

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E ANÁLISES CENTRADAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Clézio Santos

Prof. do Colegiado de Geografia da FAFIL/CUFSA e
Doutorando no IG/UNICAMP
clézio@fsa.br

RESUMO

O artigo traça uma análise do desenvolvimento do processo de formação de professores que tem como finalidade dar forma à idéia de uma nova licenciatura. Centra-se no exame dos documentos oficiais produzidos por representantes das Universidades (USP, UNICAMP e CUFSA), responsáveis pela educação superior e no estudo institucional realizado pelas comissões de trabalho. Este artigo discute a formação da educação básica à luz das representações do ensino superior, de docentes e de alunos construídas na trajetória da escolarização brasileira. Apresenta também reflexões sobre as tendências e as vinculações que estão redefinindo a Universidade quanto a sua história, sua autonomia e a relação da sua produção de conhecimentos relativos à formação de professores.

Palavras-chave: Ensino superior, formação de professores, políticas de educação superior, geografia.

THE GEOGRAPHY PROFESSORS FORMATION COURSES: REFLECTIONS AND ANALYSES CENTERED IN PUBLIC INSTITUTIONS

ABSTRACT

This article traces an analysis of the development of the teacher education process, which aims to give shape to the idea of a new teacher education (USP, UNICAMP e CUFSA). It focuses on the examinations of the official documents produced by higher education representatives responsible and on the institutional studies accomplished by the work commissions. This article discusses basic school teacher education according to the representation of higher education, teacher and learner, which are based on Brazilian schooling trajectory. This article introduces reflections about the tendencies and commitment that are redefining university regarding its history, autonomy and its relationship with its knowledge production this teacher education.

Key-words: Higher education, teacher education, policies of higher education, geography.

INTRODUÇÃO

Buscando atender às novas perspectivas e diretrizes legais para a formação de professores sentimos a necessidade de acompanhar de perto três projetos de discussão sobre as Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior. Acompanhamos as discussões feitas pela Comissão Permanente de Licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP), pela Comissão organizada pela Universidade

de Campinas (UNICAMP) e pela Comissão Executiva^{1 2} para Elaboração de Proposta para o Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) do Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu novas diretrizes para todos os cursos de licenciatura no Brasil, implicando na necessidade de implementação de mudanças nestes cursos, no que tange à adequação de carga horária e redistribuição de disciplinas na grade curricular. Com força de lei, definiu que todos os cursos de licenciatura deveriam ter:

- a) Carga didática total de, no mínimo, de 2.800 horas, a serem cumpridas em, pelo menos, três anos;
- b) 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso, a serem desenvolvidas em instituição regular de ensino;
- c) 400 horas de Prática de Ensino, distribuídas ao longo do curso de licenciatura;
- d) 1.800 horas de conteúdos curriculares direcionados (específicos e pedagógicos) e 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Optamos por trabalhar, inicialmente, com questões que derivam de reflexões feitas individualmente pelos docentes envolvidos diretamente na formação de professores nos cursos de licenciaturas, bem como alunos que freqüentaram esses cursos.

Elencamos tais questões, pois elas servem como eixo para nosso objetivo principal: iniciar debates sobre a formação de professores no ensino superior, frente a um repensar das licenciaturas na atualidade:

Qual o perfil de professor que queremos formar?

Sabemos que as rápidas mudanças havidas na sociedade e os novos paradigmas para as ciências na atualidade apontam para um perfil de professor capaz de articular teoria e prática, que desenvolva a pesquisa como ferramenta principal de seu ofício e que tenha condições de exercitar a reflexão de forma permanente. Esse profissional não se forma somente no ensino superior, ele já traz como estudante, uma grande bagagem que poderá guiá-lo sobre como ser professor. Os cursos de licenciatura representam uma etapa importante desse percurso formativo no sentido de colocar em revista os pressupostos que dão sustentação às concepções dos estudantes sobre o que, por que, para que e como ensinar. Ao professor cabe ser o promotor da aprendizagem de *todos* os estudantes.

Quais concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem estamos desenvolvendo nos Cursos de Licenciatura?

