



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -  
PPGEDUC

**MÔNICA MOREIRA DE OLIVEIRA TORRES**

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por  
estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do  
Campus XI - Serrinha - UNEB**

Salvador  
2016

**MÔNICA MOREIRA DE OLIVEIRA TORRES**

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por  
estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do  
Campus XI – Serrinha - UNEB**

Tese apresentada como requisito final para a  
obtenção do grau de Doutora em Educação pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade - PGEDUC/DEDC/UNEB.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Gestão e  
Desenvolvimento Local Sustentável

**Grupo de Pesquisa:** Educação, Universidade e  
Região

**Orientadora:** Nadia Hage Fialho

Salvador  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária:

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira.

A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* –Serrinha -UNEB / Mônica Moreira de Oliveira Torres. - Salvador, 2016.

195f.:il

Orientadora: Nadia Hage Fialho

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – DEDC - *Campus I*. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). 2016.

Contêm referências, apêndices e anexo.

1. Licenciatura. 2. Formação de professores. 3. Currículo. I. Fialho, Nadia Hage. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. *Campus I*.

CDD :

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES E COORDENADOR DE CURSO DURANTE A REALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS DE SERRINHA - UNEB**

**MÔNICA MOREIRA DE OLIVEIRA TORRES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 01 de setembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dra. Nadia Hage Fialho  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dra. Norma Lúcia Vídero Vieira Santos  
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dra. Ana Maria Iorio Dias  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães  
Universidade de Lisboa - ULISBOA  
Doutorado em História da Educação  
Universidade do Minho, UMINHO, Portugal

Prof. Dra. Ivonete Barreto de Amorim  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea  
Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Brasil

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Université du Québec à Montréal - UQ, Canadá

Ao meu pai Antonio Ferreira, que aos 90 anos nos surpreende a cada dia;

À minha mãe Judite Moreira (*in memoriam*) pelo incentivo;

Ao meu companheiro José Humberto Torres Junior, meus filhos Ana Beatriz de O. Torres, Bernardo de O. Torres pelo apoio, solidariedade, carinho, cumplicidade e compreensão nas minhas ausências, mesmo estando presente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pelo fortalecimento nas horas difíceis, por esse momento de conquista e fechamento de mais um ciclo na caminhada profissional.

À Professora Doutora Nadia H. Fialho, pela sua acolhida, sensibilidade, orientações e contribuições ao trabalho produzido.

À professora Doutora Ana Iorio Dias (UFC) pela sua acolhida, generosidade, co-orientação e contribuições ao trabalho produzido.

Ao professor Doutor Justino Magalhães (Universidade de Lisboa) pela acolhida e orientações durante o estágio de doutoramento em Lisboa, bem como pelas sugestões dadas na banca examinadora.

Aos professores: Doutora Norma Lúcia Vídero Vieira Santos (UESC), Doutora Ivonete Barreto de Amorim (UNEB) e Doutor Natanael Reis Bomfim (UNEB) pelas contribuições e sugestões dadas por ocasião da defesa da tese.

Aos familiares, minhas irmãs Cacília Mota, Cristina Mascarenhas, minha sogra Maria Torres, pelo apoio.

Aos professores, amigos, que creditaram e contribuíram com essa caminhada: Augusto Mendes, Cecília Menezes, Marta Enéas.

Aos colaboradores da pesquisa no *Campus XI*: professores Jean da Silva Santos, Ana Margarete Gomes da Silva, Rogério Pereira e estudantes do curso de Geografia.

