e assumir a tarefa de alterar os cursos de licenciatura aprovados em quatro anos, para três anos, visando torná-los mais rápidos e, portanto, mais competitivos em relação a outras IES privadas, especializadas no oferecimento dos cursos de licenciatura na Região Metropolitana de São Paulo, que já funcionavam com currículos menores e também ofereciam mensalidades muito mais acessíveis.

Foram incontáveis as reuniões em que essa medida foi questionada e inúmeros os argumentos que demonstravam o perigo da desestruturação da proposta espelhada, original do PIFPEB, com uma medida tão radical. O entendimento era de que ao suprimir um ano inteiro da formação haveria um condensamento das horas previstas na legislação para os componentes curriculares (ver Quadro 3, p 95).

De imediato, alguns problemas foram identificados e muitos impasses começaram a se estabelecer. Na proposta original, por exemplo, em conformidade com a lei, os estágios começariam no 5º semestre, demarcando a metade do curso. Isso correspondia a cumprir as 400 horas (ou 480 horas-aula) em quatro semestres. Com a redução do tempo de formação, essas atividades tiveram que ser agregadas em apenas três semestres, iniciando na metade do 2º ano do curso, período que ainda considerávamos ter características estruturantes para os estudos e pesquisas dos futuros docentes.

É evidente que não se trata de uma mera questão de distribuição de cargas horárias, mas ao interferir nos princípios que nortearam a construção do projeto, em sua articulação visceral com o bacharelado, o órgão gestor da universidade, subtraiu de seus proponentes qualquer manifestação de autonomia, resultando no cumprimento de deliberações vindas da Vice-Reitoria Acadêmica, em uma seqüência de tarefas mecânicas, esvaziadas de sentido e de motivação por parte dos colegiados.<sup>34</sup>

Entretanto, outro aspecto igualmente problemático estava se revelando nesse processo. Lembremos que aos alunos ingressantes no vestibular o currículo oferecido era aquele aprovado no final de 2005, abrindo as possibilidades de escolha de um percurso ou outro (licenciatura ou bacharelado) em quatro anos, cada qual com terminalidade própria e, caso fosse sua escolha, poderia complementar a outra formação num 5º ano de curso, formalizado como mecanismo de reingresso.

---

<sup>34</sup> *Não podemos deixar de registrar que esse momento, ainda bastante marcado pelo recente processo de demissão em massa de docentes, se caracterizou pela desarticulação das discussões mais politizadas no interior da universidade, resultando em medo, ansiedade e, por fim, em apatia.*

Porém, com a intervenção sobre o currículo, coube à Coordenação Pedagógica dos Cursos esclarecer aos alunos as demandas institucionais que justificavam as realizações de alterações **durante** o processo de implementação do currículo recém aprovado. Tarefa nada simples, pois muitos foram os questionamentos e inquietações, os quais se expressaram pela grande evasão de alunos.<sup>35</sup>

Em função disso podemos identificar o ano de 2006 como aquele em que, em nome de ajustar o currículo sob novos parâmetros, os docentes foram deixando de lado seu interesse em participar das discussões, considerando ainda que, com seus contratos maximizados, os tempos disponíveis para o diálogo foram drasticamente reduzidos.

Nesse sentido, coube basicamente à Comissão de Reforma e aos dirigentes do Departamento (chefia e coordenação) assumir o encaminhamento de propostas e submetê-las, na medida do possível, à apreciação e deliberação de seus pares, com a urgência de ter uma nova matriz aprovada até o final daquele ano para que pudesse ser efetivada, inclusive, junto ao MEC para efeito de avaliação externa do(s) curso(s).

Diferentemente do processo original, que mobilizou grandes discussões sobre o compromisso da universidade com a elaboração de uma proposta formativa para os docentes do ensino básico, reunindo um grupo diverso, porém coeso, de cursos de licenciatura, a proposta que se estruturou a partir de 2006 se caracteriza pelo despego aos princípios político-pedagógicos que fundamentavam nossa prática dando lugar a uma ingrata submissão à estrutura burocrática que produziu o engessamento das propostas de reorientação curricular.

---

<sup>35</sup> *De uma turma de aproximadamente 50 alunos restaram por volta de 25 até o final do ano de 2006, muitos dos quais se mantiveram porque eram portadores de bolsas de estudo e alguns porque tinham de fato muito interesse em serem portadores de um diploma com o timbre da PUCSP, dado o seu reconhecimento acadêmico-profissional. Fato esse que, anos mais tarde, aparece documentado em vários memoriais de conclusão de curso dos alunos do bacharelado.*

#### 4.2.2. Os sucessivos processos de readequação e a matriz oficializada

Com era previsível em um processo marcado pela improvisação, com muito pouco tempo de reflexão sobre as propostas em um novo cenário de formação, uma nova matriz curricular foi apresentada e muitos foram os problemas identificados ao passo que os cursos iam se realizando, principalmente para a licenciatura. Essa situação perdurou até o final de 2007, quando finalmente foram estabelecidas as novas matrizes curriculares para a licenciatura, de 3 anos e o bacharelado de 4 (ver Quadros 7 e 8 – Matrizes curriculares dos curso de licenciatura e bacharelado, respectivamente, p.133 e 134) e, depois de muitas alterações, em 2008 o projeto foi finalmente aprovado pelo Conselho Superior da Universidade (**ver Anexo 8 - Projeto de reforma curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia**).

