

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

MENEZES, Priscylla Karoline de<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** O presente artigo insere-se no conjunto de reflexões sobre a formação do professor de Geografia e a constante necessidade de reflexão para o ensino. Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre os processos de formação dos professores e apontar como as universidades públicas vêm se posicionando nesse contexto. Na metodologia foram empregados procedimentos de estudos bibliográficos, a fim de identificarmos elementos que nos permitam pensar o papel das universidades públicas, sob a ótica das políticas nacionais para o ensino superior e sua articulação social, para uma formação docente crítica e intelectualmente emancipada. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de reflexão dos docentes do ensino superior de Geografia, quanto à sua posição na formação de professores, pois ainda há uma forte fragmentação entre ensino e pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação emancipatória. Ensino superior.

### FORMACIÓN DOCENTE Y LOS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**RESUMEN:** Este artículo es parte de la serie de reflexiones sobre la formación del profesor de Geografía y la necesidad constante de reflexión para la enseñanza. El artículo tiene como objetivo reflejar el proceso de formación de los profesores y señalar cómo las universidades públicas se están posicionando en este contexto. En la metodología de los estudios bibliográficos fueron procedimientos empleados con el fin de identificar los elementos que nos permiten pensar sobre el papel de las universidades públicas, desde la perspectiva de las políticas nacionales para la educación superior y su articulación social, para una formación de profesores crítico e intelectualmente emancipado. Los resultados de esta investigación indican la necesidad de una reflexión de los profesores de educación superior (Geografía, por supuesto), y su posición en la formación de los maestros, porque todavía hay una fuerte fragmentación entre la enseñanza y la investigación.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Educación emancipadora. Enseñanza superior.

### TEACHER TRAINING AND THE CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION

**ABSTRACT:** This article is part of the set of reflections on the formation of the teacher of Geography and the constant need for reflection for teaching. The article aimed to reflect the teacher training process and point out how public universities are positioning themselves in this context. In the methodology of bibliographical studies were procedures employed in order to identify elements that allow us to think about the role of public universities, from the perspective of national policies for higher education and their social articulation, for a teacher training critical and intellectually emancipated. The results of this research indicate the need for reflection of higher education teachers (Geography of course), and its position in the training of teachers, because there is still a strong fragmentation between teaching and research.

**Keywords:** Teacher education. Emancipatory education. Higher education.

---

<sup>1</sup>Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal da Goiás (UFG). Email de contato: priscylla.menezes@hotmail.com

## 1 Introdução

Esse artigo deve-se primeiramente às reflexões realizadas no decorrer da disciplina intitulada “Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente”, cursada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), à participação em grupos de estudos desenvolvidos no âmbito dessa Instituição de Ensino Superior e à atuação enquanto docente do curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Goiás, que teve seu primeiro semestre marcado por (re)ajustes de papéis em sua estruturação curricular e envolvimento social.

Esse estudo tem o objetivo de refletir sobre os processos de formação do professor e responder a algumas inquietações pessoais e coletivas, a saber: até que ponto a universidade tem sua autonomia abalada frente aos posicionamentos do Estado? Para quem produzimos nossas pesquisas? Por fim, como as universidades públicas, vem pensando os processos de formação de professores?

Com base nas premissas apresentadas, foram realizados levantamentos bibliográficos, análises de obras discutidas em sala de aula e em reuniões, discussão de experiências vivenciadas pela autora, enquanto docente do ensino superior, ou relatadas por outros pesquisadores, também professores do ensino superior (universidades e institutos federais, especificamente) envolvidos com a discussão relacionada ao tema aqui proposto.

Desse modo, procuramos apresentar nesse texto alguns elementos que ressaltam como vem acontecendo o processo de formação de professores, especialmente, nas instituições públicas de ensino superior. Na esteira dessa discussão, observamos como vem se efetivando a relação entre universidade pública e sociedade, na construção e estruturação do conhecimento, relação que muitas vezes se cruza com a postura do Estado diante das instituições de ensino, a partir de suas políticas nacionais. Por fim, buscamos refletir como essas discussões vêm se efetivando no ambiente acadêmico, especialmente, nas ciências que têm clara a separação das áreas de pesquisa: as do ensino, as sociais, as do espaço e aquelas que são simplesmente para atender ao interesse de um mercado específico –como é o caso da Geografia.

