

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS
FRANCISCO BELTRÃO: ALGUMAS REFLEXÕES**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA EN LA
UNIVERSIDAD ESTADO DEL OESTE DEL PARANÁ – CAMPUS
FRANCISCO BELTRÃO: ALGUNAS REFLEXIONES**

**THE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS IN STATE
UNIVERSITY OF WEST OF PARANÁ, CAMPUS FRANCISCO
BELTRÃO: SOME REFLECTICIONS**

Eduardo Donizeti Girotto

Doutor em Geografia
Professor do curso de Geografia
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
egiroto@ig.com.br

Najla Mehanna Mormul

Doutora em Geografia
Professora do curso de Geografia
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
najlamehanna@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Buscamos discutir sobre os principais desafios que envolvem esse processo, uma vez que entendemos que a formação de professores de Geografia ainda está restrita as disciplinas pedagógicas e, portanto, não é vista como parte de um projeto mais amplo que envolve todas as disciplinas do curso. Diante disso, propormo-nos a dialogar com licenciandos do curso visando entender, a partir das experiências vividas e desenvolvidas em sala de aulas, como eles entendem seus processos formativos, bem como os limites, possibilidades e contradições existentes neste projeto de formação de professores de Geografia. Entendemos que olhar a formação de professores é tentar aferir valor e significado a essa profissão, pois todo projeto de formação de professores deve dialogar com projetos mais amplos de educação e sociedade. No caso da formação de professores de Geografia, entendemos que a construção de uma visão geográfica do mundo deve estar relacionada ao entendimento de um projeto no qual homens e mulheres possam pensar e agir como sujeitos que estão implicados em seu tempo e em sua história.

Palavras-chave: Formação de Professores. Geografia. Processo Educativo.

ABSTRACT

This paper aims to present some reflections on teacher education of Geography, State University of West Paraná - Campus Francisco Beltran. We discuss about the major challenges involved in this process, once we understand that the training of teachers of geography is still restricted pedagogical disciplines and therefore is not seen as part of a larger project involving all course subjects. Therefore, propormo us to dialogue with licensees in order to understand the course, based on life experiences and developed in the classroom experiences, how they understand their formation processes, as well as the limits, possibilities and contradictions of this project teacher training geography. We understand that looking the training of teachers is to try to assess value and significance to the profession because every project for teacher education must engage with wider society and education projects. In the case of teacher of geography, we understand that building a geographical view of the world must be related to the understanding of a project in which men and women to think and act as individuals who are involved in its time and in its history.

Keywords: Teacher Training. Geography. Educational Process.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo plantear algunas reflexiones sobre la formación de los profesores de Geografía da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Procuramos analizar sobre los principales desafíos que involucran ese proceso, dado que comprendemos que la formación de los profesores de Geografía aún está restringida em las disciplinas pedagógicas, y por tanto no se ve como parte de um proyecto más ancho que involucra todos los temas del curso. Por lo tanto, nos proponemos al diálogo con titulares de los permisos con el fin de entender el curso, basado en las experiencias de vida y desarrollado em las experiencias en clase, la forma en que comprende sus procesos de formación, así como los límites, posibilidades y contradicciones de esta formación de los profesores de Geografía. Comprendemos que mirar para el lugar de la formación es lo mismo que intentar aferir valores y significados a esta carrera que necessita ser analizada de forma más profunda, esto es, comprender y afrontar algunas cuestiones que son importantes para la formación del profesor de hoy. Pues, todo e cualquier proyecto de formación de profesores debe conversar com proyectos más amplos. En la formación de los profesores de Geografía, comprendemos que la construcción de una visión geográfica del mundo debe estar relacionada a un entendimiento de um proyecto en cuál los hombres y mujeres puedan pensar y actuar como sujetos que están entañado em su tempo y en su historia.

Palabras Clave: Formación del Profesorado. Geografía. Proceso Educativo.

Introdução

Apesar de ter se transformado em discussão central nas últimas décadas, ganhando inclusive destaque institucional com a publicação de inúmeros documentos de apoio e normatização, a formação de professores ainda é um assunto “proibido” no interior das Universidades, principalmente públicas. O termo proibido que aqui utilizamos não se refere, diretamente, a inexistência de ações e discussões que permeiam a formação de professores nestas universidades, mas ao fato de que, no interior da hierarquia do saber científico ainda ser considerado um tema de pouca relevância e, portanto, não efetivamente apropriado por todos aqueles que com ele lidam, direta ou indiretamente. Esta situação fica explícita quando nos deparamos com a seguinte situação: há ainda em muitas das práticas presentes de formação de professores uma concepção de que a mesma deve estar restrita às disciplinas ditas pedagógicas e não como parte de um projeto mais amplo que envolve as diferentes disciplinas da grade curricular do curso. Com base nesta concepção, a formação de professores de geografia é pensada de forma desarticulada, fragmentada, na qual os conhecimentos ligados às áreas específicas do conhecimento geográfico não se relacionam com as ações de formação de professores, muitas vezes, inclusive, direcionando-se na contramão desta formação.

