

Sobre as Geografias que Aprendo e Ensino: A Questão do Conhecimento e a Formação do Professor a Partir de Um Estudo de Caso em Irati, Paraná

About Geographys That I Learn and Teach: The Knowledge Matter and the Teachers Formation Since a Case From Irati, Paraná, Brazil

Daniel Luiz Stefenon *

Resumo:

O estudo de caso que deu origem a este texto procurou identificar e analisar as representações dos estudantes de licenciatura em Geografia da UNICENTRO, Campus de Irati/PR, acerca dos distanciamentos e aproximações entre a academia e a escola básica. A partir dos resultados da pesquisa e sua problematização mais ampla com base em referentes teóricos aqui selecionados, propõe-se uma pauta fundamental de reflexões a fim de conduzir uma necessária revisão dos princípios que orientam o processo formativo inicial do docente, em especial do curso em questão, os quais estejam mais fortemente identificados com a escola, compreendida tanto como um locus de partilha de identidades, como também, promotor de equidade de acesso ao conhecimento.

* Professor de prática de ensino do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati/PR. Doutorando pela Faculdade de Educação da USP.

Abstract:

This investigation identifies and analyzes the representations of undergraduate students in Geography from the UNICENTRO (City of Irati, Paraná State, Brasil), about the distances and approaches between the academy and the school. The research's results and its relationship with some theoretical references about the theme in question, shows a necessary revision of the principles underlying the initial formation process of teaches, especially in this case, which are more strongly identified with the school, understood as a locus of shared identities, but also, as a place for promoting equity of access to the knowledge.

Palavras-chave:

Licenciaturas,
Geografia,
Formação do Professor,
Conhecimento

Key-Words:

Teaching degree,
Geography,
Teacher's formation,
Knowledge

INTRODUÇÃO

A definição de currículo como “(...) corrida, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (SACRAMENTO, 2007, p. 80), que tem origem na etimologia do termo, expressa um dos aspectos essenciais de seu significado. A escolha dos caminhos para se percorrer na escola, em efeito, envolvem dimensões muito amplas, situadas na intersecção entre diferentes mundos, desde o da própria instituição escolar, passando pelo conjunto das políticas públicas para a educação, até o da realidade vivida pelos sujeitos-agentes escolares.

A fim de se pensar com mais profundidade a questão, Sacristán e Gómez (2000, p. 148), indicam a necessidade de se observar quatro pontos fundamentais quando se analisa o currículo:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Parece claro que o currículo, em especial aqui o currículo de Geografia na educação básica, significa muito mais do que somente os conteúdos que se ensinam na escola. Esta concepção oferecida por Sacristán e Gómez (2000), nos possibilita tratar em um mesmo campo a postura de docentes e alunos perante o conhecimento, os condicionantes estruturais, sociais e culturais que influenciam a atividade de ensino e, sobretudo, as relações entre teorias e práticas que se processam na escola. Além disso, fica evidente também que, a partir desses pressupostos, a atuação do docente se coloca como mais um elemento definidor dos currículos dos cursos formadores, sendo que, pensar um currículo renovado para a Geografia que se ensina na escola significa refletir também sobre a maneira como se dá o processo de formação do profissional da educação nos ambientes acadêmicos.

Esta pesquisa tratou, especificamente, de investigar o que pensam os alunos de licenciatura que cursam o quarto e último ano de graduação acerca da efetividade de sua

formação perante o complexo conjunto de demandas exigidas pelo contexto profissional do qual farão parte.

Procurou-se realizar, inicialmente, um diagnóstico das ideias dos alunos sobre a referida questão a partir dos fundamentos teórico-metodológicos propostos pela teoria das representações sociais de Moscovici (2003). Tal teoria concebe as ideias partilhadas como um sistema de pensamento coletivo, produto da comunicação e da interação no interior dos grupos, nesse caso, do grupo de formandos em licenciatura da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, localizada no município de Irati, Estado do Paraná, Brasil.

Além de investigar as representações dos alunos acerca das aproximações e distanciamentos existentes entre os currículos acadêmico e escolar da Geografia, esta pesquisa buscou analisar a postura dos acadêmicos perante o atual contexto epistemológico da Geografia Acadêmica e seus reflexos na organização dos conteúdos escolares.