Nossas práticas pedagógicas, como professores dos Cursos de Licenciaturas, estão também embasadas em concepções (que não são neutras). A concepção mais presente se relaciona a um modelo em que ao professor cabe ensinar conteúdos e ao estudante, aprender. O histórico Esquema 3 + 1 – três anos de disciplinas de formação técnica (da área específica) mais um ano de disciplinas da formação do professor, via de regra, separando teoria e prática - já se mostrou um modelo superado, pois nem formava adequadamente o bacharel, nem o professor.

Os atuais cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Centro Universitário Fundação Santo André passaram por etapas de revisão desse modelo, na maioria

1 Tomamos como base, para análise, os seguintes documentos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE 009/2001); Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CP 02/2002, ancoradas pela Indicação CEE 007/2001, e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Geografia.

2 A análise centrou-se no documento a que tivemos acesso denominado Proposta de Mudança Curricular - Curso de Licenciatura em Geografia (noturno), de autoria da comissão de Licenciatura do Instituto de Geociências e não no da Comissão Geral de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.

dos casos, diluindo, ao longo dos quatro anos, as disciplinas de formação do professor, sem, contudo, ter havido um equilíbrio quantitativo e qualitativo, nem um diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas, com vistas a formar o professor para a escola básica de hoje. A estrutura curricular, em forma de grade, também não contribui para a integração de saberes, que permanecem isolados, na forma disciplinar, seguindo procedimentos de racionalidade técnica. Alterar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura significa rever essa lógica predominante.

Na Universidade de São Paulo, como na Universidade Estadual de Campinas, predominou, até 2004, a formação de professores ligada diretamente às Faculdades de Educação³, bem como às disciplinas “ditas pedagógicas”, ou seja, o lócus da prática na formação do professor nos cursos de licenciaturas.

As questões que se colocam para o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, hoje, são de outra natureza, o que nos leva a refletir sobre o nosso fazer pedagógico, ou seja, as metodologias e concepções de avaliação que utilizamos (entre outros aspectos). As pesquisas na área de formação de professores dão conta de que conhecer é uma forma teórica e prática de compreender a realidade, é mais do que transmitir, informar, é saber trabalhar com as informações, podendo selecioná-las, construindo novos saberes que conduzam à produção de sentidos para o estudante. Para conhecer, o estudante coloca em relação uma determinada concepção de mundo, mobiliza capacidades, motivações e interesses e isso se realiza de forma processual. Nessa perspectiva, o ensino só se completa com o ciclo da aprendizagem.

Se o estudante vivenciar, no curso de licenciatura, situações que o conduzam à produção e construção de saberes que dêem conta dos desafios colocados para o conhecimento hoje, ele terá melhores referências para desenvolver ações pedagógicas de outra qualidade com os estudantes da escola básica.

Qual a função da escola básica hoje?

A escola, tal qual a conhecemos, pouco se transformou, se comparada às mudanças que ocorreram na sociedade nas últimas décadas. O isolamento ainda caracteriza a função docente e as práticas pedagógicas inovadoras tendem a se diluir no conjunto da ação educativa escolar.

O estudante que se forma professor e inicia sua vida profissional na escola se depara com situações cotidianas, para as quais ele necessita desenvolver um saber estratégico. A realidade vai se apresentar (*para ele*) de forma multifacetada, carregada de ambigüidade e de incerteza. Por outro lado, a escola é um espaço coletivo – para estudantes e professores – sendo assim, a gestão coletiva se reveste de importância na construção de identidades (da infância, do jovem e adulto, ou ainda da identidade e do desenvolvimento profissional do professor). Lembramos que a escola encontra-se enraizada em uma cultura local que necessita ser compreendida e respeitada visando garantir as manifestações, expressões e diversidades, sendo um espaço, por excelência, para o exercício da democracia.

Identificar essas três questões como norteadoras do debate sobre a Formação de Professores, inclui pensar nas diferentes formas de organização do currículo para as licenciaturas e o papel que os conteúdos específicos de cada área têm nessa nova perspectiva posta pelo MEC.

O Perfil do Professor que Necessitamos Formar na Atualidade

Nos três projetos analisados destaca-se a necessidade de mudanças na maneira com que é efetivada a formação de professores, incluindo a reestruturação dos cursos de licenciaturas. Caminha no primeiro momento contextualizando a formação atual dos professores, insuficiente

³ No Centro Universitário Fundação Santo André o vínculo é efetivado por meio do Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência de Letras, responsável pelas disciplinas denominadas de “pedagógicas” para todos os cursos de licenciatura.