Neste sentido, este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores de geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, buscando discutir os principais desafios que envolvem tal processo. Os relatos apresentados aqui são resultados das experiências e discussões desenvolvidas como professores do Colegiado de Geografia desta Universidade e, portanto, se configura enquanto um relato implicado, feito de dentro, do olhar daqueles que diretamente participam das ações que buscam analisar.

Além destes relatos, trazemos também as percepções dos alunos do curso de licenciatura em geografia, a partir das experiências desenvolvidas em salas de aulas, de relatos / relatórios de estágio e de conversas informais que nos permitiram compreender como os alunos entendem seus processos formativos, bem como os limites, possibilidades e contradições deste projeto de formação de professores de geografia.

Acreditamos que todo e qualquer projeto de formação de professores deve dialogar com projetos mais amplos de sociedade. No caso da formação de professores e geografia, a construção de uma visão geográfica do mundo deve estar relacionada a um entendimento e a

construção de um projeto de sociedade que tenha no direito dos homens e mulheres de pensarem e agirem como sujeito dos lugares em que vivem a partir de práticas sócio-espaciais transformadoras e significativas um de seus principais fundamentos norteadores.

Ser Professor de Geografia

Ensinar Geografia não se configura uma tarefa fácil. Não queremos com isso dizer que a Geografia, ao contrário de outras disciplinas, possui elementos que a torna especial e por isso ensiná-la é considerada uma tarefa mais complexa. Não! Ensinar Geografia torna-se uma atividade difícil, porque defendemos que seu ensino e aprendizagem devam ser significativos dialogando com as demandas atuais e com o contexto de vida dos alunos. E para que isso ocorra torna-se necessário um constante exercício teórico-metodológico e avaliativo que exige tanto do professor quanto dos alunos um processo de reflexão e de avaliação das teorias e práticas metodológicas adotadas, bem como sobre a escolha e seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Comumente convivemos com relatos de experiências negativas tanto da escola como da profissão professor, relatos seguidos de uma série de exemplos que legitimam de certo modo os problemas vividos pelos professores que, com ou sem nenhuma perspectiva futura acabam ficando na profissão ou entrando nela, especialmente, porque não lhe restarem outras opções. Situações desse tipo, somadas às condições precárias de trabalho do professor, a desvalorização salarial, a falta de estrutura tanto de ordem material como psicológica – ou seja, a ausência de assistência psicológica que ajudariam muitos professores enfrentar os desafios da carreira poderia auxiliar na compreensão acerca dos limites e possibilidades existentes com a ação profissional - acabam por gerar discursos negativos sobre a função da escola e também da profissão professor. E, infelizmente, na maioria das vezes não só discursos, mas práticas que tornam a situação ainda mais grave.

Há professores que aconselham seus alunos a não serem professores, elencando um rol de elementos que depreciam a profissão professor. Diante de cenários tão desoladores, cabe aqueles que escolheram essa profissão e acreditam nela se agarrarem no discurso da paixão, do sentido, enfim de suas motivações e desejos pessoais, para continuarem. Indubitavelmente, ver sentido e encontrá-lo naquilo que nos dispomos a fazer é uma questão fundamental em qualquer profissão. No entanto, o problema reside quando isso passa a ser o principal, quando não o único motivo para não desistirmos. Afirmamos isso por observar que ser professor

apesar de toda luta, inclusive pelo reconhecimento da categoria enquanto classe trabalhadora ainda está muito vinculada à ideia de vocação/dom, o que acaba sendo utilizado para justificar projeto políticos de precarização do trabalho docente e transformando o professor em uma “espécie de redentor” de toda a sociedade.

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados [...] (LABAREE, 1999, p.20).

Diante disso, elucubramos como seria bom se vivêssemos num país no qual a educação escolar e a profissão professor fossem valorizadas, onde a escola fosse um espaço de transformação social e não um lugar de “guardar pessoas”. Não todas, mas boa parte das escolas públicas, por conta de uma série de dificuldades tanto de ordem financeira, quanto social vem enfrentando esse problema, ou seja, são entendidas como um lugar onde os alunos a frequentam porque são obrigados.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI. 1979, p. 118).