Dito isso, com a finalidade de melhor expor o conteúdo da investigação conduzida, optou-se em um primeiro momento apresentar os resultados da pesquisa de campo, acompanhados de um breve relato sobre os procedimentos da investigação, desde os instrumentos para a coleta dos dados até o referencial para tratamento das informações. Por fim, a título de uma elaboração sintética e propositiva acerca dos resultados da investigação, pretende-se efetuar uma breve reflexão sobre os desdobramentos dessa pesquisa e de suas contribuições para a formação do professor de Geografia, e para a reflexão em torno de sua atuação profissional, fundamentada nos princípios de democratização e equidade de acesso ao conhecimento.

1. A PESQUISA DE CAMPO: PRODUTOS ESSENCIAIS

Para a coleta das informações que revelaram as representações dos estudantes de licenciatura acerca das questões propostas, utilizou-se as metodologias dos grupos focais e das entrevistas semi-estruturadas. Os grupos focais tiveram a participação de 35 alunos, todos do quarto ano do curso de licenciatura em Geografia da Unicentro, Campus de Irati (Estado do Paraná, Brasil). Nessa etapa da pesquisa foi realizada uma exploração inicial da temática, a fim de subsidiar a construção de uma pauta de questões que foi tomada como base para a realização de entrevistas semi-estruturadas, as quais tiveram a contribuição de 13 alunos.

Como acima se mencionou, o tratamento das informações coletadas foi efetuado com base nos referenciais oferecidos pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003). Esta teoria corresponde a um importante aporte para a compreensão das ideias compartilhadas pelos diferentes grupos sociais. Originada no campo da psicologia social, tende a se constituir como um referencial que busca conciliar a força das estruturas sociais externas com o exercício da autonomia pelo sujeito, aproximando assim o mundo social e individual no processo de constituição do pensamento coletivo (FARR, 1995).

Outro aspecto interessante da teoria, diz respeito à certa dualidade do real, a qual caracteriza a construção das ideias, composta pelos chamados universos consensual e reificado das representações. Conforme se discutiu anteriormente em Stefenon (2012):

O primeiro é o mundo da experiência, do senso comum, onde as relações humanas são essencialmente “humanas”. Neste universo consensual a interação entre os indivíduos se dá sem diferença de nível. A arte da conversação se impõe, disseminando e contrapondo pontos de vista e visões de mundo. O compartilhamento é o que marca profundamente este universo consensual, que é o ambiente onde a individualidade se exprime e ultrapassa a si mesma, criando significados coletivos a tudo aquilo que envolve a realidade experimentada. Já o universo reificado é o mundo da ciência, política e ideologia. Neste, as relações são institucionalizadas, onde cada um tem seu papel e grau de importância. A hierarquização das relações entre os indivíduos cria um mundo sem identidade, sujeito em grande medida ao rigor das regras e da impessoalidade. O alcance dos discursos individuais no interior desse universo, de acordo com Moscovici (2003), está sempre dependente da função de quem os profere, tudo isso para que a racionalidade seja imposta sobre a realidade, como a razão e fim de todo seu funcionamento (p. 169-170).

Tal distinção torna-se importante a fim de se levar em conta o papel ocupado pelos entrevistados no momento de sua participação na pesquisa, e para compreender a motivação de suas respostas. Muitas vezes, as mesmas situam-se entre o que se constrói consensualmente dentro do grupo, entre os pares, e o que se profere enquanto representação institucionalizada (reificada) partilhada por indivíduos que já se veem como futuros professores, e se consideram coparticipantes da dinâmica de funcionamento do curso de licenciatura em questão.

Sob a luz da teoria acima descrita, e a partir das opções metodológicas feitas para a coleta das informações, este trabalho revelou importantes considerações por parte dos alunos formandos do curso de Geografia da Unicentro, Campus de Irati, acerca de sua formação. Dentre elas podemos destacar estes três pontos principais:

- *Para a maioria dos alunos entrevistados, a Universidade não os preparou efetivamente para o exercício da docência na educação básica.*

Os alunos que estão em final de curso, e que participaram desta pesquisa, evidenciaram certa insegurança em assumir o papel de professor na educação básica. O aluno A5¹ relatou que “em relação ao exercício da docência, faltou uma preparação postural dos alunos para tal exercício, como se portar? Como se vestir? O cuidado com a linguagem, etc... em sala de aula. Percebo que esta é uma deficiência que muitos de nós vai sair carregando”.