*“Se a Uneb não tivesse chegado lá... eu não teria  
chegado aqui.”*

*Mônica Moreira de O. Torres*

## RESUMO

O texto aborda a formação de professores na contemporaneidade, a qual assume importância cada vez maior em um contexto de transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, de diversidade (inclusão) e elevação da qualidade na Educação Básica. Investiga as práticas realizadas, ao longo da formação inicial de professores, a partir da licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, considerando o contexto das reformas ocorridas em 2004, que trouxeram mudanças na estrutura e organização curriculares, como, por exemplo, ampliação do tempo/espaço das práticas de ensino e dos estágios supervisionados. Assim, o estudo questiona os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador às práticas vivenciadas ao longo dessa formação inicial, os sentidos atribuídos às práticas de ensino e ao estágio supervisionado, assim como analisa a perspectiva formativa da licenciatura em Geografia. Portanto, tem como objetivo identificar e compreender os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso à formação prática vivenciada desde o início do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha* e sua relação com a aprendizagem da profissão. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e realiza Estudo de Caso (Yin, 2001), no intuito de compreender o fenômeno em estudo no seu contexto real. Utiliza como técnica de pesquisa a análise documental do projeto de reconhecimento do curso de Geografia do *Campus XI* e a entrevista semiestruturada com os estudantes e coordenador de curso. Os dados foram analisados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977); Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994). Concluímos que, apesar da formação do professor, como intelectual crítico, reflexivo e pesquisador da própria prática e atuante em prol da emancipação social, ainda não se realiza de forma predominante na licenciatura em Geografia de Serrinha, há o reconhecimento de que as experiências práticas realizadas na escola, ao longo da formação, são valiosas fontes de construção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente e potenciais espaços híbridos na formação profissional. As práticas de ensino e os estágios, portanto, devem ser ampliados e realizados desde o início da licenciatura em imersão e parceria com as escolas, que devem ser consideradas referências de aprendizagem profissional e corresponsáveis na formação dos professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Práticas de Ensino; Estágio; Educação Básica.

## ABSTRACT

The text covers the training of teachers in the contemporary world, which is increasingly important in a context of social, economic, cultural and technological, diversity (inclusion) and improve the quality in basic education. Investigates the practices carried out along the initial teacher training, from undergraduate in Geography Campus XI - Serrinha of Bahia State University - UNEB, considering the context of the reforms that took place in 2004 brought changes in the structure and curriculum organization such as, for example, enlarging the space / time of teaching and supervised training practices. Thus, the study questions the meanings attributed by students and coordinating the practices experienced throughout this initial training, the meanings attributed to teaching practices and supervised training, as well as analyzes the formative perspective degree in Geography. Therefore, aims to identify and understand the meanings attributed by students and coordinator of practical training experienced since the beginning of the course of the Geography Campus XI - Serrinha and its relation to the profession of learning. The research is based on qualitative approach and conducts case study (Yin, 2001) in order to understand the phenomenon under study in its real context. Used as document analysis research technique recognition project Geography course Campus XI and semistructured interviews with students and course coordinator. Data were analyzed using the technique of content analysis from the contributions of Bardin (1977); Beloved (2013), Bogdan and Biklen (1994). We conclude that, despite the training of teachers as critical, reflective intellectual and researcher of the practice and active for social emancipation, yet not perform predominantly in degree in Serrinha of Geography, there is recognition that the practical experience gained at school, during training, are valuable ways of building sources on learning of the teaching profession and potential hybrid spaces in vocational training. teaching practices and stages, therefore, should be expanded and made since the beginning of the degree of immersion and partnership with schools, should be considered professional learning reference and co-responsible in teacher training