A escola pública guarda historicamente uma imagem - e muitas vezes não só imagem - de um espaço quase que imutável a mercê das mudanças que assolam o mundo, o país, sobretudo, aquém das mudanças tecnológicas. Espaço esse onde imperiosamente o quadro, o giz ou canetão são representações explícitas da escola, como se o tempo que o professor e os alunos passam entre quatro paredes não fizessem parte da dinâmica do espaço e do tempo da

era contemporânea/digital. A sensação de impotência e esquecimento tem tomado conta de muitos desses espaços escolares que vem gradativamente perdendo sentido e significado na sociedade dita pós-moderna.

Como seria importante reconhecer nos sujeitos que exercem a profissão de professor a identidade da escolha pela profissão entre tantas outras ofertadas, e não por ser o curso de graduação de menor procura, ou por não terem encontrado nada melhor para fazer, entre outros. Assim como é imprescindível à valorização da profissão através da adoção de medidas que efetivamente contribuíssem para a melhoria substancial da educação escolar como um todo.

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise de uma realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender e discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2011, p.127)

Não obstante, há nas escolas professores que escolheram a profissão e nela permanecem por saber e entender seus sabores e dissabores, bem como sua responsabilidade e importância para a formação de sujeitos sociais. Esses se desdobram cotidianamente para envolver os alunos e valorizar o conhecimento sistematizado enfatizando sua importância para a formação dos sujeitos. Sabemos que há muitos professores engajados na profissão por escolha ou profissionalismo, assim como há os que nem se quer poderiam ser considerados professores. Questões polêmicas como as mencionadas nesse breve ensaio ocorrem por vários motivos e a busca por culpados desdobrariam certamente em outros, que levariam a outros, e dificilmente entraríamos na raiz do problema, especialmente, porque se tem preservado melhor, camuflado as gêneses dos problemas da educação escolar, do ensino e de tudo mais que esteja vinculado à escola e aos professores, para que as queixas recaiam sempre sobre os mesmos e as falácias e lamúrias sejam vistas como comuns ou naturais.

A naturalização de fenômenos produzidos ou construídos pela ação ou omissão humana é algo que ocorre repetidamente e quando o foco é a educação escolar, a impressão que temos que essa prática torna-se amplamente corriqueira e frequente. Pois não há produção

de conhecimento sem intencionalidade, assim como não há ação docente, pesquisa, instituições oficiais, ou não, desprovidas de qualquer posicionamento político. O que pode ocorrer é um desconhecimento, ou até mesmo uma “naturalização” dos fenômenos históricos, políticos e econômicos produzidos pela ação humana, o que demonstra um processo de alienação que, também, pode estar presente no meio acadêmico. Mas, o que percebemos que esse entendimento político, a leitura crítica do mundo é na maioria das vezes uma ação consciente e presente nos meios de construção de conhecimentos, portanto, expressa os interesses e intencionalidade de cada grupo e seus contextos históricos e, portanto, deveriam ser mediado pela práxis.

Outra questão relevante quando discutimos a profissão professor, além da didática, é a importância da formação, seja a inicial quanto à continuada, pois ambas são importantíssimas já que a profissão demanda disposição para aprender e isso resulta conseqüentemente em mudanças didáticas. Porém, abordar a formação docente requer zelo, uma vez que se trata de algo complexo que exige uma análise mais aprofundada.

Todas as questões abordadas anteriormente são fundamentais para pensarmos a formação inicial docente em geografia. A luz desta e de outras questões passaremos a analisar os processos que envolvem a formação do professor de geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão.

A Formação Docente em Geografia: Limites e Possibilidades

Iniciamos nossas atividades como professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em julho de 2010, aprovados no 30º concurso público realizado pela Instituição. Vínhamos de experiências de anos lecionando na Educação Básica em escolas públicas

A história da Unioeste é bastante recente. Sua formação ocorreu a partir da integração de quatro faculdades municipais, localizadas nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Em 1994, tornou-se uma universidade organizada no sistema de multi-campi. A história do campus de Francisco Beltrão, no qual se localiza o colegiado de Geografia, é ainda mais recente. Apenas em 1999, após um intenso movimento de luta estudantil e de reivindicação por parte da comunidade local, ocorreu a incorporação da Faculdade Municipal de Francisco Beltrão, a FACIBEL, à UNIOESTE. A estrutura organizacional da Unioeste difere daquela encontrada em muitas outras universidades. Não

existem faculdades no interior da universidade ou mesmo departamentos. Os diversos campi estão organizados em centros, sendo que no interior de cada um destes centros os cursos se organizam a partir de colegiados.