Este tipo de preocupação foi recorrente entre os alunos participantes da pesquisa. Outro aluno destacou que “as horas de estágio não são suficientes para que o acadêmico possa corrigir eventuais erros cometidos durante as aulas de estágio. Concordo que é com a prática que se aprende, que sempre teremos que aprender, talvez nunca estaremos definitivamente preparados, quem sabe?” (aluna A9).

Os alunos revelaram um forte componente crítico acerca de sua própria formação, o que indica também certa preocupação com relação à qualidade de sua atividade. A identificação das falhas no processo de formação é uma importante etapa para o reconhecimento do papel ativo que os alunos da licenciatura possuem em sua trajetória profissional.

É um consenso entre os profissionais da educação que a fluência na atividade se adquire com a vivência. No entanto, tais elementos destacados pelos alunos constituem-se em importantes pontos para a reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas no curso, que em vários momentos mostram-se alheias à realidade predominante no contexto escolar.

- *Para grande parte dos alunos, os conteúdos escolares não são trabalhados na Universidade.*

Esse foi um elemento que evidenciou claramente o distanciamento que caracteriza a relação entre Universidade e a escola. A partir do ponto de vista dos conteúdos, os licenciandos não encontram na Universidade reflexões mais incisivas com relação ao que se ensina na escola. É o que os seguintes alunos destacam:

“Entendo que se não fossem as disciplinas de estágio os conteúdos não haveria ligação com a escola. Percebo que os conteúdos trabalhados na universidade não possuem ligação com os conteúdos da escola, pois os professores não estão preocupados com este tipo de situação” (Aluno A2).

“A maioria dos professores que passaram por nosso curso não se preocuparam em relacionar os conteúdos de suas respecti-

vas disciplinas aos conteúdos escolares, era como se fossemos formados em bacharel” (Aluno A5).

“As formas que determinados professores fazem relação como o ensino escolar é pouco evidente, contudo cabe ao acadêmico saber utilizar as estratégias e habilidades didáticas para extrair dos conteúdos trabalhos a melhor maneira de levar até o aluno, partindo do princípio que as disciplinas pedagógicas são componentes importantíssimas para a formação docente e não são valorizadas como devem pelos próprios acadêmicos” (Aluno A6).

Conforme ilustram os depoimentos acima selecionados, pôde ser identificado que os alunos percebem uma desvinculação entre o discurso do docente universitário no curso de formação do professor, e a realidade e os conhecimentos escolares. Além disso, as disciplinas conhecidas como “pedagógicas”, conforme destaca o aluno A6, são muitas vezes tratadas como secundárias no curso de licenciatura, o que por si só, expressa um contrassenso.

Dessa forma, entende-se como um desafio ao curso de licenciatura na contemporaneidade desenvolver uma identidade pautada nas demandas profissionais, sem deixar de perder profundidade, nem o caráter da pesquisa, elementos essenciais para a formação de professores com posturas ativas e investigativas perante as diversas situações no contexto das escolas de educação básica.

• *A maioria dos alunos gostaria que a Universidade oferecesse mais experiências “práticas” em sua formação.*

Uma importante concepção ligada à atividade em contextos onde o conhecimento científico é o conteúdo dos fluxos da comunicação, diz respeito à relação teoria/prática. Pode-se verificar a partir das entrevistas realizadas durante este projeto de pesquisa, que os formandos em licenciatura em Geografia tendem a conceber limites bastante precisos entre essas duas dimensões do conhecimento:

“O curso de licenciatura que frequento não prepara efetivamente para o exercício da docência na escola, ele procura repassar o como se deve fazer em sala de aula na teoria, mas fica faltando na prática, deveria ser trabalhado isso também na Universidade” (Aluno A8).

“(…) com relação às disciplinas pedagógicas foi discutido com maior ênfase as leis que permeiam o âmbito escolar, no entanto, não foram de grande auxílio para a prática pedagógica efetivamente” (Aluno A3).