⁴ No texto vou trabalhar a idéia de Ciências (incluindo todos os cientistas- as academias) e de Artes (incluindo os escritores e demais profissionais denominados de artistas – as humanidades)

⁵ A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLCH) é a unidade da Universidade de São Paulo que abriga o Departamento de Geografia que oferece o bacharelado de Geografia nos períodos diurno e noturno.

para responder às novas demandas e necessidades da sociedade contemporânea.

A Comissão Permanente de Licenciaturas da USP no Projeto de Formação de Professores – USP (documento estruturado em quatro partes complementares), discute o perfil de professor que esta instituição vem formando e a necessidade de estabelecer um novo perfil. O tema é discutido na primeira parte do projeto denominado *Princípios e Objetivos dos Cursos de Licenciaturas da USP*.

A concepção de formação de professores nas licenciaturas da USP caracteriza-se em sua maioria como uma justaposição, aos bacharelados, de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio, sem continuidades e articulações entre essas diferentes etapas da formação do professor. Assim, em praticamente todas as unidades, o diploma de bacharelado é, de fato, um pré-requisito para a obtenção do título de licenciado. Nesse sentido, a formação de professores é concebida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico.

Vamos trabalhar como exemplo o curso de licenciatura e de bacharelado em Geografia das três instituições analisadas (USP, UNICAMP e CUFA).

A USP, no caso da Geografia, oferece 80 vagas no período diurno e 80 vagas no período noturno. A entrada no vestibular obrigatoriamente se faz pela carreira do bacharelado de Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), não havendo a opção de ingresso para a licenciatura, oferecida na Faculdade de Educação (FE).

Já a Licenciatura de Geografia na UNICAMP está vinculada ao Curso de Ciências da Terra, que compreende as modalidades de bacharelado em Geologia e Geografia, no período diurno, e licenciatura em Geografia, no período noturno.

A estrutura curricular deste último consiste em um núcleo comum inicial de disciplinas, nos três primeiros semestres (diurno) ou nos quatro primeiros semestres (noturno), e de disciplinas específicas, conforme a modalidade escolhida, nos demais semestres. Implantado em 1998, o curso atualmente dispõe de 40 vagas no diurno e 30 vagas no noturno e é de responsabilidade do Instituto de Geociências que, por meio dos seus quatro Departamentos (Departamento de Geografia, Departamento de Geologia e Recursos Naturais, Departamento de Geociências Aplicada ao Ensino e Departamento de Políticas Científicas e Tecnológicas), ministra a quase totalidade das atividades didáticas. Tendo uma proposta multidisciplinar no núcleo comum, há, no curso de graduação, disciplinas que são oferecidas por outras unidades da UNICAMP, sobretudo a Faculdade de Educação (FE), o Instituto de Matemática e Estatística (IMECC), o Instituto de Química (IQ), entre outras.

Para o Instituto de Geociências da UNICAMP o profissional da área de Ciências da Terra, tanto no setor educacional ou em qualquer outra atividade que requeira habilidades relacionadas a este campo do conhecimento, exerce papel fundamental na construção de uma sociedade que pretenda dar aos seus membros condições para pleno desenvolvimento de suas capacidades. O papel que os cursos de Ciências da Terra devem desempenhar, nas modalidades Geologia (Bacharelado) e Geografia (Bacharelado e Licenciatura), é o de formar os melhores profissionais nestas áreas, aqueles que serão líderes nas suas atividades de atuação, nas áreas de pesquisa e docência, esta última, tanto nos níveis fundamental e médio como no superior.

Dentre as *habilidades* almejadas, segundo a proposta de reformulação do curso de licenciatura em Geografia da UNICAMP, incluem-se:

- capacidade de participar na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição de ensino em que for trabalhar, nos níveis fundamental e médio;
- estar capacitado para ministrar disciplinas de Geografia nos níveis fundamental e médio;
- estar em condições de inovar, tomar decisões e refletir sobre sua prática na educação em Geografia;
- estar preparado para continuar seus estudos, em modalidades de educação

continuada, especialização ou pós-graduação.