O curso de geografia é dividido em duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Por terem que trabalhar o dia inteiro e pela grande maioria vir de outras cidades da região, os licenciandos de geografia da Unioeste estão presentes na universidade apenas durante o período das aulas, pouco aproveitando das outras atividades desenvolvidas pela mesma, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa. Além disso, devido ao escasso tempo que os alunos da licenciatura têm para o desenvolvimento das atividades universitárias, poucos são aqueles que acompanham as disciplinas através das leituras dos textos propostos, das discussões em sala de aula. É bastante comum em nossas vivências cotidianas na cidade de Francisco Beltrão encontrarmos com alunos trabalhando, principalmente, no comércio. Neste ramo de atividade, há uma sobrecarga do tempo de trabalho, sendo que muitos dos alunos trabalham aos sábados e domingo. Os relatos a seguir, de alunos do 3º ano de Licenciatura em Geografia da Unioeste, revelam um pouco mais esta problemática:

Durante estes três anos, o tempo que tive para me dedicar aos estudos foi pouco, gostaria que fosse diferente, mas não é possível, pois se eu não trabalhar, não tenho como me sustentar e nem como estudar e não quero depender somente dos meus pais, pois a vida no campo também não é nada fácil. Dessa maneira, trabalhando o dia todo, se torna difícil e cansativo, pois depois do trabalho ainda ter que enfrentar quase 90 km para chegar à faculdade não é fácil e depois ainda tem a volta. Não é fácil, mas nem impossível (Licenciando 1, UNIOESTE).

Por dificuldades de conseguir trabalho apenas meio período, tive que transferir a faculdade para a noite, aí comecei a trabalhar em uma loja de calçados como vendedora, ainda continuo lá (Licenciando 2, UNIOESTE).

As dificuldades em conciliar trabalho e estudo, juntam-se a distância a ser percorrida diariamente para chegar à Universidade. Como não há, por parte da Universidade, nem um programa de auxílio à permanência do aluno (bolsas, restaurante universitário, moradia estudantil), a universidade acaba por se tornar um lugar de passagem, mais uma rota a marcar um dia longo e cansativo. Dessa forma, faz-se necessário levar em consideração estes elementos para se pensar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes de licenciatura a sua própria formação. Esta não vivência da universidade, em tudo aquilo que ela poderia fornecer (ensino, pesquisa, extensão, debates, diálogos, construção coletiva), faz com que os alunos encarem a mesma como uma extensão a Educação Básica. Este processo pode ser

percebido como se constata que há ainda, nos alunos, uma postura no Ensino Superior muito parecida com aquela verificada nas escolas de ensino médio, que seja uma posição passiva frente ao professor em detrimento de uma visão mais crítica e participativa acerca de sua própria formação.

Vale ressaltar que a opção de muitos alunos pela formação em Geografia ocorreu pela baixa procura que o mesmo tem no Vestibular. Em 2013 do Curso de Licenciatura em Geografia 2,8. Além disso, são poucos os relatos dos alunos do 3º ano de Licenciatura em Geografia da Unioeste que demonstram a existência prévia de uma opção pela carreira docente. Pelo contrário, a opção pelo curso de licenciatura em Geografia ocorreu, inclusive, em alguns casos, “às cegas”, ou seja, sem que de fato o aluno soubesse o significado da formação em licenciatura. Os relatos abaixo são reveladores:

No ano seguinte fiz minha matrícula na universidade, na verdade quando iniciaram as aulas que descobri que o curso que eu iria fazer era especificamente para ser professor, afinal eu não sabia a diferença entre o bacharel e licenciatura (Licenciando 3, UNIOESTE).

No primeiro dia de aula um dos professores nos perguntou por que havíamos escolhido o Curso de Geografia Licenciatura. Eu não sabia a diferença de Bacharel e Licenciado. Fiz a noite porque tinha que trabalhar para me manter (Licenciando 4, UNIOESTE).