Além de esses depoimentos evidenciarem uma dificuldade que os estudantes possuem em promover as recontextualizações didáticas entre o que chamam de “teorias” e

as “práticas” pedagógicas, indicam também a necessidade constante do curso de licenciatura rever alguns elementos que o caracterizam, em especial, aqueles relacionados às concepções dos profissionais docentes acerca da identidade do curso do qual faz parte.

A compreensão da teoria enquanto fundamento para a prática profissional, e esta como fundamento para o questionamento e reflexão acerca das teorias, é uma condição para a efetividade do cumprimento do papel do curso de licenciatura na contemporaneidade.

Por fim, como relatou o aluno A10, para “melhorar o ensino nas escolas, deve-se pensar também na Universidade”, apostando-se assim num processo de retroalimentação recíproca entre essas duas dimensões institucionais, dentro de um mesmo e complexo sistema.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PROBLEMAS E DESAFIOS

O processo de formação que se dá ao longo do desenvolvimento da atividade profissional docente, a qual é conhecida como formação continuada, possui grande importância na construção da identidade docente. Contudo, considerando a complexidade que caracteriza o processo de formação de docentes, não se pode deixar de olhar com atenção os cursos de formação inicial, em especial, os cursos de licenciatura. Para Novoa (1995), este constitui um momento chave, onde uma série de condições e situações são mobilizadas de maneira particular, contribuindo imensamente para a construção da identidade profissional docente.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil (BRASIL, 2015) apontam a necessidade de se contemplar, no processo formativo do professor, uma ampla gama de aspectos, das quais se destacam as seguintes alíneas (parágrafo 6º do artigo 3º), que tratam da necessidade de articulação entre os cursos formadores e a rede de educação básica:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Contudo, em consonância com o que já apontava Gatti (2010) acerca da dos diferentes projetos de formação de professores que coexistem no Brasil, parece ser recorrente em nossas licenciaturas, inclusive em Geografia, a falta de clareza acerca de sua identidade enquanto um curso de formação de professores, o que acarreta na geração de obstáculos importantes no processo de consolidação desses e outros princípios elementares da formação do profissional docente. A ideia, por vezes equivocada, de que para o bacharel se faz necessária uma formação mais profunda conceitualmente do que a do professor, permite com que os cursos de licenciatura, em geral situados como anexos desses bacharelados, ofereçam pouco aprofundamento prático e teórico sobre a atividade docente e sobre os contextos epistemológicos da disciplina. Dessa forma, ainda concordando com Gatti (2010), a falta de uma relação mais próxima desses cursos com as questões da escola, contribui para que as licenciaturas constituam-se, então, como bacharelados superficiais que, ao não serem bacharelados efetivos, também não são licenciaturas efetivas. Os três conjuntos de problemas, destacados a partir das considerações dos estudantes participantes da pesquisa acerca de seu processo de formação – (I) a insegurança para a docência; (II) a falta de debate acerca do conhecimento trabalhado na escola e; (III) a carência de momentos de prática de ensino na formação – não só ilustram esse caráter complexo das identidades das licenciaturas, mas também nos fazem pensar sobre alguns outros elementos que decorrem dele.

De certa forma, a insegurança que os estudantes possuem expressa essa possível incompletude de sua identidade enquanto profissional docente, que pode ser um reflexo dessa potencial crise identitária relativa ao próprio curso que frequentaram. Ao mesmo tempo em que os alunos evidenciam uma carência de experiências práticas em sua formação, relatam o problema da insegurança quanto aos conceitos e temas fundamentais da ciência geográfica, ou seja, explicitam, desde seu ponto de vista, uma carência que também é epistemológica.

Esse contexto de situações aponta para uma que, a nosso ver, é mais ampla, e que diz respeito à autonomia construída pelo estudante para exercer no futuro sua atividade profissional. Tal autonomia, de forma direta, tem sua ligação com o conjunto dos conhecimentos práticos a partir dos quais se mobilizam os procedimentos de ensino. Contudo, ela tem também uma relação direta com a questão do conhecimento especializado da disciplina. É a partir da mobilização desses conhecimentos práticos e disciplinares que o professor se constitui como um sujeito capaz de realizar uma elabo-

ração significativa dos saberes escolares, os quais tem sua origem na relação entre os saberes de referência da disciplina, as perspectivas políticas e culturais do professor, como também os conhecimentos trazidos pelo aluno para o interior da aula. Tudo isso levanta questionamentos acerca do alcance efetivo das atividades de estágio supervisionado, sobretudo aquelas que, ao se situarem apartadas das demais disciplinas do curso, por vezes se mostram insuficientes para darem conta, por si só, das demandas formativas do estudante.