Podemos identificar que apenas as disciplinas/atividades dos núcleos de área se mantiveram praticamente as mesmas, havendo para elas “apenas”<sup>36</sup> mudanças de período e pequenos ajustes de nomenclatura.

Entretanto, as grandes modificações ocorreram nas chamadas Áreas Específicas que haviam sido propostas com um determinado objetivo e na readequação da matriz, foram alteradas tanto suas categorias (específicas que se tornaram comuns e vice-versa), modificando radicalmente não apenas os propósitos, como também, muitas delas foram suprimidas da matriz.

Também, aproveitando o precedente aberto pela obrigatoriedade da redução do tempo de formação, as novas discussões se ampliaram para os outros departamentos e/ou faculdades que ministravam aulas no curso,

---

<sup>36</sup> *As aspas que emolduram essa colocação referem-se a uma situação em que alterar a posição das disciplinas ou atividades do núcleo de área na matriz curricular era algo problemático, considerando que havia uma dimensão cognitiva em sua proposta e estávamos abrindo mão dessa concepção. Mas, diante de tantas perdas, foi considerado um fato menor, visto que em outras situações as mudanças foram muito mais significativas e problemáticas.*

**Quadro 7 – Matriz Curricular Bacharelado em Geografia**

PERÍODO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
1º	Análise geográfica (NA) 4	Fundamentos de geologia para a Geografia (NA) 4	Sociedades e Cartografias (NA) 4	Procedimentos quantitativos em Geografia (ACB) 4	A construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola (ACFP) 4	Introdução ao pensamento teológico I (NA) 4
2º	Língua Portuguesa (NA) 4	Cartografia (NA) 4	Linguagem e alfabetização geográfica (ACFP) 4	Geoprocessamento: introdução (ACB) 4	Geografia da produção e da circulação (NA) 4	História (4 créditos) (NA) 4
3º	Tratamento e interpretação de imagens (AEB) 4	Dimensão geográfica do relevo I (NA) 4	Dimensão geográfica das dinâmicas climáticas (NA) 4	Fundamentos analíticos para o planejamento territorial (AEB) 4	Geografia das culturas (ACB) 4	Dimensões geográficas da cidade e do campo (NA) 4
4º	Geografia urbana aplicada (prática) (AEB) 4 (Eletiva)	Fundadores da geografia (NA) 4 (eletiva)	Geografia das dinâmicas hídricas (NA) 4	Geografia agrária aplicada (prática) (AEB) 4 (eletiva)	Geograf. da Biosfera I (NA) 4	Recursos Naturais e Energéticos prática (ACB) 3
5º	Formação territorial do Brasil – I (NA) 4	Dimensão geográfica do relevo II – prática (AEB) 4 (Eletiva)	Geografia regional do mundo – I (NA) 4	Paisagem Território e Região (NA) 4	Discursos geográficos e a escola como veículo de divulgação científica (ACFP) 3	Pensamento sociológico contemporâneo (NA) (2 cred)
6º	Formação territorial do Brasil – II (NA) 4	Análise e intervenção em impactos ambientais (prática) (AEB) 4	Geografia regional do mundo – II (NA) 4	Dinâmica territorial da cultura e das relações de poder (NA) 4 (eletiva)	Bacharelado – prática Licenciatura – estágio	Antropologia (NA) (3cred)
7º	Análise do sistema de transporte e logística (AEB) 4	Introdução à sistematização de memorial (AEB) 4	Políticas públicas e gestão territorial (AEB) 4	Atividade de Pesquisa I* (eletiva) (AEB) 4	Estudo geográfico da escola e o processo de ensino – aprendizagem (ACFP) 3	Introdução ao pensamento teológico – II (NA) (2 cred)
8º	Cartografia para o planejamento territorial (AEB) 4	Planejamento energético e recursos hídricos (prática) (AEB) 4	Geografia da biosfera II (AEB) 4	Atividade de Pesquisa II* (eletiva) (AEB) 4	Bacharelado – prática Licenciatura – estágio	Poderes e contra-poderes (NA) (2 cred)
					Topografia e geodésia (prática) (AEB) 4	Análise e intervenção em situações de risco (prática) (AEB) 4
					Patrimônio cultural e conservação (prática) (AEB) 4	Seminários de Pesquisa (AEB) 4

\* Atividade de pesquisa I e II ficam sob responsabilidade dos núcleos de pesquisa Novas tecnologias, meio ambiente e urbanização e Epistemologia e História da ciência geográfica do Departamento. AEB (atividade específica do Bacharelado), ACFP (atividade comum de Formação de Professores), ACB (atividade comum do Bacharelado).