## 2 Formar professores sob a ótica das políticas nacionais para o ensino superior

Pensar a formação de professores para atuar em uma sociedade que passa por constantes e aceleradas alterações pressupõe refletir sobre o processo de construção do conhecimento desse professor como dimensão básica. Sobre a construção do conhecimento na graduação, é preciso considerar os aspectos que a circunscrevem, como: o papel da universidade, as políticas educacionais, os investimentos no ensino superior – voltados às licenciaturas, os modelos e processos de pesquisa na universidade e fora dela, entre outros. Sobre a ação do professor, na formação de outro professor, é central pensar no processo de construção do conhecimento e nos vários fatores, na atualidade, que apontam o docente universitário como importante parte desse processo.

Um dos fatores diz respeito à necessidade de construir outras bases de conhecimento diferentes daquelas introduzidas pela modernidade que, segundo Almeida e Tello (2013), intensificaram o distanciamento do ser humano e valorizaram o individualismo dentro da lógica do pensamento neoliberal. A racionalidade moderna busca a certeza do conhecimento e coloca o indivíduo em uma constante tarefa de eliminar aquilo que possa indicar sua limitação ou sua incapacidade. Nessa perspectiva, pretende-se que a racionalidade humana compreenda a realidade, desvende-a, coloque-a a serviço de um progresso inteiramente dominado e sem possibilidade de incerteza e que promova, com ênfase, a fragmentação do conhecimento e a especialização das áreas e do pensamento. Nesse contexto, instaura-se a dificuldade de se compreender o mundo em sua totalidade.

Souza (2014a, p.231), ao refletir sobre os novos paradigmas na educação, assinala essa fragmentação das análises acadêmicas como um ponto importante a ser repensado, a fim de gerar um novo paradigma que compreenda o universo em contínua evolução. Para a autora é necessário sair dessa visão seletiva e separada, apresentada pela ciência moderna. Por isso, destaca a necessidade de assumirmos um olhar para o coletivo, afinal,

[...] o saber é concebido como uma construção social, que se discute em uma comunidade de especialistas e que é discutível, provisório, relativo, jamais definitivo e absoluto. Mas esse saber deve ser concebido como portador de história, como construção cultural. Ele é produto do trabalho da humanidade, ele não é individual.

Desse modo, ao focarmos as partes ou dividirmos a realidade para poder estudá-la, corremos o risco de apreciar somente valores externos. Sob uma nova racionalidade, a ação do professor se dirige ao processo de conhecimento do aluno, articulando a dimensão objetiva e subjetiva, o conhecimento global e o complexo, unindo o corpo e a mente.

Outro fator relacionado ao professor decorre da busca de novas orientações para sua prática no ensino superior, principalmente, para os cursos de formação de professores.

Segundo Callai (1999), Pimenta (2006) e Pinheiro (2006), é recorrente a ideia de que nesse nível de ensino não é necessário conhecimento pedagógico, de que o domínio dos conteúdos do campo disciplinar é suficiente para o ensino e de que a construção do conhecimento é decorrente, essencialmente, da transmissão do professor. Nesse contexto, é comum encontrarmos, no âmbito da docência superior, discursos de não reconhecimento da profissão professor. Tais situações são anunciadas por Pinheiro (2006, p. 103) no trecho a seguir:

O desprezo pela atividade docente e o distanciamento da pesquisa revelam desconhecimento do papel do professor e da sua função na universidade que exige, concomitantemente, atuação na docência e na pesquisa. A falta de compromisso com a docência pode refletir na organização dos planos de curso e de aula, especialmente para as licenciaturas, cujos conteúdos ministrados, objetivos definidos e procedimentos metodológicos utilizados estão desconectados da realidade e da escola básica. [...] os planos de trabalhos organizados apenas em torno dos conteúdos específicos podem afetar qualquer formação, seja do licenciado ou do bacharel. Estes professores trabalham como se fossem apenas um “técnico” na área, não se preocupam com os aspectos filosóficos, pedagógicos, políticos e com o contexto social de atuação profissional [...].