A compreensão dos motivos da escolha do curso de licenciatura em Geografia por muitos dos alunos é fundamental para se entender o significado que deve assumir este processo de formação. Esta falta de clareza aponta para a necessidade de se pensar um curso de formação de professores que permita aos alunos compreenderem as especificidades desta formação em relação às demais. Daí a necessidade de, desde o primeiro momento, inserir o aluno nas discussões que envolvem o seu próprio processo formativo. Ações pedagógicas que reproduzam o lugar de observador passivo dos alunos contribuem apenas para que esta falta de clareza sobre a formação de professores se acentue. Se, como tem ocorrido nos diversos cursos de licenciatura em geografia no Brasil, como muito bem apontou SANTOS & COMPIANI (2010), se constrói uma dicotomia entre os conhecimentos específicos geográficos e os conhecimentos ditos pedagógicos, a formação de professores tende a se tornar uma verdadeira colcha de retalhos e com isso ampliar a confusão dos alunos sobre o que de fato é esta formação.

A nosso ver, esse descomprometimento é resultante da idéia generalizada nos cursos de licenciatura de que compete aos professores das disciplinas pedagógicas a responsabilidade pela formação do futuro professor, acentuando-se a dicotomia teoria e prática (SANTOS & COMPIANI, 2010, p. 4).

Outro elemento importante a ser considerado diz respeito ao fato de que o curso de licenciatura em geografia em Francisco Beltrão reproduz um processo bastante marcante das diversas licenciaturas no Brasil: a baixa procura está diretamente relacionada a uma falta de perspectiva profissional e financeira vinculada à carreira docente. Se as dificuldades já são tamanhas nas principais cidades do Brasil onde faltam professores de diferentes disciplinas, o que pensar das cidades do interior do Brasil, nas quais, muitas vezes, não existem as mínimas condições de profissionalização da atividade docente. Esta falta de perspectiva, ligada a um intenso processo de precarização do trabalho docente e de hiperresponsabilização do professor levam muitos alunos a verem com extrema desconfiança esta profissão. Muitos afirmam, inclusive, que não estão certos se é exatamente isso o que querem fazer.

É interessante notar que para muitos alunos o sentido da formação em licenciatura só chega no 3º ano, momento no qual devem realizar a primeira experiência de Estágio supervisionado. Na Unioeste, o Estágio Supervisionado ocorre no 3º e no 4º anos. O aluno deve realizar 25 horas de observação e 15 horas de regência, na escola em que escolher. Não existem escolas-pólos. No 3º ano, o estágio deve ser realizado em uma turma de Ensino Fundamental II e no 4º ano de Ensino Médio. Além disso, o aluno participa das Disciplinas de Estágio Supervisionado I (3º Ano) e Estágio Supervisionado II (4º ano) no qual discute e debate questões diretamente relacionadas à prática do estágio. Os alunos são acompanhados, na Universidade, por um professor Orientador de Estágio, que tem como função contribuir na construção e na reflexão sobre a experiência de estágio, bem como auxiliar na construção do artigo e do relatório final de estágio. Na escola, o aluno é avaliado pelo professor regente da turma em que ele realiza o estágio.

Na teoria, o principal objetivo do estágio é permitir aos alunos uma reflexão a partir das práticas que envolvem a formação de professores, possibilitando assim que os mesmos compreendem um pouco mais de perto o cotidiano de sua profissão. Porém, para muitos alunos, a experiência de estágio se transforma em momento de decepção. Muitos apontam, inclusive, a vontade de desistir do curso e da profissão após a realização dos estágios.

Quanto a querer ser professor, essa vontade foi um pouco abalada com os estágios, onde percebi que não é fácil ficar a frente de uma sala com mais de 30 crianças, quase todas indisciplinadas que não davam sossego. Teve dias de chegar em casa com extrema dor na cabeça devido ao fato dos alunos só se comunicarem aos gritos (Licenciando 5, UNIOESTE).

Entre os principais motivos desta decepção que marca o estágio está no fato de que o mesmo aparece desarticulado com o processo formativo da licenciatura, configurando-se muito mais como uma ação burocrática, mais uma etapa técnica a ser cumprida, do que como uma ação efetivamente formativa, que implica prática e reflexão. Além disso, trata-se do primeiro contato do aluno com o ambiente escolar no interior deste processo formativo. Não há nenhum um tipo de preparação prévia nos anos anteriores. As discussões acerca da escola e da educação, como dissemos, ficam restritas as disciplinas pedagógicas e muitas vezes partem dos lugares comuns que marcam estas temáticas. A sensação para muitos alunos está próxima da descrita pela aluna:

O estágio caiu em nossas cabeças como se tivesse se soltado de uma pára-quedas que não abriu, pra mim foi difícil, pois meu orientador no primeiro semestre na podia me orientar na regência, pois estava fazendo doutorado e no segundo semestre aos poucos foram acumulando tudo, trabalhos, apresentações, artigos, provas, estágio, regência para preparar, provas dos alunos para corrigir, resenha para fazer, não existiam mais as rodas de intervalo na cantina como nos dois primeiros anos, a turma estressada, ninguém mais se falava (Licenciando 6, UNIOESTE).