**Keywords:** Initial teacher education; Teaching practices; Internship; Basic education.

## RESUMEN

El texto refiere a la formación de los maestros en el mundo contemporáneo, que es cada vez más importante en un contexto de desarrollo social, económico, cultural y tecnológico, la diversidad (inclusión) y mejorar la calidad en la educación básica. Investiga las prácticas llevadas a cabo a lo largo de la formación inicial del profesorado, desde la licenciatura en Geografía Campus XI - Serrinha de Bahía Universidad Estatal - UNEB, teniendo en cuenta el contexto de las reformas que tuvieron lugar en 2004 trajo cambios en la estructura y organización curricular tal como, por ejemplo, ampliar el espacio / tiempo de la enseñanza y supervisado prácticas de formación. Por lo tanto, el estudio cuestiona los significados atribuidos por los estudiantes y la coordinación de las prácticas experimentadas a lo largo de esta formación inicial, los significados atribuidos a las prácticas de enseñanza y supervisión de la formación, así como los análisis del grado perspectiva formativa en Geografía. Por lo tanto, tiene como objetivo comprender los significados atribuidos por los estudiantes y el coordinador de la formación práctica experimentado desde el inicio del curso y su relación con la profesión de aprendizaje en el contexto de las escuelas. La investigación se basa en un enfoque cualitativo y dirige el estudio de caso (Yin, 2001) con el fin de comprender el fenómeno en estudio en su contexto real. Se utiliza como XI proyecto de reconocimiento de la investigación técnica de análisis de documentos supuesto Geografía Campus y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y coordinador del curso. Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido de las contribuciones de Bardin (1977); Amado (2013), Bogdan y Biklen (1994). Llegamos a la conclusión de que, a pesar de la formación de los profesores como crítica, reflexiva intelectuales y del investigador de la práctica y activos por la emancipación social, sin embargo, no llevar a cabo predominantemente en el grado en Serrinha de Geografía, se reconoce que la experiencia práctica adquirida en la escuela, durante el entrenamiento, son valiosas formas de construcción de las fuentes en el aprendizaje de la profesión docente y espacios híbridos potenciales en la formación profesional. prácticas de enseñanza y etapas, por lo tanto, deben ampliarse e hicieron desde el comienzo del grado de inmersión y la asociación con las escuelas, se debe considerar la referencia de aprendizaje profesional y co-responsables en la formación docente.

**Palabras clave:** La formación inicial de los profesores; La enseñanza de las prácticas; etapa; La educación básica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	DOCENTES DO ENSINO MÉDIO - INDICADORES SELECIONADOS - 2013	70
<b>FIGURA 2</b>	MAPA DA BAHIA - ABRANGÊNCIA DOS CURSOS OFERTADOS PELA UNEB	74

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA POR EIXO, CARGA HORÁRIA OFERTADA INICIAL E AMPLIADA NO CURRÍCULO PLENO A PARTIR DE 2005.2. 105
- QUADRO 2** COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA SEGUNDO CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE, E DE ACORDO COM A CARGA HORÁRIA. 108

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	BAHIA: NÚMERO DE CURSOS DE LICENCIATURA POR ÁREA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2013.	71
-----------------	--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científico-Culturais
ASCOOB	Associação das Cooperativas de Apoio Economia Familiar
ART	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Coordenador de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CC	Coordenador de Curso
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CONSU	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CPCT	Centro de Pesquisa, Cultura e Tecnologias Educativas da Região do Sisal.
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EST	Estudantes entrevistados individualmente
EPGF	Estudantes participantes de Grupo Focal
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento
OREU	Observatório Regional do Estudante Universitário
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós- Graduação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SESEB	Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade de Feira de Santana
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	18
2	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM HISTÓRICA E CURRICULAR</b>	33
2.1	PRÁTICA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS.	47
3	<b>UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BÁSICA.</b>	59
3.1	LICENCIATURAS NA UNEB: TRAJETÓRIA E CENÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4	<b>PERSPECTIVAS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE SENTIDOS ADOTADOS NA PESQUISA</b>	81
5	<b>FUNDAMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	91
6	<b>CONFIGURAÇÃO CURRICULAR, PERSPECTIVA FORMATIVA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO <i>CAMPUS XI - SERRINHA.</i></b>	100
6.1.	COMPROMISSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ASSUMIDOS PELO CURSO NO CONTEXTO ONDE ESTÁ INSERIDO	103
6.1.2	<b>Organização Curricular e conhecimentos priorizados para a Formação de professores na Licenciatura em Geografia do <i>Campus XI - Serrinha</i></b>	106
6.1.3	<b>Análise das Ementas</b>	114
6.1.4	<b>Considerações</b>	117
7	<b>O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DURANTE A FORMAÇÃO: HIBRIDISMOS EPISTEMOLÓGICOS E FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO <i>CAMPUS XI – SERRINHA,</i> NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES E COORDENADOR DE CURSO.</b>	121
7.1	FORMAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DO <i>CAMPUS XI - SERRINHA.</i>	124
7.2	ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	131
7.3.	A PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR: LIMITES, POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO.	136
7.4	A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO.	143
7.5	AS PRÁTICAS NOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS E A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO	155