Pensar o ensino superior nessa perspectiva é, portanto, superar as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo das disciplinas um espaço-tempo caracterizado pela homogeneidade. Para Anastasiou (2003, p.15), pensar o ensino superior na ótica da complexidade é transformar o ensino em ensinagem que, segundo a autora, é

[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela [...]. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como o desenvolvimento mental e intelectual contínuo do educando. Um processo ativo e constituído por ética e subjetividade, que coloca no educando o papel de protagonista no processo de aprendizagem. Compreender o espaço acadêmico na sua totalidade remete à constante necessidade de estarmos atentos às complexidades dos contextos do ensino e da aprendizagem. Ao buscarmos um posicionamento do sujeito diante de sua realidade e, especialmente, de sua ação enquanto docente, propomos também um salto do paradigma tradicional de ensino, centrado no conteúdo, para o modelo dialético. Sobre essa discussão Anastasiou (2003, p. 69) afirma que:

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Ao optarmos pelo modelo dialético, é possível superarmos a falsa dicotomia entre ensinar e aprender, pois a ensinagem, conforme apresentado pela autora, possibilita justamente a inovação desse processo. Por fundamentar-se no resgate da subjetividade do sujeito que está inserido nesse contexto de aprendizagem, o processo de ensinagem implica em uma prática social complexa entre professor e aluno em sala de aula, que engloba tanto ensinar quanto aprender. Conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2005, p.205), “na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”.

Nesse modelo, a proposta de formação de professores busca superar as perspectivas academicistas que, cada vez mais, vêm sendo tomadas por políticas educacionais que visam articular o ensino superior ao mercado de trabalho, às políticas de mercado e à lógica capitalista. Ao superar esse comportamento tecnicista, é possível pensar uma formação mais crítica e capaz de discutir o processo de desvalorização do professor, proporcionado pelo Estado.

Neves (2013), ao analisar como o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, aponta uma jogada estratégica do Estado para a precarização desse profissional. Conforme analisa a autora, esse interesse em desqualificar a formação docente no Brasil não é atual, uma vez que o sistema de educação brasileira vem sendo utilizado há décadas para atender aos interesses políticos e econômicos de determinados grupos sociais e também fortalecer políticas de governo. Alguns desses interesses são anunciados por Neves (2013, p.2), conforme se constata no trecho a seguir:

[...] Com a mundialização das relações sociais capitalistas e a consequente mundialização da educação (MELO, 2004), a formação/atuação de docentes tornou-se tema relevante na viabilização do projeto político da burguesia mundial no neoliberalismo clássico e, mais efetivamente, no neoliberalismo de Terceira Via. Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação.

Nesse contexto, novas diretrizes neoliberais foram sendo redefinidas pelo grupo que se encontrava no poder. As práticas educativas do Estado começaram a apontar a impossibilidade de estrear todo o tempo em todos os espaços, o que viria justificar novas práticas políticas e culturais, fundamentadas na responsabilização da sociedade civil. Desse modo, assim como outras atividades públicas, que eram de responsabilidade exclusiva do Estado até meados do século XX, o ensino superior passava a ter a participação de “parceiros”, entre eles o Banco Mundial (NEVES, 2013).

Com a entrada dos “parceiros” nas universidades públicas brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, tornava-se visível uma postura de adesão ao mercado e submissão às logics do capital na gestão de pesquisas, nos padrões de ensino, na elaboração das políticas educacionais e, sobretudo, na conduta de profissionais e institutos envolvidos nas políticas de parcerias. Nesse momento, ocorria no país a mobilização em torno do Plano Nacional de Educação que, segundo Fonseca (2009), centrava-se na equalização de oportunidades e no atendimento às novas demandas de mercado, que primavam pela universalização da educação, além da reorganização dos financiamentos, e até o momento não tinham como foco principal a qualidade da aprendizagem.