Atualmente o estudante pode obter ambos os graus, de Bacharel e Licenciado em Geografia, optando pelo reingresso depois de concluído um dos cursos. Está em estudos a alternativa de criação de licenciatura no período diurno, para que o aluno desse período não precise solicitar o reingresso após concluir o bacharelado.

Por enquanto, na UNICAMP, a licenciatura em Geografia é oferecida somente no período noturno, como modalidade do Curso de Ciências da Terra, tendo o mesmo núcleo comum do bacharelado, cabendo ao aluno fazer a opção após o quarto semestre.

No Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), o ingresso no curso de licenciatura de Geografia se faz através do vestibular para Geografia, que não oferece a entrada separada. A formação do bacharel e do licenciado é concomitante, e o currículo não apresenta diferenciação. As disciplinas “ditas” pedagógicas permanecem sob a responsabilidade do Colegiado de Pedagogia e as mais específicas sob a responsabilidade do Colegiado de Geografia, como de outros Colegiados (Colegiados de Ciências Sociais, de Geografia, de História). De certo modo o modelo 3+1 é reproduzido diluído ao longo dos quatro anos de formação.

São oferecidas 70 vagas no período matutino e 70 vagas no período noturno. O curso é oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), que abriga todos os Colegiados que oferecem disciplinas para o curso de Geografia.

Reafirmamos que os três projetos analisados destacam a necessidade de mudanças na maneira com que é efetivada a formação de professores. Caminham no primeiro momento contextualizando a formação atual dos professores, entendida como insuficiente para responder às novas demandas e necessidades da sociedade atual, exigindo um novo modo de ver e pensar a Educação de uma forma mais global.

Pensando na formação do sujeito formador: o professor universitário

A formação pedagógica do professor universitário é tema primordial quando se discute a melhoria do nível e qualidade de ensino na graduação, principalmente em momentos que discutimos sobre as mudanças nas licenciaturas. E a quem cabe tal tarefa? O conjunto de reflexões apresentado anteriormente convida os leitores a esse diálogo, partindo do pressuposto de que, sim, faz diferença se o docente universitário teve acesso, ou não, à formação pedagógica adequada para adquirir competência profissional.

Partindo de uma análise da estrutura do ensino superior no Brasil, devemos percorrer um trajeto que passa por aspectos diversos da docência universitária e da interação entre os vários participantes do processo de aprendizagem, para finalmente apresentarmos sugestões práticas de planejamento e técnicas de ensino.

Juntamente com professores e alunos, devemos procurar identificar e testar condições facilitadoras de aprendizagem, possíveis de serem realizadas em sala de aula do ensino superior, que estejam ao alcance dos professores, que não exijam necessariamente recursos especiais e que possam envolver, motivar e interessar o aluno com relação ao processo de sua aprendizagem, bem como tornar gratificante para o professor seu árduo trabalho docente.

Pensando sobre a concepção de conhecimento na atualidade

Para discutir as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem que estamos efetivando nos cursos de licenciaturas, vamos recorrer às idéias de SANTOS (2003) e SNOW principalmente no que tange ao entendimento da Ciência na atualidade e a questão da desconfiança epistemológica.

Boaventura de Sousa Santos (2003) defende uma posição epistemológica antipositivista, fundamentando-se nos debates travados na física e na matemática. Questiona a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações casuais e defende que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o rigor tem limites e a objetividade não

implica neutralidade científica. Essas defesas aliadas às questões relacionadas à crise do paradigma dominante (fundamentação epistemológica da ciência moderna) e a passagem para um paradigma emergente (a ciência pós-moderna) detonam um processo de “*perda da confiança epistemológica*”, um estado perplexo e com uma sensação de perda irreparável, uma perda que não é apenas material e sim uma ausência da certeza.

Esse momento segundo Boaventura resultaram numa fase de transição, exigindo novas reflexões. Hoje somos fruto dessa nova ordem hegemônica construída (a ciência moderna). Todavia no fim de um ciclo de hegemonia de uma ordem científica, entramos em crise, fruto das diferentes perguntas.