7.6	RELAÇÃO UNIVERSIDADE, ESCOLA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.	162
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES POSSÍVEIS</b>	
	REFERÊNCIAS	<b>171</b>
	APÊNDICES	179
	ANEXO	188
		196

## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a formação dos professores assume importância diante da necessidade de elevação da aprendizagem dos estudantes, da qualidade da Educação Básica e da configuração de sistemas educacionais mais consolidados. Mesmo reconhecendo também outros aspectos na relação como a qualidade do ensino, como o financiamento da educação, a gestão do sistema escolar, as condições políticas, econômicas, sociais e culturais do país, os contextos específicos das escolas, as políticas curriculares, etc., os professores, seu trabalho e sua formação assumem centralidade fundamental para a qualidade da educação.

No Brasil, essa importância também é identificada pela posição que ocupam na estrutura do trabalho no contexto das profissões como indicador da relevância que assumem na sociedade atual e diante dos serviços públicos disponibilizados. De acordo com estudos de Gatti e Barreto (2009), os professores constituem a terceira maior força de trabalho e em sua grande maioria vinculados ao estabelecimento público. Portanto, compõem dentre as categorias profissionais, a que mais mobiliza recursos públicos gerando desdobramentos em termos de financiamento da educação, salários, condições de trabalho docente, e na qualidade do ensino.

Por outro lado, o contexto de democratização da Educação Básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diferentes grupos sociais à educação, diferencia a escola anteriormente restrita a poucos e a configura como espaço mais heterogêneo em relação aos seus discentes, fato que coloca na ordem do dia o desafio de lidar com a diversidade, o multiculturalismo na perspectiva de contribuir para a emancipação e cidadania dos estudantes. No entanto, a diversidade presente na escola não é garantia de igual oportunidade a todos, pois, “permanece o desafio de uma teoria democrática que contemple um multiculturalismo crítico, pois, que a pertença” (MAGALHÃES, 2013, p. 106).

Considerando que os professores assumem uma importância para a qualidade do ensino e para a consolidação dos sistemas de ensino que se apresentam como democráticos e inclusivos, a profissionalização docente torna-se uma temática necessária no contexto de transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. A escola convive em um cenário onde a presença das tecnologias da comunicação e informação potencializa as aprendizagens e poderia contribuir para ampliar o acesso e a produção do conhecimento nesse contexto de diversidade, fato que não vem ocorrendo nas escolas. Assim, cabe pensar nos desafios que estão colocados para a docência e para a formação inicial de professores.

Na Educação para o século XXI pensada pela UNESCO (DELORS, 2010), a educação formal assume um papel importante para o desenvolvimento dos indivíduos e sociedade. Nesse sentido, modifica-se o papel do professor para além daquele que apenas transmite conhecimentos. Ao professor compete organizar situações de aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento integrado das capacidades dos alunos como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Isso sugere que o professor deve assumir autoridade baseada no reconhecimento da legitimidade do saber, da sua capacidade pedagógica e competência relacional e afetiva.

Nesse contexto, o Brasil vem implementando reformas educacionais e dentre elas destaca-se a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, após a qual se seguiu com a publicação de outras legislações sobre a Educação Básica e a formação inicial dos professores. Dentre elas, as Diretrizes de Formação Inicial de Professores Resoluções CP/CNE 01/2002, CP/CNE 02/2002<sup>1</sup>, as quais influenciaram a reformulação curricular dos cursos de licenciaturas. A proposição de articulação das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, MEC/CNE, 2002), da organização do tempo e espaços e dos conhecimentos da formação em eixos no currículo indicam que as instituições de Educação Superior podem apresentar propostas de curso que contribuam para a formação da identidade docente configuradas em currículos específicos das licenciaturas, diferenciando-os dos currículos dos bacharelados. As Diretrizes propõem também a flexibilidade na construção dos currículos pelas Instituições de Educação Superior, recomendando a articulação teoria e prática na formação, com ampliação do tempo para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a ser desenvolvido ao longo do curso, o que pode possibilitar o rompimento com uma formação centrada na “racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999); propõe formação, com pesquisa, a interdisciplinaridade, a ampliação dos espaços de aprendizagem com outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Elas exigem que a formação do professor possibilite a construção de uma pluralidade de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB reformulou os currículos das licenciaturas em 2004 observando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica. Estes apresentavam até a década de 1990 e