Para Boaventura Santos (2004), ao permitir a participação das agências internacionais na gestão e financiamento universitário, o Estado deflagrou nas universidades públicas uma crise institucional. Apesar de não ser uma singularidade brasileira, e tampouco uma crise recente, haja vista que alguns fatores se arrastavam desde a década de 1990 e só foram se somando a outros no decorrer da década, o autor destaca que:

[...] a crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática [...]. No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. (BOAVENTURA SANTOS, 2004, p.8).

Com essa postura, o Estado deixava claro a não priorização das universidades, em suas políticas públicas. Com uma forte influência neoliberal, buscava fortalecer o discurso de que as universidades públicas deveriam criar condições de se manter financeiramente, assim como acontece com as instituições particulares. Nesse contexto, desconsiderava-se o

nível de ensino ou sua qualidade<sup>2</sup> e deflagrava-se uma nova visão de universidade pública, a qual deveria aceitar a injeção de capital financeiro (de instituições como o Banco Mundial) e sujeitar suas pesquisas e modelos de ensino aos interesses do mercado.

A partir dessa nova visão de universidade pública, proposta pelo Estado e adotada por algumas dessas instituições, a universidade passava a ser gerida a partir de princípios empresariais, os quais resultaram em significativas alterações, sobretudo, em sua postura social. Cada vez mais afastada da sociedade, com conhecimentos predominantemente disciplinares e pesquisas voltadas aos interesses de mercado, a universidade foi enfraquecendo sua identidade social baseada em uma relação instituição-professor-aluno<sup>3</sup> e fortalecendo a impessoalidade das relações empresa-colaborador-cliente, todos pensados em um possível consumidor. Tal postura julgamos ser necessário superar, haja vista que sua forte influência se estendeu à visão docente, quando o docente passou a não se ver mais como professor, mas sim como pesquisador que não necessita refletir sobre a realidade que o cerca e ainda tem o “direito” de desprezar tudo que é relativo à docência.

Acreditamos, assim como Boaventura Santos (2004, p. 46), que há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, sobretudo no que se refere à concepção de universidade que, como define o autor, só existe “[...] quando há formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão”, caso contrário, é apenas ensino superior. Ao compreendermos a universidade desse modo, podemos perceber que a atual posição do professor é somente um reflexo das reformas educativas propostas por grupos hegemônicos, que usam o Estado para promoverem a institucionalização das universidades, fundada na competição e no individualismo. E, para contrapor tal posição, entendemos que é necessária e obrigatória a participação ativa da universidade pública na construção da atual sociedade, para que assim haja um aprofundamento intelectual.

Em relação a esse comportamento de distanciamento social e da profissão de professor, assumido por alguns docentes do ensino superior, Milton Santos (1992, p.11) assume o combate às universidades de resultados e aos seus “pesquiseiros”<sup>4</sup>. Segundo o autor, que faz uma crítica ao processo de globalização, que atinge as universidades públicas

---

<sup>2</sup>A concepção de qualidade, apresentada nesse texto, corrobora, em Souza (2014b), que em uma lógica contra hegemônica, traz uma proposta que segue a perspectiva da educação como um bem público em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos.

<sup>3</sup>Termo inspirado pela obra: BERNARDES, C. A. A.; FERREIRA, I. M. S.; ANES, R. R. M. **Docência universitária e inovação**: perspectivas para práticas pedagógicas emancipadoras. Goiânia, 2013.

<sup>4</sup>Termo criado por Milton Santos (1992) para designar professores que colocam a pesquisa como ponto mais importante que a docência.

brasileiras, é inconcebível uma instituição pública de ensino superior ser composta por intelectuais omissos e silentes diante das injustiças sociais.

Esse comportamento das universidades de “resultado”, pragmático e dominado pelo raciocínio técnico, que prega o cientificismo a todo custo, atropela o entendimento da realidade. Aqueles que adotam essa postura de distância do cotidiano, professores e universidades públicas, segundo Milton Santos (1992, p.11), assumem uma postura caricata de “pesquiseiros” que só se preocupam com os prestígios das verbas e das produções burocráticas, enquanto o saber verdadeiro não tem mais expressão.