Quadro 8 – Matriz Curricular Licenciatura em Geografia

PER.	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1º	Fundamentos de geologia para a Geografia (NA) 4	Análise geográfica (NA) 4	Sociedades e Cartografias (NA) 4	Processos quantitativos em Geografia (ACB) 4	A construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola (ACFP) 4	Introdução ao pensamento teológico I (NA) 4
2º	Língua Portuguesa (NA) 4	Cartografia (NA) 4	Linguagem e alfabetização geográfica (ACFP) 4	Geoprocessamento: introdução (ACB) 4	Geografia da produção e da circulação (NA) 4	História (NA) 4
3º	Fundamentos da Educação desafios da Escola brasileira (AEFP) 3	Dimensão geográfica do relevo (NA) 4	Dimensão geográfica das dinâmicas climáticas (NA) 4	Produção de material didático de Geografia para o Ensino Fundamental (AEFP) 3 Planejamento e políticas públicas Educ. (AEFP) 2	Geografia das Cultura (ACB) 4	Dimensões geográficas da cidade e do campo (NA) 4
	Libras (AEFP) 2					
4º	Atividade de Estágio: Produção Material Didático de Geografia para o Ensino Médio (AEFP) 3 Educação Inclusiva (AEFP) 2	Fundadores da geografia (NA) 4	Geografia das dinâmicas hídricas (NA) 4	Fundamentos da Educação: Concepções teóricas da Educação (AEFP) 5	Geografia da Biosfera (NA) 4	Recursos Naturais e Energéticos (ACB) 3
5º	Formação territorial do Brasil – I (NA) 4	Conhecimento Pedagógico e Docência (AEFP) 5	Geografia regional do mundo – I (NA) 4	Paisagem Território e Região (NA) 4	Atividade de Estágio: Discursos geográficos e a escola como veículo de divulgação científica (AEFP) 3	Pensamento sociológico contemporâneo (NA) 2
6º	Formação territorial do Brasil – II (NA) 4	Atividade de Estágio: Linguagem e Geografia escolar no Ensino Médio (AEFP) 2	Geografia regional do mundo – II (NA) 4	Dinâmica territorial da cultura e das relações de poder (NA) 4	Atividade de Estágio: Estudo geográfico da escola e o processo de ensino aprendizagem (ACFP) 3	Introdução ao pensamento teológico – II (NA) 2
		Didática e Metodologia do Ensino (AEFP) 3				

NA (Núcleo de área), ACB (atividade comum Bacharelado), AEFP (atividade específica formação de professores), ACFP (atividade comum de formação de professores)

oportunizando a todos renegociar cargas horárias e modificar as propostas de atividades e/ou seus ementários.

Além disso, um dado novo passa a ser considerado em todo esse processo que diz respeito aos ajustes na própria legislação federal, quando da determinação de que determinados conteúdos deveriam ser contemplados obrigatoriamente nos currículos de formação de professores do ensino básico: língua portuguesa, libras e as questões raciais.

Novamente, o olhar para a matriz curricular foi ficando cada vez mais distante de seus propósitos formativos originais para dar lugar ao preenchimento de espaços disciplinares, quase que aleatoriamente.

Disso tudo resultam vários desdobramentos: um primeiro, bastante significativo, foi a perda de identidade dos docentes que durante anos se comprometeram em trazer a questão da formação docente para o âmbito da pesquisa e do planejamento acadêmico do Departamento. Em virtude disso, a maior parte desses docentes aproveitou os momentos que se oportunizaram para deixar a universidade, por meio de concursos prestados em outras instituições. Perdas muito significativas, pois muitas das atividades/disciplinas que haviam sido propostas tinham uma identificação muito grande com projetos de pesquisa e suas repercussões tanto nos diferentes âmbitos acadêmicos, como também profissionais da Geografia, no Brasil e no exterior, cujas discussões faziam parte de uma tradição departamental que deixou de existir, uma vez que novos docentes passaram a compor o colegiado sem ter acompanhado nem o processo, muito menos a densidade das discussões que o cercaram.

A título de exemplo, voltemos à matriz vigente da licenciatura (Quadro 8) e verificamos que alguns espaços disciplinares foram propostos embasados em rompimentos paradigmáticos muito importantes. É o caso da disciplina “Dinâmica geográfica da cidade e do campo”. Ora, o que está em pauta é a leitura mais contemporânea a respeito das dinâmicas de organização do espaço urbano, que se redesenha em função de novas lógicas relacionais da sociedade e também de novas atividades que passam a compor a urbanidade, em um processo interligado e dialético com a produção de alimentos, matéria-prima, energia, anteriormente

produzidas prioritariamente no campo. Ou seja, não há como ver a questão da cidade desvinculada do campo e vice-versa.