---

<sup>1</sup> As Resoluções 01 e 02/2002 foram substituídas pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, no entanto, os cursos de licenciatura da UNEB ainda não tiveram seus Projetos Pedagógicos reformulados. Dessa forma, o curso de Geografia de Serrinha será analisado a partir das Resoluções de 2002 ainda vigentes no mesmo.

início de 2000, organização curricular com forte ênfase teórica o início do curso e a prática no final, a dicotomia teoria e prática, a disciplinaridade e fragmentação do conhecimento presente na formação o que não possibilitava o acesso ao campo profissional, às escolas, ao longo do curso. A reforma dos currículos de licenciatura da Uneb, e dentre eles o do curso de licenciatura em Geografia de Serrinha, cuja oferta iniciou-se em 2005, também incorporou diferentes mudanças e dentre elas a alteração da carga horária mínima exigida para a dimensão prática da formação no currículo traduzida em quatrocentas horas do componente de Prática de Ensino e quatrocentas horas de Estágio Supervisionado, oferecido desde o quinto semestre do curso. Essas mudanças podem ter contribuído para a formação do professor convergente com a identidade profissional docente na licenciatura em Geografia do *Campus* de Serrinha, a qual absorveu estudantes de diferentes municípios do Território do Sisal, produtores de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente. Assim, nesse contexto, investigamos:

- **Qual (is) o(s) sentido(s) atribuído(s) por estudantes e coordenador de curso às práticas realizadas ao longo da formação na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*?**
- **Qual (is) o(s) sentido(s) atribuído(s) aos componentes ‘Prática de Ensino’ e ‘Estágio Supervisionado’ vinculado(s) ao curso de Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*?**
- **Qual a perspectiva formativa do curso Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*?**

#### **Objetivo Geral:**

- Identificar e compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) por estudantes e coordenador de curso à formação prática vivenciada desde o início do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha* e sua relação com a aprendizagem da profissão.

#### **Objetivos Específicos:**

- Identificar e compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) aos componentes de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado vinculado(s) à Licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha*;

- Identificar a perspectiva formativa do curso Licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha*.

As Práticas investigadas são desenvolvidas ao longo do currículo, e caracterizam-se como componentes integradores dos cursos de licenciatura juntamente com os componentes que traduzem os demais conteúdos curriculares previstos na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), os quais também são considerados como conhecimentos que caracterizam a formação dos professores (GATTI E BARRETO, 2009). Elas também podem estar associadas a outras práticas realizadas na escola antes do estágio, a experiências práticas nos componentes curriculares e experiências práticas realizadas através de projetos e programas durante a formação na licenciatura em Geografia.

A ênfase dada à prática pedagógica realizada ao longo do curso de licenciatura ocorre dada a sua importância e potencialidade para realização da formação, tanto inicial como a formação continuada de professores. Este estudo fundamenta-se na perspectiva teórica ancorada nos estudos de Canário (2001), a qual revaloriza a experiência na formação de professores e busca refletir sobre sua tradução nos currículos. Compreendendo formação inicial como etapa primeira da formação associada à formação continuada do professor, argumenta que a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, neste caso através da prática pedagógica, representa o ponto nevrálgico da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Argumenta que em um mundo de incertezas que afetam também os processos sociais, formativos, no qual a velocidade das informações as torna obsoletas em curto tempo, as competências profissionais devem ser construídas em contextos de trabalho. Dessa forma, defende que a escola é o local onde se aprende a profissão de professor e que a formação inicial “consiste em aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2001, p. 156). Essa perspectiva, portanto, não desconsidera a importância da teoria na formação dos professores.

A implicação com a temática investigada teve início na trajetória profissional como discente do curso de Pedagogia, posteriormente, como docente do componente Estágio Supervisionado no *Campus XI – Serrinha* da UNEB, pesquisadora dessa temática desde o período do mestrado e também como gestora nesta universidade. Essa caminhada que se iniciou como discente, posteriormente como professora, Coordenadora de Colegiado de Curso e Diretora no Departamento de Educação neste mesmo *campus* e posteriormente Pró-reitora de Graduação, permitiu acumular aprendizados e questionamentos sobre a formação de professores.