Entendemos que a educação, assim como a formação de professores, deve acompanhar os movimentos e alterações do mundo e, especialmente, aos de sua sociedade. Dentro desse raciocínio, discutiremos como essa visão vem tomando espaço dentro das discussões para a formação do professor de Geografia. Entendendo que, ao se formar professor o sujeito precisa se inserir nos processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, considerar o outro dentro desse contexto.

### **3 A formação do professor de Geografia e a constante necessidade de reflexão para o ensino**

A história da formação de professores no Brasil nos faz pensar como são fortes as relações estabelecidas entre o modelo adotado para se formar professor e a atuação do Estado ante Educação e seus contextos sociopolíticos. Sabemos que, com o incremento populacional e o crescimento econômico, que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização, o Brasil no decorrer do século XX passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, típico de países predominantemente rurais, para serviços educacionais de grande escala. Todo esse avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais que, de acordo com Saviani (2011), no período de 1930 a 1998 teve seu número aumentado em cerca de vinte vezes, representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no país. Isso, segundo o autor, acabou também destacando os diferentes problemas relativos à qualidade do ensino e, especialmente, à formação de professores.

Como a formação docente tem um histórico marcado por sucessivas mudanças e descontinuidades, além de um apoio em propostas políticas pedagógicas falhas em relação aos aspectos teórico-metodológicos, por muito tempo se trabalhou com a crença de que o educador deveria ser formado para efetuar a transmissão de conhecimento, de maneira logicamente organizada e com o domínio do conteúdo, habilidades que seriam adquiridas com a própria prática docente (SAVIANI, 2011).



No decorrer desse processo histórico, foram se estruturando discussões em torno de como formar o professor. Passou-se a se considerar que os saberes docentes não se reduziam unicamente à função de transmissão de conhecimentos e que sua prática integrava outros tipos de saberes. Nessa discussão, havia o consenso de que a profissão professor não se limitava a fatores econômicos, políticos ou a outros específicos, mas abrangia também as relações sociais e as de existência do ser humano, fatores que se relacionavam diretamente com os sujeitos envolvidos.

Sobre esse processo de formação do professor, diferentes autores foram aprofundando suas pesquisas e discutindo o assunto. Esse aprofundamento nas discussões relacionadas à formação de professores levou Souza (2011) a destacar diferentes pontos de discussão, visando refletir os processos envolvidos na formação de professores. Segundo o autor, poderiam ser enumerados na contemporaneidade: as políticas de formação docente, o compromisso científico e social das instituições de ensino superior, as orientações teóricas e metodológicas e o papel do professor na construção do conhecimento profissional da área.

Sobre o papel dos professores na construção do conhecimento e sua formação, Souza (2014b) apontou a necessidade de uma educação emancipadora – fundada em uma perspectiva de educação como um bem público e em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos – que assumiria uma responsabilidade epistemológica ao trabalhar a reflexão e a autorreflexão no decorrer da formação profissional docente. Desse modo, ao pensarmos nessa educação proposta por Souza, pensamos em uma formação que vai além daquelas enfadonhas discussões de técnicas e didáticas que em nada consideram as subjetividades dos sujeitos. “Nesse sentido, no trabalho do professor de formação de professores, outro indicador de qualidade que reconhecemos como importante é que se vise a transformações cognitivas, afetivas, corporais dos envolvidos, para que se motive os formandos a superar a limitação da função docente tradicional atribuída aos professores” (SOUZA, 2014b, p.84).

No que concerne à Geografia, essa formação se mostra ainda mais complexa e necessária, haja vista as especificidades da ciência e sua relação com as transformações socioespaciais. Como ressalta Cavalcanti (2012), são essas especificidades da atual sociedade interagindo com a ciência que justificam ainda mais uma nova forma de organização dos conhecimentos e modos de reflexão para a Educação e formação de professores. O professor de Geografia deve ir além das interpretações da realidade de

mundo expostas pela paisagem, deve buscar entender os mecanismos que levaram aquele espaço a apresentar determinada dinâmica.