É verdadeiro analisarmos que essa discussão não é recente e que não é uma leitura exclusiva da análise geográfica. Mas é igualmente verdadeiro apontar que trazer essa complexidade discursiva para o interior de um currículo, por meio de uma atividade disciplinar, é algo que tem certo ineditismo, principalmente pelo que temos acompanhado nos debates epistemológicos nos mais diversos fóruns geográficos e, em grande parte, foi resultado da ousadia de seus proponentes.

Isso nos permite ponderar sobre o significado e a importância dos sujeitos na construção curricular, pois entendemos que o currículo é um constructo histórico, é ambiente de interpretações, negociações e conflitos, de construção de múltiplas visões de mundo que se conectam, se complementam e, por fim, dão identidade a ele em determinado contexto institucional.

Aos docentes que permaneceram, principalmente aqueles que tiveram muita relação com a construção do projeto (seja na participação na Comissão, seja na contribuição por meio dos debates departamentais) houve ainda um resistente processo de defesa dos princípios que nortearam essa construção coletiva: desejo e desafio.

Para finalizar, é preciso que levemos em conta um último aspecto relativo a organização administrativa do currículo que, por sua vez, exerceu também uma influência radical sobre os cursos e suas dinâmicas. Trata-se da reformulação estrutural ocorrida na universidade que retirou das diversas faculdades as chamadas “secretarias de alunos”, as quais lidavam diretamente com as questões burocráticas referentes aos cursos de suas unidades e departamentos, tais como notas, matrículas, licenças, equivalências, etc.

Esse processo ocorreu mediante o estabelecimento, no início de 2006, de uma secretaria geral de alunos para toda a universidade, conhecida como SAE. Junto a essa medida foi providenciado um sistema de informações integradas, digital, que visava operacionalizar, agilizar e disponibilizar informações relativas aos cursos, desde programas de disciplinas, grades horárias, históricos escolares, etc. Entretanto, o que observamos foi um processo bastante conturbado pois os

procedimentos de registro e controle de informações era muito variado entre secretarias das diversas faculdades da universidade e, por esse motivo, a migração de informações para o sistema operacional informatizado não ocorreu de forma tranqüila. A base operacional do sistema funciona com uma lógica que não era a mesma de uma cultura de décadas na PUCSP.

O que se assistiu, portanto, foi um processo de adaptação e ordenamento de informações buscando homogeneizá-las e isso, de maneira contundente, acabou por interferir no andamento dos cursos e, conseqüentemente, nas suas realizações curriculares. Nem professores, nem tampouco alunos tinham clareza dos mecanismos básicos de matrícula e de como poderiam ser os seus encaminhamentos em termos de percursos a seguir em suas opções de formação.

E não foram poucos os casos em que, por não haver informação a respeito da estrutura curricular (lembrando que o currículo de Geografia aprovado e oferecido no vestibular de 2006 era um, que foi sendo alterado constantemente durante o ano e nos anos subseqüentes até que, no final de 2008, por sugestão da estrutura informatizada da SAE, foi aprovado um novo currículo de Geografia, completamente diferente daquele que havia sido proposto). Uma situação de arbitrariedade tamanha que acabou por comprometer, inclusive, a certificação dos alunos concluintes, até o final de 2009, período em que encerramos nossa pesquisa.

Mas, o resultado desse processo, que ainda vigora e se reorganiza freqüentemente, é que ao final de 2009, o cenário era radicalmente diferente daquele almejado quando, em meados de 2002, iniciou-se o processo de discussão a respeito da reorientação curricular dos cursos de Geografia:

a) a articulação entre os cursos, tão debatida e defendida, como perspectiva de complementaridade entre práticas e conhecimentos foi gravemente atingida;

b) os espaços disciplinares que tinham identidades estabelecidas no conjunto das preocupações curriculares mais amplas foram reduzidos a espaços

disciplinares isolados e, em muitos casos, retrocedendo aos esquemas expositivos, cuja prática se reduz à realização de exercícios e trabalhos finais;

c) espaços disciplinares que haviam sido elaborados com temáticas renovadas no âmbito das questões epistêmicas da Geografia foram aos poucos sendo remodelados e “adaptados” às compreensões dos novos sujeitos (docentes) responsáveis por “ministrar disciplinas”;

d) o caráter prático das pesquisas, tão caros à formação docente, resumiu-se às pesquisas isoladas no interior dos espaços disciplinares destinados a elas;

e) a tão propalada flexibilidade curricular não conseguiu realizar-se a termo, na medida em que o propósito do projeto de reorientação, que era romper com a estrutura disciplinar rígida e hierárquica, não foi compreendido e as condições gerais dos cursos apenas reforçaram essa antiga cultura e a normatização associada a ela;

f) os espaços disciplinares voltados à construção de uma proposta reflexiva mais densa, com critérios acadêmicos mais aprofundados, que resultariam na elaboração de uma monografia de final de curso para a licenciatura deixaram de existir formalmente na matriz curricular e o êxito desse processo passou a ser garantido pela relação direta entre alunos e professores orientadores em uma situação praticamente de informalidade. Ou seja, as monografias continuaram obrigatórias e os alunos, muitas vezes sem nenhuma idéia ou projeto em mente, abordavam os professores para então iniciar seus estudos e encaminhamentos para a conclusão de seus cursos.