Enquanto pesquisadora durante o Mestrado, ao investigar o impacto das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores no Estágio Supervisionado, identificou lacunas entre a formação realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia e as demandas colocadas pelas escolas de Educação Básica. As dificuldades dos estagiários para incorporação crítica dessas tecnologias nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas apontaram a necessidade da reformulação curricular do curso de Pedagogia.

A docência nos componentes de Estágio Supervisionado na licenciatura em Pedagogia ofertados nos dois últimos semestres indicava o caráter prático e complementar dessa formação, visibilizando a fragmentação do currículo e os desafios da formação frente às demandas de atuação profissional na Educação Básica. Essa compreensão sobre o estágio, associada à angústia dos estagiários à época, contribuíram para estimular a busca de alternativas pedagógicas mais inovadoras na docência da disciplina Estágio, as quais ficavam ainda limitadas à proposta curricular disciplinar vigente no currículo da licenciatura.

Em 2004, acompanhamos também como Diretora do *Campus XI – Serrinha*, o processo que resultou na Reformulação Curricular dos Cursos de Licenciatura da UNEB, decorrente da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior - Resoluções CP/CNE 01/2002, CP/CNE 02/2002 - e das Diretrizes Curriculares Nacionais das áreas Específicas de Formação de Professores. As Diretrizes apresentam princípios orientadores da política que norteou a estruturação e a formatação dos currículos de todos os cursos de Licenciatura da UNEB. Nesse contexto, em 2005, colaboramos com a criação da Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, cuja implantação deu-se observando o atendimento às referidas Diretrizes Curriculares e às Diretrizes Curriculares da área de Geografia.<sup>2</sup> Na condição de gestora da Pró-reitoria de Ensino de Graduação no período de 2006 a 2009 acompanhamos e coordenamos a implantação desses currículos reformulados bem como a implementação dos ajustes nos mesmos, tendo em vista a qualidade da oferta e constatamos os desafios e a necessidade de maior investimento nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, os Encontros de Professores de Prática e Estágio Supervisionado da UNEB realizados em 2006 e 2008 contribuíram para institucionalizar e socializar a diversidade de experiências, de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado, desenvolvidas pelos docentes dos diferentes Departamentos da UNEB e

---

<sup>2</sup>Todos os projetos de cursos de Licenciatura foram reformulados no ano de 2004, através das orientações dos dispositivos legais do Conselho Nacional de Educação, Resolução CP CNE 01e CP CNE 02/02, Parecer CNE/CP 009/2001 e Diretrizes Específicas de Formação de Professores para Educação Básica por área de conhecimento. A licenciatura em Geografia se fundamentou também nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001, CNE/CES nº 14/2002.

construídas na relação com as escolas de Educação Básica. Esses encontros resultaram na atualização e definição da Política de Estágio<sup>3</sup>, a qual regulamenta as ações na área e propõe perspectivas de organização do trabalho do docente universitário, prevendo as condições de trabalho para efetivação da orientação, acompanhamento e supervisão do estágio nas escolas públicas.

Por outro lado, observamos a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, em 2009, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7219/2010, o qual possibilita a realização de práticas de iniciação à docência durante a formação, inserindo alguns licenciandos selecionados no contexto da escola pública com o objetivo de desenvolver projetos colaborativos entre a escola e a universidade.

A experiência vivenciada na Pró-reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD contribuiu para a constatação de desafios que estão colocados para a Educação Superior e em especial para as Licenciaturas e permitiu acumular novos aprendizados e questionamentos acerca da formação de professores para a Educação Básica. Possibilitou, ainda, refletir sobre a importância da gestão acadêmica na Universidade para consolidação da qualidade dos cursos de graduação, sobre a problemática da docência universitária no âmbito dos cursos das Licenciaturas, e necessidade de qualificação destes para fortalecer a complexa relação entre Educação Superior e Educação Básica, numa universidade *multicampi*.