Para que essa capacidade seja desenvolvida no professor de Geografia, segundo Callai (1999), é necessária uma formação fundamentada em dois momentos: primeiro na habilitação formal, restrita à duração do curso de licenciatura; e segundo na formação como um processo, que deve ser permanente e decorre de pensar a própria prática e atualizar-se. Nesse sentido, a formação do professor deve ainda considerar a confluência de grandes campos do saber, como: o claro domínio dos objetos decorrentes da Geografia, os avanços teóricos e metodológicos referentes à Educação e às teorias do conhecimento que buscam a compreensão de como ocorrem as ações de aprendizagem. Portanto, cabe ao curso de formação docente evocar o lado reflexivo desse profissional.

Com isso, destacamos a relevância do papel social da universidade, no sentido de evidenciar sua concepção de conhecimento e de dar a saber o significado que lhe confere as demandas da sociedade. Ao portar-se dessa maneira, a universidade tem condições de estabelecer orientações ao licenciando para atuar e enfrentar as contradições na sociedade. Como não consideramos que essa formação docente acontece de maneira desvinculada à formação individual do sujeito, ainda destacamos a importância da universidade em criar condições para que o professor se veja nesse processo, busque a pesquisa científica e, com isso, procure intervir em sua comunidade e profissão. Nas palavras de Freire (1967), ao escrever sobre uma educação como prática de liberdade e refletir sobre a necessidade de comunicação entre teoria e conteúdo para o desenvolvimento de um aluno crítico, é preciso que haja, na universidade, uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nesta problemática. E, segundo o autor, que essa discussão:

[...] o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Contudo, nem sempre esse desenvolvimento crítico e preocupado com a articulação entre conteúdo e teoria acontece nos espaços da universidade e no decorrer do processo de formação do professor. Callai (1999), pensando na desarticulação entre ensino e pesquisa, destaca que ainda é muito presente nos espaços universitários a priorização das pesquisas alheias ao ensino (tanto pelos professores quanto pelas instituições) ante os processos de

formação e reflexão docente. Nesse sentido, é comum ouvir dizeres ressaltando a necessidade única de se saber os conteúdos referentes à disciplina ministrada, ou mesmo, encontrar as aulas criticadas por Anastasiou (2003), que acontecem em modelos de palestras em que o professor apresenta o conteúdo, em formato de monólogo, e quando termina dispensa a turma, sem se preocupar em identificar quais os pontos de inquietação ou em refletir sobre o processo de construção do conhecimento.

Assim, em consonância com Cavalcanti (2012), entendemos que o professor necessita saber dominar mais do que a matéria em si e deve saber estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, que variará em cada contexto. Por isso, acreditamos que, quando não adotam uma postura de reflexão e preocupação com o conhecimento, professores e universidades desconsideram a complexidade da formação docente que, segundo a autora, requer o desenvolvimento das ações cognitivas e a compreensão dos processos histórico e social que envolvem a Educação. Desse modo, criam obstáculos à formação do educador, por se esquecerem que o saber docente também é composto por referências que orientam suas práticas específicas.

Essas referências, conforme Pimenta (2006), estão ligadas a diferentes saberes, como:

1. Saberes disciplinares – construídos em relação à sua área de atuação, unindo conhecimentos científicos e sociais;
2. Saberes pedagógicos – embasados nos saberes relacionados à educação e à didática, e construídos no processo de reflexão sobre a prática social do professor); e,
3. Saberes da experiência – formados ao longo da vida e relacionados à ética social, profissional e aos saberes relacionados ao conteúdo.

É a partir dessas referências que Cavalcanti (2012) afirma ser possível estruturar cursos de licenciatura que busquem promover nos alunos elementos que os ajudem a construir saberes necessários à atuação docente no cotidiano escolar. Afinal, no decorrer da formação profissional do professor, há também um desenvolvimento da história pessoal vivenciada pelo indivíduo, que o influencia em suas interpretações e nas relações construídas entre si e sua profissão.