Essa é, portanto, a situação efetiva da trama curricular que analisamos durante todos esses anos, até o final de 2009. No entanto, apesar dos percalços e do isolamento disciplinar que passamos a vivenciar em nossa atividade docente cotidiana, os fios soltos de uma pequena teia de resistência mostraram-se dispostos a se agregar para fortalecer ou minimamente lutar por garantir que o empenho e a dedicação de alguns de seus docentes em realizar um projeto diferenciado, não fosse de todo perdido ou desconsiderado.

Boas aulas, boas discussões acadêmicas, atividades interdisciplinares, orientações de projetos de pesquisa, apresentações em encontros científicos, entre outras atividades foram paralelamente a toda essa situação adversa permitindo que alguns dos princípios fundamentais do debate acadêmico e da vivência universitária retomassem seu lugar e seu valor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um longo processo de vivências e análises em torno da construção de um novo currículo de formação docente em Geografia na PUCSP, apresentamos aqui algumas das reflexões que nos mobilizam a continuar trilhando o caminho da pesquisa na área do ensino, reforçando o posicionamento político-pedagógico diante de nosso papel como educadores no interior de uma grande universidade.

Nesse sentido, importa-nos retomar alguns e enfatizar outros dos pontos fundamentais desse aprendizado.

Em primeiro lugar, concebemos que a capacitação dos profissionais da educação em nosso país e em boa parte do mundo ocorre na (e depende fundamentalmente da) estrutura do chamado ensino superior, por meio de universidades, centros universitários, faculdades isoladas, etc, as quais possibilitam a efetivação dessa formação enquanto processo de trabalho.

Isso quer dizer que quando falamos em habilitação docente, estamos nos referindo à preparação de professores para atuarem diante da realidade social em que as escolas (lugares do trabalho) se encontram. E que, por sua natureza própria de lugares reais e não ideais, teóricos, posicionam também os professores enquanto participantes dessa realidade. Portanto, estamos diante de um processo que é dinâmico.

Por sua vez, ao termos uma leitura do significado dessa dinâmica e de nossa responsabilidade em responder aos desafios dessa preparação docente, fomos buscar em nossa própria prática, vinculada a uma atuação específica em uma grande universidade (PUCSP), elementos indicativos para uma compreensão da formação docente.

Assim, nossa preocupação fundamental foi responder às duas questões que permeiam todo o trabalho: qual o significado da reorientação curricular da licenciatura em geografia na PUCSP, no período de 2005 a 2009 e, decorrente

desta questão, como se definiu a formação docente em Geografia a partir da reorientação proposta.

Em relação à primeira questão, vimos que toda a reorientação curricular realizada pelo Departamento de Geografia, embora tenha se afirmado sobre debates e aprofundamentos epistemológicos, levou em consideração, também, tanto pesquisas acadêmicas a respeito dos significados e propósitos da formação docente na área, como experiências docentes no ensino de Geografia.

Entretanto, esse processo não ocorreu de maneira isolada no interior da universidade. Dito de outro modo, sua construção curricular se alinhou tanto às discussões mais amplas sobre as identidades de formação docente em Geografia, como também procurou responder às dinâmicas internas da instituição a que pertence, envolvida no contexto geral da Reforma do Ensino Superior a partir dos anos 90.

Em relação a essa sua dimensão contextual, vale frisar que o projeto analisado de reorientação curricular da licenciatura em Geografia apresenta como particularidade sua intensa vinculação com a formação dos bacharéis dessa área. No caso específico da PUCSP, foi por meio de seu Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB) que se explicitou a compreensão de como deveria ocorrer essa relação.

Como processo, vimos que a reorientação curricular analisada percorreu diferentes etapas que nos ajudam a compreender muitos dos aspectos próprios da natureza polissêmica do currículo, reforçando sua importância como área de estudo e de intervenção social, permitindo compreender a realidade institucional e, portanto, posicionar-se nesse contexto.

Dentre esses aspectos, destacamos como ponto de partida o diagnóstico do currículo que já existia, visando problematizar seus múltiplos aspectos: o que ele propunha, quais seus objetivos, como ele se estruturava, etc. E, avaliando seu panorama geral, abriu-se o diálogo sobre as necessidades de sua revisão e modificação, levando-se em conta, de maneira integrada, tanto o diálogo inter-institucional, como também o externo, relativo aos mais diversos contextos de

discussão acadêmico-profissionais sobre a Geografia e suas possibilidades de formação.

Outro elemento fundamental, a partir do diagnóstico da realidade vivenciada em torno do currículo, foi considerar o papel que os diferentes atores desempenhariam nesse processo de reorientação, ou seja, como seriam acolhidas as leituras de professores, de alunos e das instâncias gestoras e deliberativas da instituição, pois era evidente que apenas com base na localização de seus protagonistas é que seria possível se iniciar um processo mais claramente definido como coletivo e, por meio dele, projetar novos encaminhamentos.