Analisando os sinais da crise (Teoria e Sociedade), Santos especula sobre a nova ordem científica hegemônica após ciência medieval e destaca 5 hipóteses de trabalho: 1) O modelo global de racionalidade científica só no século XIX questionado, onde duas formas de conhecimento eram admitidas como irracional – senso-comum e as humanidades; 2) Conhecimento científico = Natureza, versus, conhecimento de senso comum = Pessoa humana; 3) Existência da separação entre natureza e o ser humano; 4) Idéias claras e simples (conhecimento mais profundo da natureza = idéia da matemática); e 5) Uso destacado da matemática para a ciência moderna. As conseqüências principais da ciência moderna: *Conhecer* significa quantificar e *redução da complexidade*. Temos a arbitrariedade da ciência moderna como sua característica mais destaca. Uma idéia de ordem e estabilidade, reinando o determinismo mecanicista. Originando o positivismo oitocentista – aceitava como ciência apenas ao conhecimento proveniente das disciplinas formais da lógica e matemática e das ciências empíricas. (um cercamento).

Em oposição a esse momento Boaventura apresenta proposta de interpretação diferente das duas formas trabalhadas pelos cientistas sociais modernos: os obstáculos a serem trabalhados pelas ciências sociais identificados pelos cientistas sociais modernos (ultrapassando a idéia do atraso e do caráter pré-paradigmático) e a defesa de que a ação humana é radicalmente subjetiva. O autor vai a defesa da liberdade científica, proporcionada pela abertura da ciência, o que num primeiro momento chama de paradigma emergente, que em conta que todo o conhecimento científico-natural é científico-social; é local e total; autoconhecimento e visa constituir-se em senso comum.

Neste paradigma emergente as ciências sociais antipositivistas têm um papel central, e a ciência como um todo depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum. Portanto a certeza da ciência moderna dá espaço a imprevisibilidade da ciência pós-moderna, não descartando os alicerces edificados pela primeira. Ou melhor, utilizando-o como base de um novo conhecimento. Dessa maneira, ainda bem, que perdemos a confiança epistemológica, isso nos permite desconfiar e construir novos arranjos do conhecimento e as certezas dão origem às incertezas.

Portanto a concepção de conhecimento que impulsionará o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciaturas deve ter suas bases neste modo de ver e trabalhar a ciência na atualidade, evitando o mundo das certezas epistemológicas e aceitando os desafios do mundo das incertezas, campo fértil na Educação.

A discussão central de Snow centra-se na dificuldade de comunicação entre os cientistas e os artistas (as “duas culturas” do título)⁴. O abismo existente entre esses dois grupos assume o papel principal que a sociedade atual deve resolver no caminho de diminuir esse abismo, ou melhor entendê-lo para solucionar seus problemas do mundo. Isto é combinado com uma visão crítica do sistema de instrução britânico e de algumas sugestões amplas a respeito de como mudá-lo. A leitura de Snow naquele tempo; é uma leitura dura e difícil, já que ele mesmo admite ser o primeiro a focar o distanciamento entre esses dois grupos. Já no segundo trabalho, não traz nenhuma grande novidade, apenas uma reflexão mais madura sobre o tema e sobre a repercussão das idéias lançadas com a publicação da palestra de 1959.

Ainda sobre a concepção de conhecimento, ensino e aprendizagem, recuperamos a obra de Snow (1995).

As idéias da Snow apesar de serem datadas (sua vista da ciência e das artes foi feita a partir de sua vivência em Cambridge por volta de 1930), e seu modo muito simples de abordar as ciências e as artes. Com um olhar aparentemente ingênuo da habilidade da ciência de resolver os problemas do mundo, talvez seja uma de suas características mais destacadas dessa simplicidade. Todavia, é um marco na discussão dessas duas maneiras de ver o mundo, que poucos autores haviam discutido e tão necessário para entender o mundo atual. Snow antecede a caracterização da modernidade e a necessidade de ampliar e quebrar essa divisão presente no período moderno.

Todo o problema de comunicação entre as artes e as ciências esconde uma fragmentação muito mais geral da aprendizagem humana, uma fragmentação destacada por muitos, como uma característica da modernidade. Fragmentação essa, onde a formação dos indivíduos sereia o "lócus" central da situação atual. Portanto a educação seria grande amalgama do abio existente entre as duas culturas.

A educação proposta nos moldes de Snow seria em prol de uma formação da humanidade, fugindo das especializações das construções curriculares. Centrada num olhar muito grande para o social. Snow defende a educação como linguagem, tendo como base a ciência, em oposição à linguagem da comunicação, tendo como base a informação seja qual for. Atentando para o fato de que as mudanças na educação não irão por si só, solucionar nossos problemas, mas sem as mudanças na educação nem sequer compreendemos quais os problemas.