Outro fator a se considerar dentro dessa problemática que envolve a questão da formação do professor de Geografia, diz respeito ao valor atribuído ao conhecimento disciplinar/especializado dentro da escola. De acordo com Young (2007; 2011), em diferentes campos epistemológicos e ideológicos emergem críticas quanto ao teor disciplinar do currículo escolar, desde os reprodutivistas críticos até os pensadores pós-modernos. A crença de uma escola flexível, do ponto de vista curricular, é enunciada como uma saída aos problemas do fracasso e da evasão escolar. Contudo, apoiando-se na crítica que faz ao que chama de “conhecimento dos poderosos”, ou seja, um conhecimento fundamentado numa postura de acatamento, Young (2007) defende uma escola referenciada no que chama de “conhecimento poderoso”. Para o autor,

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (...) Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa (YOUNG, 2007, p. 1294).

Uma escola fundamentada nesse tipo de conhecimento exige a existência de professores capazes de refletir com propriedade, e de conduzir eficazmente, o processo de construção do conhecimento pelo aluno, o que implica um forte balizamento, em seu processo formativo, nos conceitos da ciência sobre a qual ensina. Essa concepção de escola tende a considerar os conhecimentos conceituais como elementos centrais no processo de formação oferecido na escola, os quais podem permitir ao aluno uma verdadeira e emancipatória ampliação de seus modos de ver o mundo (CAVALCANTI, 1998).

Dessa maneira, não se pode apartar do processo formativo do professor as questões sobre o conhecimento, tanto no que se refere ao curso de licenciatura, como também aos conhecimentos relativos ao currículo escolar. Den-

tro dessa perspectiva, o trabalho do professor, em essência, é o de promover de maneira autônoma, porém fundamentada, a recontextualização didática dos saberes disciplinares.

Para Bernstein (1993) essa recontextualização é um processo de atribuição de significado, no interior da escola, para os conhecimentos que foram produzidos fora dela. Isso produz uma nova conformação desses conhecimentos, atribuindo-se assim um referencial particular a eles. A partir dessa perspectiva, se considera que o acesso ao conhecimento considerado válido por uma sociedade, e institucionalizado sob o rótulo de currículo escolar, depende das várias instâncias ou campos de recontextualização. Estes, por sua vez, vão desde o campo de recontextualização dos documentos oficiais, como o dos livros didáticos, até o trabalho em si do professor, o qual reelabora e sistematiza os saberes a fim de apresentá-los ao estudante e conectá-los ao contexto de sua experiência.

Nesse processo, as representações compartilhadas pelos estudantes acerca dos conhecimentos que lhe são oferecidos, assim como suas experiências, angústias e perspectivas de futuro, são centrais no processo de conformação curricular. A valorização e o respeito à diversidade e às escolhas dos indivíduos e grupos, é uma condição para o estabelecimento de canais efetivos de comunicação entre a escola e estudante.

A complexidade desse processo, portanto, aponta grandes desafios para a formação do profissional da educação. Ao mesmo tempo em que se exige dele essa sensibilidade efetiva para as importantes questões colocadas pelo contexto diverso da sociedade contemporânea, se destaca seu protagonismo na condução de uma educação verdadeiramente democrática, a partir do oferecimento de uma escola baseada no conhecimento profundo, para todos, sem distinção de origem ou classe social. Diversidade e equidade, dessa forma, compõem os pilares centrais de um projeto de educação sensível aos diferentes modos e oportunidades de vida.