Neste relato, está explícita a ruptura que o estágio significa na formação do futuro professor de geografia. Em pouco tempo, o licenciado é inserido em um mundo de responsabilidades e ações que pouco entende e que, devido à sobrecarga de ações, também pouco reflete sobre o mesmo. É interessante notar que no relato há a observação da aluna de que até as relações sociais entre os alunos se altera, vide a inexistência das *rodas de intervalo*. Em certa medida, esta falta de reflexão acerca da experiência do estágio é um dos elementos responsáveis pelo desânimo e pelo cansaço dos alunos. Por mais estranha que possa ser, a experiência de estágio só tem sentido se for capaz de produzir uma reflexão acerca do processo formativo dos futuros professores. Em que momento esta reflexão deveria ser produzida? Em um curso que pensa a formação de professores, esta reflexão deveria permear todas as disciplinas. As práticas desenvolvidas pelos alunos em seus estágios de regência e observação deveriam se tornar matérias de reflexão. Porém, o aluno se depara com outra realidade. Só há espaço para esta reflexão nas aulas de Estágio Supervisionado que, por sua

vez, acabam por se tornar momento de resolução de questões burocráticas. Sem esta ponte para o diálogo e a reflexão, o licenciado acaba, muitas vezes, por produzir leituras superficiais sobre a experiência do estágio que, partindo dos lugares comuns encontrados a educação, acabam por afastá-lo ainda mais desta profissão.

Quando a reflexão sobre a prática é fomentada, ocorrem importantes mudanças na compreensão dos licenciandos acerca da experiência do estágio. Como professores da disciplina de estágio supervisionado, temos buscado produzir momentos nos quais os licenciandos possam partilhar e refletir sobre suas experiências de estágio, tanto coletiva, utilizando os momentos da aula, quanto individualmente, a partir dos relatos de experiência. Com isso, outros olhares sobre este processo começam surgir, como mostra o relato do licenciando a seguir:

O Estágio Supervisionado não vai indicar se serei um bom professor ou não, mas já da uma idéia de como será o contexto de nossa profissão, o que é muito importante, pois como ainda estamos na universidade, há tempo para debatermos está prática, jogar em discussão o ensino básico (Licenciando 7, Unioeste).

Esta mudança, da raiva inicial a compreensão do significado, em relação ao estágio apareceu no relato de diversos licenciandos, o que demonstra a necessidade de construir práticas significativas na formação docente que não se resumam apenas a ações no interior do próprio estágio.

Mas adorei a experiência, apesar de ser assustadora no início, até mesmo no período de observação, onde eles viravam a sala com a professora antiga. Muito além de falhas, pude perceber a carência de várias daquelas crianças e que ser professor é fazer algo a mais por eles, muito além de ser um mero repassador de conteúdos. Ainda mais quando no último dia, uma menina me abraçou e disse que eu e a professora de português éramos as únicas que realmente se importavam e gostavam deles, porque os outros professores odeiam dar aula naquela sala. Isso foi uma das melhores coisas que já ouvi e quando eles pediam pra que eu voltasse a dar aula, compensou os dias que perdi a paciência e a vontade de dar aula. Percebi também que não posso desistir tão fácil dos meus objetivos e que tenho que melhorar muito minha conduta e a forma de dar as aulas ((Licenciando 8, Unioeste).

Parece que agora eu me encontrei dentro da geografia, a experiência de estágio foi esclarecedora de tudo. Encontrei o meu lado professora, é tão bom saber que tem alguém que precisa da minha ajuda e que posso ajudar, sabe se sentir útil (Licenciando 9, Unioeste).

Eu não descobri a geografia, mas me descobri na geografia. Sinto-me realizada quando digo que optei por ser professora de geografia. Recentemente estive em Pato Branco na escola em que passei a infância, junto com a professora de matemática chorei. Ela disse muito orgulhosa de mim, mesmo eu tendo optado por uma outra disciplina. Outro dia andava pela rua com a minha mãe e um aluno do estágio me chamou de professora, e a minha mãe não conseguiu esconder a emoção. Percebo que por mais que tenha demorado a decidir o que faria e independente da profissão, sempre terei o apoio dos meus pais, irmãos, sobrinhos e meu marido. Me realizei no momento em que entrei numa sala de aula como professora de geografia, vejo na educação o único caminho para transformar o mundo e quero que as minhas aulas sejam assim: transformadoras (Licenciando 10, Unioeste).