Quando se viabiliza a possibilidade de reflexão na formação de professores, há condições de se formar profissionais com domínio do campo geográfico e capazes de refletir sobre métodos e conceitos para a construção da disciplina Geografia. Nesse sentido, não se cobra a memorização e reprodução de conhecimentos geográficos, mas sim a

construção e reconstrução de conhecimentos e seus significados. Portanto, faz-se um movimento oposto àquele que já fora dito, ao professor não basta apenas ter domínio do conteúdo. Ao ter claro seu posicionamento e as finalidades de suas propostas de trabalho, o professor coloca-se com responsabilidade diante da ciência e da sociedade e, conseqüentemente, reflete e (re)conhece sua realidade (CAVALCANTI, 2012).

Embora documentos oficiais afirmem a necessária autonomia docente e ação emancipada, sabemos, não é essa ação aplicada pelo estado em suas políticas públicas. Nas últimas décadas, o professor de Geografia tem recebido por meio de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientações que dizem colaborar com seu trabalho para a formação de cidadãos críticos e emancipados intelectualmente. Entretanto, são orientações que apresentam um discurso apoiado em ideias centradas no engessamento do ensino aos recursos didáticos oficiais. Estes muitas vezes enfatizam a transmissão do conhecimento a partir da memorização e repetição, como estratégia de ensino e aprendizagem, e centram no professor a responsabilidade dos insucessos na obtenção dos resultados esperados.

Nesse contexto, tanto escolas quanto universidades públicas vão perdendo o diálogo emancipatório da Educação e cortando os laços com os problemas sociais, em função da busca desenfreada pela padronização da formação do alunado a serviço dos interesses do mercado. Assim, ficam fortalecidas duas perspectivas diferenciadas quanto às finalidades das políticas de formação de professores. A primeira diz respeito àqueles que a consideram como via para a formação de profissionais voltados ao atendimento de demandas de um mercado globalizado. A segunda está comprometida com a formação emancipatória social e intelectual do indivíduo. Essas perspectivas evidenciam novas relações com o conhecimento e desencadeiam a necessidade de promoção de aprendizagens que sejam significativas aos professores em formação.

Contudo, ao pensarmos sobre a postura do professor diante dessas políticas públicas de Estado, entendemos que não são todas as instituições que optam por uma formação para além da padronização para o mercado de trabalho. Muitas vezes, encantadas com a possibilidade de crescimento de estruturas e expansão nacional das pesquisas, algumas instituições de ensino superior assumem o discurso desenvolvimentista sugerido pelo Estado e suprimem a formação que prima ir além da visão tecnicista.

Ao refletirmos sobre esse contexto e relacioná-lo com a recente história de reformulação curricular do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), é

possível identificarmos algumas mudanças institucionais alinhadas às pressões políticas estaduais que buscam o modelo neoliberal de sociedade, justamente para interligá-lo a universidades públicas com maior prestígio nacional. No entanto, sem nenhuma preocupação com relação à responsabilidade social da instituição ou mesmo com sua legitimidade enquanto universidade com cursos de formação de professores.

Apesar de não termos aqui o objetivo de discutir as práticas na formação de professores, é essa uma das concepções que mais se destacam nas reformulações curriculares do curso de Geografia da UEG. Com um discurso apoiado no trabalho de disciplinas específicas, que devem se preocupar com a aplicação de seus conteúdos e deixar a ação de reflexão da docência para as disciplinas dedicadas à formação do professor de Geografia (estágios, didáticas e práticas docentes), a instituição assume a contramão do que Callai (1999), Souza (2011) e Cavalcanti (2012) propõem, separando os conhecimentos específicos e os didáticos em momentos distintos da formação. Isso tem gerado incertezas na formação de professores de Geografia.

Todavia, considerando que a atual política de formação adotada por parte dos professores da instituição converge em torno da necessidade de maior associação entre pesquisa, ensino, conteúdo, disciplina e prática na formação de professores, há a possibilidade de (re)construção de um currículo menos fragmentado, capaz de articular melhor as áreas essenciais para a formação do professor. Assumindo essa postura, há a possibilidade de reestruturação dos cursos de licenciatura a partir da colaboração entre pesquisadores universitários e professores de escolas públicas que visam à difusão dos saberes pedagógicos e criação de redes de programas de formação e valorização da formação docente inicial. Essas diretrizes, de acordo com Boaventura Santos (2004), fortalecem as universidades públicas e ainda as aproximam de seu compromisso com a sociedade.