Aos poucos, portanto, articulando-se com as várias dimensões decisórias no interior da universidade, o Departamento de Geografia foi realizando suas intervenções, que aos poucos foram tomando forma e conteúdo, embasados em justificativas que envolviam ter a consciência do que, do porque e do como se realizava a prática curricular até então e, com base em sua análise crítica, foi colocando em prática um plano de ação, visando construir um novo projeto de formação.

Desse modo, foi possível que se revelassem os posicionamentos, muitas vezes discordantes, sobre quais saberes deveriam ser contemplados no novo projeto, selecionando tanto os conteúdos que valeriam a pena ser ensinados, como também os procedimentos para alcançar a formação, segundo uma concepção curricular emancipatória, comprometida com as questões sociais de seu tempo e com a constante construção/socialização de novos conhecimentos.

Tratava-se de uma emergência, no sentido de que o curso de licenciatura reorganizasse seus princípios e estratégias de enfrentamento das múltiplas realidades a que o trabalho docente está sujeito em seu tempo histórico, visando construir outras lógicas, menos perversas, tão amplamente denunciadas por muitas pesquisas no campo da educação, sobretudo aquelas que se dedicam a estudar o cotidiano do trabalho docente nas escolas do ensino básico.

Ainda analisando os elementos que envolveram o processo de reorientação curricular da licenciatura, as discussões que permearam todo o

percurso também traziam como preocupação evidenciar como se deu o debate a respeito da relação de diferenciação/complementaridade com o bacharelado, através de uma estrutura formativa comum, alicerçada no que se denominou núcleo de área, sem deixar de lado a ênfase nas especificidades, nos outros núcleos, de formação de professores ou de bacharéis.

Entretanto, como detalhamos a respeito do conturbado processo de implantação dos novos projetos, muitos dos princípios articuladores entre os cursos foram significativamente alterados, em virtude da determinação da Reitoria da universidade para que o tempo de formação da licenciatura fosse reduzido de quatro para três anos.

Essa dimensão político-administrativa do currículo é, sem dúvida, aquela que mais se evidencia em todo o processo, na medida em que concebemos que o processo de construção curricular pressupõe alguns elementos básicos que não puderam ser contemplados nessa “adequação” imposta. Isto quer dizer, não nos foi possível resgatar importantes discussões conceituais, debates sobre princípios e objetivos de formação, propostas de encaminhamentos, etc., as quais demoraram anos para serem formuladas e planejadas, acompanhando o movimento interno da universidade, ao mesmo tempo em que se respondia a solicitações legais, que também vinham sendo discutidas cuidadosamente.

Entretanto, nos cabe salientar que, apesar da intervenção ocorrida, nem tudo aquilo que fora pensado e planejado na estruturação curricular estava perdido. E, portanto, podemos elencar alguns dos elementos que resistiram no sentido de produzir uma identidade formativa aos docentes de Geografia, a partir da reorganização curricular da licenciatura.

Em primeiro lugar, salientamos a realocação de parte da discussão pedagógica sobre a Geografia, que passou a ser de responsabilidade do seu Departamento, em diálogo freqüente com a Faculdade de Educação. Esse processo, bastante conflituoso e dependente das negociações constantes entre as áreas do saber, foi aos poucos caracterizando um certo protagonismo do Departamento de Geografia nas discussões sobre o ensino escolar dessa disciplina.

Em virtude dessa característica, outros elementos se fortaleceram enquanto propostas de trabalho formativo com os licenciandos: a realização de inúmeras pesquisas realizadas em diferentes ambientes de ensino, escolares ou não, a ressignificação dos projetos de estágio como projetos de pesquisa nos contextos escolares, abordando além das aulas específicas de Geografia dos ensinos fundamental e médio, também a caracterização da realidade de seus entornos, buscando compreender as lógicas do ordenamento territorial de sua comunidade.

Em relação à abordagem das aulas de Geografia, um dos objetivos dessa nova proposta de formação docente, é que os estágios não se limitem à mera observação/constatação de práticas de ensino dessa disciplina, mas que se organizem de modo a pesquisar, com maior amplitude, os elementos que envolvem a realização da aula de Geografia: o planejamento e as propostas dos docentes; os modos de preparação de materiais e aulas; os recursos pedagógico-didáticos a que os professores recorrem; a qualidade dos materiais utilizados; a pertinência em relação aos discursos geográficos disseminados; a didática exercida nas aulas e em outros espaços de aprendizagem (como, por exemplo, os projetos e trabalhos escolares); a ordenação dos conteúdos em função das diferentes séries trabalhadas; a relação dos alunos com os conteúdos e materiais; as formas de avaliação e socialização do conhecimento; etc.

Essa amplitude dada à pesquisa tem como foco responder à principal premissa do projeto de reorientação curricular: os professores devem ser formados para o saber ensinar, comprometido com a rigorosidade da pesquisa em sua área do conhecimento, ao mesmo tempo em que dotados de autonomia suficiente para que não se admitam como meros transmissores de conteúdos, ao contrário, espera-se que se assumam como indivíduos construtores, juntamente com seus alunos e parceiros de trabalho, de conhecimentos e procedimentos onde os conteúdos possam fazer maior sentido no processo escolar.