Para Nóvoa, não há como separar a formação profissional e pessoal do professor.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (2009, p.38).

Assim como Nóvoa (2009), concebemos também a profissão professor como um das últimas formações humanistas. Por mais que estejamos vivendo um momento de intenso processo de precarização da atividade docente, decorrente de políticas neoliberais, contra quais precisamos nos mobilizar e lutar, a escolha por esta profissão está diretamente ligada a questões de ordem pessoal e que envolvem também, explicitamente ou não, um projeto de vida e de sociedade. E é isto que, muitas vezes, os cursos de formação de professores não é levado em consideração. Não se trata apenas de formar o professor técnico, dotado de conhecimentos competências e habilidades a serem desenvolvidos em suas práticas cotidianas. A formação do professor precisa ser compreendida como elemento específico, dotado de traços particulares e que repousam, ao mesmo tempo, na compreensão dos sentidos e significados desta profissão no interior de uma determinada sociedade. Nestes últimos relatos, está claro a identificação que se constrói entre a ação do professor e um projeto mais amplo. Por mais que nestas afirmações ainda esteja presente muitos dos discursos comuns encontrados na educação (o professor missionário, por exemplo), está claro também a construção de uma identidade entre os alunos e professores e de uma certa tentativa de reconhecimento profissional e pessoal.

Certa vez, em resenha na qual comentava sobre o lançamento de seu filme “Linha de Passe”, Walter Salles apontava para a seguinte questão: dadas as condições perversas que

marcam a vida na periferia paulista, há que se questionar não o porquê de tanta gente entrar para o tráfico, mas o porquê tantos outros não entram? Esta mesma questão, transposta para a formação de professores, também se torna válida. Por que, apesar de todas as condições adversas que marcam a carreira docente, de todo o descaso e desrespeito, tantos jovens optam ainda por ser professor?

Se, em um primeiro momento, esta opção é feita às cegas, é interessante notar que a mesma é feita e refeita no interior do processo de formação e que, portanto, o mesmo é fundamental para a construção desta escolha. Esta escolha às cegas, realizadas no momento do vestibular, não é um privilégio da formação de professores. Em diferentes cursos e carreiras o mesmo ocorre. Vale ressaltar que estamos falando de jovens que acabaram de sair do Ensino Médio, repletos de dúvidas e que são, em pouco tempo, pressionados a decidirem sobre o que irão fazer de suas vidas. Mas esta situação afirma ainda mais o papel fundamental que tem o curso de licenciatura na construção da carreira docente. Ou de fato se assume que se quer formar professores, levando as últimas conseqüências ou se continuará a vender ilusões na forma de discurso, que não passam despercebidos aos jovens professores em formação, como mostram os relatos a seguir:

No decorrer do estágio eu já havia falado e chegado a conclusão de que quando fosse professora serial igual aqueles professores que só usam o livro didático, afinal por que ser diferente se a maioria de nossos professores tem um belo discurso quanto a docência e na realidade são bem diferentes. Falam que temos que estar sempre em busca do conhecimento e de uma maneira dinâmica de dar aula, sendo que eles dão a mesma aula a vida toda e na maioria das vezes é só a nota que tiramos que vale para eles (Licenciando 11, Unioeste)

Na universidade foi uma decepção, são os mesmo professores, apenas mais graduados, professores de matérias sobre ensino eram os que mais nos desacreditavam, reclamando dos salários, nos desincetivando a sermos professores, não nos dando uma educação correta e mentido que a escola era uma utopia, que eu sabia que não era (Licenciando 12, Unioeste).

E aqui, deixamos uma questão por último, quase uma provocação: o descolamento entre o discurso e as práticas dos professores formadores de professores. Como explicar isso? O que esta percepção dos licenciandos nos revela? Em nossa perspectiva, ela é o sintoma a nos mostrar o lugar que o ensino de geografia e a formação de professores no colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