Com base nas referências expostas, admite-se aqui que o conhecimento trabalhado na escola não é o mesmo da academia, porém, a legitimidade daquele depende desse referencial. Dessa forma, o que se pretende sugerir aqui, por fim, é que a formação inicial dos profissionais docentes, assim como a continuada, leve em conta uma suficiente profundidade epistemológica, sem negligenciar uma dimensão mais humanista e, sobretudo, um efetivo conjunto de atividades e experiências práticas que permitam ao estudante uma vivência duradoura da realidade da escola desde os primeiros momentos de sua formação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo, independentemente do referencial que utilizamos para analisá-lo, está em mudança. Torna-se cada vez mais difícil negar que os avanços das tecnologias e das linguagens vêm promovendo uma alteração profunda no contexto das possibilidades de comunicação e de relação com os outros, e com o próprio mundo em si. Além disso, conforme aponta Boaventura de Souza Santos (2010), vivemos uma espécie de transição paradigmática, que mesmo possuindo uma ligação com esse contexto de transformações no campo da comunicação, possui sua dinâmica própria. Os novos paradigmas que se apresentam se colocam como novas forças de promoção do futuro coletivo, o qual passa a ser concebido como algo mais fluído e multifacetado. O anúncio do fim das metanarrativas questionam as certezas sobre a compreensão do mundo, como também nos oferece uma infinidade de campos de atuação e de luta.

Conforme indica Alves-Mazzotti (2007, p. 581), esses desafios “encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho”. Esse cenário de fragilidade do profissionalismo docente, de maneira recorrente, permite que o professor se poste de maneira passiva perante esses desafios e demandas, abrindo caminho para que as políticas para a educação tenham, cada vez mais, um fluxo “de cima para baixo”, desconsiderando assim o potencial criador do profissional docente.

Se por um lado a construção de um currículo escolar fundamentado no conhecimento especializado se coloca como condição para uma educação verdadeiramente democrática, por outro, condições dignas de trabalho docente devem ser tratadas como pressupostos imprescindíveis para a realização desse processo. Todo projeto curricular, a partir desse cenário, deve levar em consideração também um projeto para a autonomia da prática docente, ou seja, deve colocar questões como carga horária, número de alunos por sala, acesso a materiais e recursos, remuneração digna, etc., como condições sine quibus non para a sua realização.

Além desse resgate da autonomia da prática do professor, sua autoridade também necessita ser reconstituída, tomando por princípio que “as disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão”, o que implica que “o conhecimento da disciplina fornece aos professores a base de sua autoridade sobre os alunos” (YOUNG, 2011, p. 617). A partir disso, a formação do professor assentada sobre o referencial do conhecimento especializado disciplinar, sem desconsiderar o necessário oferecimento de atividades e experiências práticas ao longo do curso, se mostra como um caminho coerente para a realização efetiva desse projeto, onde prática e teoria poderão se constituir, efetivamente, como um par retroalimentador da atividade professoral, gerador de uma autoridade docente legítima e sem autoritarismos.

Por fim, o que se pretende propor aqui é um resgate da utopia dentro do campo da educação. Acreditar no papel transformador da escola não significa admitir que ela é a única instituição responsável pelo mundo, nem que devemos basear a vida completamente na utopia, em si mesma. Contudo, a partir dessa confiança na democratização do conhecimento poderoso podemos estabelecer trajetórias – ou currículos – consistentes, tanto para a formação do professor quanto para a escola, depositando assim mais um voto de confiança na autonomia humana, compreendida aqui como a expressão do que somos e do que podemos vir a ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de Políticas. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 57. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP /2015. Diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores**. Brasília: 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GATTI, Bernadette Angelina. A. Formação dos professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113. Campinas: Unicamp, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995.
- SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. **O currículo na construção do conhecimento geográfico: Um estudo da ação docente de duas escolas estaduais em São Paulo**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, USP. São Paulo: 2007.
- SACRISTÁN, Jesus Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, Jesus Gimeno e GÓMEZ, Angel Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- STEFENON, Daniel Luiz. O conceito de espaço de representação: fundamentos para a compreensão da cultura na escola. **Revista Ateliê Geográfico**. Vol. 6, no. 4, p. 158-174. Goiânia, UFG, 2012.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Vol. 28, no. 101, p. 1287-1302. Campinas, Unicamp, 2007.
- _____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, no. 48. S/d, 2011.

Notas de Fim:

1- Optou-se em utilizar as indicações A1, A2, A3, (...) para preservar a identidade dos entrevistados. As entrevistas foram concedidas nos meses de julho e agosto de 2012.

Correspondência do autor:

Daniel Luiz Stefenon
e-mail: unicentro.daniel@gmail.com

Artigo recebido em: 27/01/2016

Revisado pelo autor em: 26/11/2016

Aceito para publicação em: 08/02/2017