Por fim, uma característica fundamental dessa nova formação docente em Geografia proposta é a obrigatoriedade, no final do curso, da apresentação de um trabalho de conclusão (denominado monografia) onde os alunos da licenciatura

realizam uma discussão mais teórica em que devem articular reflexões sobre seu próprio processo de formação, as experiências e práticas vivenciadas ao longo do curso, relativas ao ensino de Geografia e chegar a um posicionamento mais crítico sobre a questão educativa de modo geral.

Fecha-se, assim, um ciclo que se inicia na aproximação com a discussão pedagógica sobre a escola e o ensino da Geografia, percorre diferentes caminhos de pesquisa a esse respeito, ancoradas nas mais diversas realidades escolares e culmina na elaboração de uma reflexão sobre a temática, onde o eixo articulador tenha sido de fato o processo de investigação e o constante repensar sobre o seus significados e possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere – Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, T. S. et al. – ***Currículo e avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos***. Recife: PE, Edições Bagaço, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. - Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. ***Cadernos de Pesquisa***. N.113. Fundação Carlos Chagas, 2001. pp 51/64.
- APPLE, Michael W. – En apoyo de la democracia em educacion. In: ***Maestros y textos: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educacion***. Barcelona: Paidós, 1989. pp 175/199.
- CANÁRIO, Rui – ***A escola tem futuro? Das promessas às incertezas***. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARNOY, Martin – ***Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber***. Brasília: UNESCO/IPE, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza – A problemática do ensino de geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). ***Boletim Goiano de Geografia***. N.15, Goiânia: AGB, 1995. pp 33/55.
- CHARLOT, Bernard – ***Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje***. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio – A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. ***Revista Portuguesa de Educação***. Vol. 16, N.2. Universidade do Minho, Portugal, 2003. pp. 221/236.

CUNHA, Maria Isabel – Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. (orgs.) – **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP, Papirus, 1999. pp 127/147.

DEMO, Pedro – **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_ - **Avaliação qualitativa**. Campinas: SP, Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_ - Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Vol 6, N. 2. Ribeirão Preto, 1998. pp 89/104.

ENGUITA, Mariano Fernandes – O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (org.) – **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: SP, Papirus, 1998. pp. 11/26.

FIORENTINI, Dario et al. – Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. – **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998. pp. 307-335.

FISHER, Rosa M. B. – Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**. N.20, 2002, pp 83-94.

FREIRE, Paulo – **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_ – **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. – A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 28. N. 100 – Especial. Campinas, 2007, pp. 203/230.

\_\_\_\_\_ – Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.23, N.80, Campinas, 2002, pp 136-167.

GEORGE, Pierre – **Geografia econômica**. Rio de Janeiro: Forense, 1966.

GONÇALVES, Yara Pires – **Ensinantes aprendizes – bacharéis na prática da docência**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

GOODSON, Ivor – **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. – **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco (org) – **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACOSTE, Yves – **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1988.

LARA, Marcos R. – O financiamento do ensino superior: um confronto entre paradigmas. In: POSSANI, L.de F. P.; GONÇALVES, Y.P. e ABRAMOWICZ, M. (orgs) – **Reforma universitária: sinais do SINAES**. Curitiba: CRV Editora, 2010. pp. 103/117.

\_\_\_\_\_ – Formação histórica da universidade brasileira. In: POSSANI, Lourdes de F.; GONÇALVES, Yara P. e ABRAMOWICZ, Mere (orgs) – **Reforma Universitária: sinais do Sinaes**. Curitiba, CRV Editora, 2010, pp. 22-81.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. – **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCELO, Carlos – Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Revista Complutense de Educacion**, Vol.12, N.2, 2001, pp 531-593.
- MASETTO, Marcos – Inovação na Educação Superior. **Revista Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, set.2003-fev.2004, p.197-202.
- MÉSZÁROS, István – **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Ruy – **O círculo e a espiral – para a crítica da geografia que se ensina 1**. Niterói: RJ, Edições AGB, 2004.
- NÓVOA, Antonio (coord.) – **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de – Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C.E. (org) – **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008. pp 43/67.
- PEREIRA, Diamantino – Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. **Caderno Prudentino de Geografia**. N.17 – Dossiê: Geografia e ensino. Presidente Prudente – SP: AGB, 1995. pp 62/74.
- PEREIRA, Julio E. D. – **Formação de professores – Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PETRONE, Pasquale. O ensino da Geografia nos últimos 50 anos. São Paulo, **Revista Orientação**, DGUSP, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido – **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PONTUSCHKA, Nidia N. et al. – **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. – Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.) – **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp 62/85.