Na condição de característica da modernidade, essa tensão entre a ciência e as artes que tiveram suas raízes nas instituições formadoras mas alcançou somente grande impacto com a ascensão da tecnologia no século XX. Manifesta-se mais notavelmente numa crise do indivíduo gerada pelo cerne da ciência, da literatura, e da política. Uma combinação que desafia cada um de nós encontrar um contraponto, dentro de nossas identidades pessoais, entre nossas atitudes individuais e públicas, que acabam por demonstrar um mundo exterior. O conflito entre cultura exterior e cultura interior, amplia-se para o choque entre a cultura dos ricos e a cultura dos pobres, abrangendo o cunho cultural, o cunho político e cunho educacional.

A obra de Snow reflete um esforço persistente com a natureza da modernidade, onde temos uma cisão entre ciência-artes-política. Destacando que a ciência e a tecnologia estão no centro da vida moderna, todavia acenando que existe um momento que é o da pós-modernidade, onde não temos uma visão única. Temos inclusões de novas discussões e diversas opiniões e nem o sistema científico, nem os demais sistemas criados pela humanidade darão conta de responder as novas questões sozinhas.

A defesa da educação como linguagem, tendo como base a ciência, em oposição à linguagem da comunicação, tendo como base a informação seja qual for, será uma característica muito importante, para construção de nossa concepção de conhecimento que vai mover o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura na atualidade.

Analisando os modelos institucionais de formação de professores na USP, UNICAMP e CUFSA

A modelo de formação de professores nas licenciaturas da USP reproduz a concepção de formação desse profissional apontada anteriormente, caracteriza-se em sua maioria como uma justaposição aos bacharelados de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio, sem continuidades e articulações entre essas diferentes etapas da formação do professor. Assim em praticamente quase todas as unidades o diploma de bacharelado é, de fato, um pré-requisito para a obtenção do título de licenciado. No caso da formação de um licenciado em Geografia na USP, ele entra no vestibular, cuja carreira é a de bacharel em Geografia e, ao longo do curso (aproximadamente com 50% do curso de bacharelado concluído na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas⁵), o aluno pode freqüentar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação. Nesse sentido, a formação de professores é concebida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, com o aprendizado do saber disciplinar antecedendo o aprendizado do saber pedagógico.

A concepção dos cursos de licenciatura da UNICAMP contempla o princípio de que o bacharel e o licenciado necessitam ter uma sólida formação teórico-prática nas ciências específicas. Espera-se, portanto, que saibam integrar o saber e a pesquisa na sua atuação, como forma de enfrentar, de maneira criativa, os problemas emergentes de um mundo em acelerada transformação.

A flexibilização curricular introduzida com a LDB de 1996 possibilitou uma formação mais ampla dos alunos e, ao mesmo tempo, concedeu-se mais liberdade e autonomia didática às Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, foram criadas disciplinas com caráter multidisciplinar, focalizando temas como saúde pública, telecomunicações, ecologia e os denominados “trabalhos comunitários”. Busca-se desse modo obter forte inter-relação de conteúdos, além de uma formação abrangente dos alunos e, conseqüentemente, oferecer habilidades cada vez mais importantes nas diversas áreas de atuação profissional. Essa flexibilização propiciou a ampliação da formação básica do aluno, seja ele licenciado ou bacharel.

A exemplo dessa flexibilização, os cursos de licenciatura do Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA) estão passando por etapas de revisão do modelo 3+1, na maioria dos casos, diluindo, ao longo dos quatro anos, as disciplinas de formação do professor, sem contudo ter havido um equilíbrio quantitativo e qualitativo, nem um diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas, com vistas a formar o professor para a escola básica de hoje.

Pensando na função da Escola Básica na atualidade

O Licenciado é o profissional especialmente preparado para desempenhar as funções docentes no ensino fundamental e no ensino médio, além de também se preparar solidamente em conteúdos específicos de cada área de conhecimento universitário. Pode também seguir carreira acadêmica superior, continuando seus estudos na pós-graduação nas respectivas áreas, ou em áreas afins, da mesma forma que o bacharel.