Enfim, ao ter um posicionamento ante a ciência e reconhecer o seu papel social, a instituição de ensino superior pode discutir formas de proporcionar ao professor condições de (re)definir o que ensinar e como ensinar, considerando o contexto em que está inserido. Essa emancipação deve ser feita pelos cursos de formação de professores, independentemente da visão adotada pelo Estado em suas políticas públicas, haja vista a necessidade de o professor e da universidade pública assumirem seus papéis enquanto agentes sociais e deixarem de se portar apenas como transmissores de conhecimentos ou pesquisadores com visão mercantilista.

#### **4 Considerações Finais**

Certamente, há muito o que discutirmos sobre a temática tratada nesse artigo e sobre os possíveis caminhos para pensarmos a atuação do professor universitário na formação profissional de professores de Geografia. Algumas questões ficaram em aberto para estudos posteriores. No que diz respeito à relevância deste artigo, esperamos que possa contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reflitam sobre sua prática docente. Entendemos que refletir sobre os processos de formação de professores, com um olhar também para as políticas públicas nacionais, desperta-nos a atenção sobre a necessidade de compreendermos os diferentes caminhos que o país veio tomando após o acelerado projeto de mercantilização do conhecimento.

Esse processo de mercadorização do conhecimento vem acontecendo desde meados do século XIX, com o crescimento de instituições particulares, financiadas por empresas internacionais e geridas pelo modelo de mercado, mas realmente causou desconforto quando a visão mercadológica passou a ameaçar a visão e a autonomia das instituições públicas. Esse comportamento nos chama à atenção também para a despreocupação com o desenvolvimento social ou cultural do Brasil por parte do Estado. Afinal, em nome do seu desenvolvimento econômico, este passou a se ausentar e, até mesmo, terceirizar serviços básicos, como a Educação, com as Organizações Sociais na gestão de algumas instituições públicas de ensino no entorno de Brasília.

Essa postura de redução de responsabilidades adotada pelo Estado, em suas políticas nacionais de desenvolvimento e de Educação, abalou também os espaços acadêmicos. As pesquisas que hoje são realizadas nem sempre têm ou tiveram uma reponsabilidade social, a qual foi tão reduzida, que passou a não ter uma preocupação em retornar como benefícios à sociedade. Essa postura sinaliza uma evidência do descompasso e da distância cada vez mais alargada entre a cultura acadêmica, a cultura profissional e a cultura popular que, por não se julgarem no mesmo nível de importância, não se comunicam.

No que se refere à atuação das universidades públicas na formação docente, percebemos que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade. Porém a concepção de qualidade de boa formação está associada à visão política e social assumida pela Universidade Estadual de Goiás que, assim, objetiva considerar as demandas sociais e o contexto em que está inserida, o que se estende à formação do educando e ao seu papel como instituição formadora de mediadores do processo de reflexão.

A partir das reflexões realizadas no decorrer desse trabalho podemos afirmar que a formação docente carece de fatores destacados nesse artigo especialmente, tal formação tão necessária, não se restringe aos fatores mercadológicos. Ao professor também cabe assumir-se como sujeito de reflexão permanente sobre suas práticas, sobre o ambiente escolar/acadêmico em que está inserido e principalmente sobre os alunos que está formando; para assim construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a (re)construção social.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, César. (Orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. Apresentação. p.9-24.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Os processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003.

BERNARDES, C. A. A.; FERREIRA, I. M. S; ANES, R. R. M. **Docência universitária e inovação: perspectivas para práticas pedagógicas emancipadoras**. Goiânia, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a qualidade social. In: **Cad. CEDES**. Campinas, v. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 36. Goiânia, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.) **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 05 abr.

2015.

SANTOS, Milton. **A redescoberta da natureza**. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Poiésis Pedagógica**. V.9, n.1 jan/jun. Catalão, GO: PPGEDUC, 2011, p. 7-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro. Novos Paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.). **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014a. p. 221-233.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.) **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014b. p.81-94

SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.

Recebido em 03/05/2016

Aceito em 14/09/2016