No começo de nossa atuação como docentes universitários, acreditávamos que um dos principais problemas da formação de professores estava em torno da questão da dicotomia entre pesquisa e ensino e que a pesquisa tinha se tornado um monopólio dos bacharéis que passaram assim a definir as suas regras, princípios, metodologias. Porém, depois de algum tempo vivenciando um pouco mais de perto o ambiente acadêmico começamos a questionar se de fato aquilo que se faz hoje na universidade pode ser chamado de pesquisa. E que, levado ao limite, nem os bacharelados e nem os licenciandos fazem pesquisa. É possível chamar de pesquisa um conjunto de citações, recortadas e coladas? É possível pensar a pesquisa como uma produção em massa, medida pela relação entre tempo e quantidade de artigos publicados? É possível fazer pesquisa em um momento de aceleração dos tempos e dos prazos, com leituras cada vez mais rasas dos problemas e das perspectivas sociais, sem trabalho de campo, mediados pela técnica e apenas pela técnica? Neste sentido, ao pensar sobre aquilo que se tornou a pesquisa científica hoje percebemos que se quiséssemos continuar a falar da importância da pesquisa na formação docente, tanto inicial quanto continuada, era preciso primeiro debater o sentido da pesquisa enquanto mediadora da relação entre sociedade e universidade.

No entanto, esta crítica acerca do sentido da pesquisa ainda está pouco presente no colegiado de geografia. Muitas vezes, inclusive, a crítica a este modelo é encarada de forma prejudicial, uma vez que pode afastar a universidade, ainda bastante recente, dos investimentos representados pelas bolsas de pesquisa. Há que, portanto, se adequar as condições dominantes na lógica científica atual, o que leva a uma busca incessante pelo produtivismo. O que nos preocupa é que por meio desta aceitação está em pleno desenvolvimento um processo educativo. Ao afirmar que há muito pouco a se fazer sobre a forma como a ciência está organizada no Brasil, professores ensinam aos jovens universitários as formas de se adequar e “sobreviver” neste campo competitivo da ciência. Poucas são as discussões sobre ética e compromisso social que toda atividade científica deveria engendrar. As preocupações de ordem técnica passam a ser dominantes, sobrepujando todas as outras.

Neste ambiente de extrema competitividade, a pesquisa e o conhecimento técnico passam a ser valorizados como instrumentos de ascensão e de poder (GIROTTO, 2014). Ao contrário, todo e qualquer conhecimento que não se enquadra nestes princípios se torna automaticamente desvalorizado, pouco importante, conhecimento menor no interior da hierarquia do saber. É o que ocorre no caso das licenciaturas. Por ser considerado um saber não técnico, não produtivista, assume, no imaginário social, um lugar de pouco importância,

sendo até questionável se de fato se constitui enquanto um saber científico. É este o lugar da formação de professores de geografia no interior da Unioeste.

Considerações finais

As concepções que permeiam a formação de professores da Unioeste ainda parte de um profissional idealizado, abstrato, pouco relacionado com as questões que envolvem toda a sociedade e que, de forma direta ou indireta, interferem em sua ação. De forma fragmentada, o professor de geografia é formado para fragmentariamente olhar o mundo e construir, com os seus alunos, um raciocínio geográfico reprodutor de alienações e de lugares-comuns.

Nesse sentido, olhar para o lugar da formação de professores de Geografia é tentar ao mesmo tempo aferir valor e significado a essa profissão que precisa ser analisada para além da aparência. Com as discussões apresentadas até aqui, buscamos problematizar a formação de professores de Geografia a UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão, visando o entendimento e também o enfrentamento de algumas questões importantes para a formação docente hoje.

No universo da formação de professores sabemos que são muitas as questões a serem analisadas, algumas delas inclusive abordadas nesse trabalho. Deste modo, entendemos que a formação de professores possui singularidades, portanto, torna-se necessário discutir os significados desta profissão no cerne das universidades, enfim dos cursos de licenciatura.

Entender a formação de professores e seus processos é algo que demanda continuidade. Apesar de sabermos que historicamente a discussão sobre formação de professores não ocupou espaços significativos nos meios institucionais, ela vem gradativamente ocupando lugar de destaque nos debates acadêmicos no mundo atualmente. Nesse sentido a opção em discutir a formação de professores da Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão converge no sentido de que para melhor entendê-la, podemos realizar esse diálogo na interface histórica entre a constituição dos cursos de formação de professores e a luz dos processos pedagógicos produzidos e pensados por essa universidade.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

GIROTTI, E. D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. Tese de doutorado. FFLCH-USP. São Paulo, 2014.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogia del movimiento por la profesionalidad docente. In: PEREZ, A; BARQUIN. J.; **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

MORMUL, M. N. **As Abordagens sobre População na Geografia Brasileira (1934-2010): permanências, transformações e rupturas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, W. T. P. dos & COMPIANI, M. “Operacionalização da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em geografia nas universidades estaduais paranaense diante das reformulações curriculares”. IN **Guairacá**. Nº 24, Guarapuava, PR, 2008.