O conhecimento escolar assume a responsabilidade da explicação dos processos e fenômenos do presente, originados à partir da articulação de escalas: a relação entre o global e o local; a mediação entre políticas internacionais de educação e suas repercussões nas políticas nacionais; os novos fundamentos da ciência contemporânea; os novos papéis das fronteiras e das redes técnicas; os novos nexos da constituição do saber; a indissociabilidade entre elementos sociais, econômicos e políticos na sociedade atual.

Características de um educador em função da escola básica atual

Em consonância com as reflexões de ALVES (2001) sobre as dimensões necessárias para a formação de um educador, destacamos as dimensões técnica, política, ética e estética que a competência do educador pode abranger. A *dimensão técnica* estaria relacionada ao domínio do conhecimento da área, dos recursos para socialização desse conhecimento, domínio dos saberes a ensinar e para ensinar, devendo ser constantemente fertilizada pela determinação consciente dos objetivos e finalidades. A *dimensão política*, por sua vez, se relacionaria à definição das finalidades da ação pedagógica e do compromisso em alcançá-las. A *dimensão ética*, considerada mediadora entre as dimensões técnica e política, é traduzida na indagação constante dos fundamentos e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos e do bem comum. Por fim, a *dimensão estética* se vincularia às capacidades de imaginação, de criação e de afetividade. A sensibilidade e a beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente.

Tais dimensões da competência do professor devem estar presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), seja como fundamento das disciplinas, explicitadas em suas ementas, seja na ação e procedimentos pedagógicos desenvolvidos por professores e estudantes, na forma de um currículo que tem como dinâmica a ação-reflexão-ação.

Assim, definimos como *competências* e *habilidades* essenciais do professor a ser formado na atualidade:

- compreensão dos fenômenos e da prática educativos em diferentes âmbitos, seja no

ensino formal como no pós-formal;

- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- compreensão do processo de construção do conhecimento por meio das práticas sociais e coletivas;
- capacidade de formular e encaminhar soluções de problemas educacionais, tendo como parâmetro a Educação no seu sentido mais amplo, como direito universal dos homens;
- valorização das diferentes linguagens (escrita, gráfica, oral, entre outras), padrões e produções culturais existentes na sociedade atual;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- capacidade para identificar, selecionar e desenvolver metodologias adequadas ao atendimento das necessidades de aprendizagem de pessoas e grupos;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional (do sistema, da unidade escolar e da sala de aula), na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- capacidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras do trabalho;
- capacidade de fazer proposições para a área de Inclusão, em diferentes esferas sociais (raças, etnias, credos, condições sócio-econômicas, culturas, presentes na diferentes esferas sociais);

Do desenvolvimento dessas habilidades e competências é que a escola atual se transformará, incorporando um profissional cuja formação tem em sua gênese a reflexão e a ação. Acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade. Afastando definitivamente o isolamento característico da função docente das práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

O desafio educacional lançado na atualidade sobre a formação de professores no Brasil, exige uma releitura e reorganização de nossos cursos de licenciatura na sua totalidade. Análises como essa, são necessárias para contextualizar e oferecer elementos de reflexão sobre o momento atual de mudanças e incertezas no mundo da educação. Os três questionamentos trabalhados ao longo desse texto procuram colaborar para o debate, centrando seu olhar em instituições públicas distintas e respaldadas em exemplos concretos de mudanças vivenciados pelos cursos de licenciaturas de Geografia dessas instituições.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville:SC. UNIVILLE, 2003

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

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. TJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo:

Editora UNESP, 2004.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ - Comissão Executiva . **Proposta para o projeto pedagógico das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL)**, Santo André , 2004, mimeo.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes, et.al. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições – Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP**. Vol.15, n.3 (45), 91-116, set./dez. 2004.

IMBÉRNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. 1ª Edição. Campinas, Papirus, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo. Cortez; Brasília. DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Clézio e TUNES, Regina H. O Ensino e a Formação de Professores de Geografia. **Leopoldianum**, Ano 27, N. 75, Dez. 2001 (p.97-104).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica**; tradução de Geraldo Gerson de Souza / Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Projeto de formação de professores – USP**. São Paulo, 2004 , mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS. Proposta de mudança curricular - curso de licenciatura em Geografia (noturno). **Campinas**,