RIGAL, Luís – A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org) – **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp 171-194.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da – A formação do profissional de Geografia no Brasil: prescrições oficiais em tempo de racionalidade neoliberal. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: USP, 2005.  
<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/14.pdf> (acesso, julho 2009)

\_\_\_\_\_ – Uma breve história da formação do(a) professor(a) de geografia do Brasil. **Revista Terra Livre**, N.15. São Paulo, AGB, 2000. pp 129-144.

SACRISTAN, José Gimeno – A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (org) – **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp 37-63.

\_\_\_\_\_ – **O currículo: um reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, Jose Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez – **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres – **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos – Da idéia de Universidade à Universidade de idéias. In: ***Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade***. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 187/234.

SANTOS, Douglas – Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da geografia. ***Caderno Prudentino de Geografia***. N.17 – Dossiê: Geografia e ensino. Presidente Prudente – SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1995. pp 20/61.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo – ***Medo e ousadia – o cotidiano do professor***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Jorge Luis Barcellos da e RAMIRES, Regina Rizzo – Formações em geografia – identidades e articulações. ***Boletim Paulista de Geografia***. N.86, São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2007, pp 123/137.

\_\_\_\_\_ – Onde se constrói a identidade formativa do geógrafo e do professor de geografia? Ou ainda, é possível fazer geografia nos cursos de geografia? In: ***Revista Terra Livre***. N.31. Dourados: MS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2008, pp 173/179.

SILVA, Tomaz Tadeu da – Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (orgs.) – ***Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos culturais***. Petrópolis: Vozes, 1995. p.184/202.

SOARES, Maria Susana A. (coord). – ***A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a educação superior na América Latina e no Caribe***. UNESCO/CAPES, 2002. disponível em <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf> (acesso dez/2010)

THURLER, Monica Gather – ***Inovar no interior da escola***. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, Sofia Lercher – Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs) – **Formação de professores – política e debates**. Campinas: SP, Papirus, 2002.

WEINBERG, Gregório – La universidad: encrucijadas y perspectivas. Una visión latinoamericana. In: Vários autores – **Volver a pensar la educación. Vol I – Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)**. La Coruña: Fundación Paidéia y Madrid: Ediciones Morata, 1995. p.71/80.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABRAMOWICZ, Mere – A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs.) – **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. pp.137/142.
- ANDRÉ, Marli et al. – Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, N. 68, dez/99. pp. 301/309.
- APPLE, Michael W. – **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto – **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CANDAU, Vera M. – **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- CARLOS, Ana Fani A. e OLIVEIRA, Arioaldo U. (orgs.) – **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CHAUÍ, Marilena – **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COSTA, Marisa V (org.) – **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DEMO, Pedro – **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) – **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

- FORQUIN, Jean-Claude – **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, Paulo – **Política e educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.
- GERALDI, Corinta M. G. et al (orgs.) – **Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras e ALB, 1998.
- GIROUX, Henry – **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOMES, Lucia Helena de A., STANO, Rita de Cássia M. T. e ABRAMOWICZ, Mere (orgs.) – **Currículo e avaliação: movimentos das políticas públicas no ensino superior**. Série Currículo: Questões Atuais. Vol.2. Curitiba, CRV Editora, 2010.
- LARA, Marcos R., MONIZ, Maria Isabel A. S. e ABRAMOWICZ, Mere (orgs.) – **Políticas públicas de avaliação: uma pesquisa em currículo**. Série Currículo: Questões Atuais. Vol.1. Curitiba, CRV Editora, 2010.
- LÜDKE, Menga (coord.) – **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MARCELO, Carlos – Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.9, Set/Out/Nov/Dez, 1998. pp. 51/75.
- MONIZ, Maria Isabel A. S. – **Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009**. Tese de doutorado em Educação: Currículo. PUCSP, 2010.

- MOREIRA, Antonio F. B. e CANDAU, Vera M. – Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. Mai/Jun/Ago, 2003. pp. 153/167.
- MOREIRA, Ruy – **Para onde vai o pensamento geográfico? – Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila A. (org.) – **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Inês B. de – **Currículos praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PACHECO, José A. – **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma G. (org.) – **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria Socorro L. – **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- POPKEWITZ, Thomas S. – **Sociología política de las reformas educativas – El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**. Madrid: Morata, 2004.
- POSSANI, Lourdes de F. P., GONÇALVES, Yara P. e ABRAMOWICZ, Mere (orgs.) – **Reforma Universitária: sinais do SINAES**. Série Currículo: Questões Atuais. Vol.3. Curitiba, CRV Editora, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno – **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo T. – **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz T. da – ***Teorias do currículo – uma introdução crítica***. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Waldeck C. da (org.) – ***Formação dos profissionais da educação – O novo contexto legal e os labirintos do real***. Niterói, RJ: EdUFF, 1998.

THURLER, Monica G. – O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. – ***As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação***. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp.89/111.

VEIGA, Ilma P. A. – O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs.) – ***Temas e textos em metodologia do ensino superior***. Campinas, SP: Papirus, 2004. pp. 143/152.

\_\_\_\_\_ – ***Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível***. Campinas, SP: Papirus, 1995.