Outro espaço importante que contribui para a construção dessa pesquisa é a vinculação com o Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região o qual discute entre outras temáticas a relação da Educação Superior e Educação Básica.

A formação de professores é uma temática complexa e as inquietações relacionadas a ela transversalizam a história e as fronteiras geográficas fazendo ressurgir questionamentos sobre a concepção de ser professor e da sua formação, sobre a pertinência dos cursos de licenciatura ofertados na universidade e os processos de formação profissional realizados nesses cursos.

Ao longo dos anos, o campo de formação de professores tem construído avanços como resultado de práticas e pesquisas na área, o que tem contribuído para uma revitalização da temática trazendo desafios para repensar seus projetos de formação de professores. Nesse

---

<sup>3</sup>Em 2007, a UNEB atualizou a política de Estágio para os cursos de Licenciatura e Bacharelado com a aprovação da Resolução n.795/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

sentido, as diferentes fases das tendências de pesquisas sobre a formação de professores “produziram conceitos e apresentaram-se como produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p. 621).

Nesse contexto, como o objetivo de identificar pesquisas na área, realizamos uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para analisar a produção sobre a temática a partir da combinação de palavras-chave: Prática, Licenciatura em Geografia, Estágio. Os resultados são apresentados a partir de teses produzidas e disponibilizadas pela plataforma no período de 2013-2016 onde se identifica uma grande produção na área envolvendo o estágio e a prática na licenciatura em Geografia como em outras licenciaturas. Essas pesquisas ajudam a identificar o que já foi produzido sobre a temática, as perspectivas e resultados alcançados, ao tempo em que sinalizam possíveis lacunas ainda por investigar, no sentido de aprofundar e contribuir com a produção do conhecimento na área.

A análise dos resumos indica que as pesquisas abordam a temática relacionada com as mudanças nas políticas do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, discute a Prática de Ensino como componente curricular na formação e identifica lacunas entre aquilo que a legislação prescreve e o que ocorre na formação em relação à prática. Informa diferentes modos de organização da carga horária da Prática no currículo identificando que elas não priorizam a formação para o ensino. Outras teses abordam o estágio supervisionado como componente do currículo em diferentes licenciaturas a partir de perspectivas variadas e investigam o estágio como articulador da relação teoria e prática, como importante para aprendizagem da profissão, relacionado à constituição da identidade do formando, e com a aprendizagem do supervisor de estágio. Outras indicam que o estágio contribui para a formação, no entanto ainda se constitui como componente restrito e imerso num currículo fragmentado.

Dessa forma, não encontramos teses e pesquisas que investigam as práticas de forma articulada, realizadas ao longo da formação inicial e que possibilitam a iniciação à docência nas escolas, as quais envolvem os componentes de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e práticas em programas. Estas práticas são consideradas como eixos estruturantes do currículo das licenciaturas e fonte de aprendizagem e formação profissional.

Ao mesmo tempo, a temática a ser investigada na área de Geografia é relevante diante da fragilidade formativa identificada nos currículos das Licenciaturas do Brasil, segundo as

pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), onde se observa que elas ainda dão pouca ênfase à vivência da prática nas escolas e não promovem a conexão, a articulação entre a formação geral, a área do saber específico e a didática específica dos mesmos. Por outro lado, elas organizam-se de forma a desconsiderar as potencialidades formativas da aprendizagem pela experiência nas estruturas curriculares, que indicam a importância em se construir nova relação entre espaços/tempos das instituições de formação de professores e as escolas de Educação Básica (CANÁRIO, 2001); (JUNIOR, 2010).

Assim, apesar da existência de estudos na área, alguns paradoxos inerentes à formação dos professores persistem em diferentes contextos, tais como a dissociação entre teoria e prática ao longo da formação, a formação academicista em detrimento de uma formação que envolva o campo profissional, a ausência da escola durante a formação inicial dos professores. Isso sugere que a efetivação de avanços nos currículos que formam professores como nas práticas formativas parecem ainda ser um desafio persistente em algumas instituições de educação superior

Dessa forma, torna-se relevante conhecer melhor a formação de professores na UNEB, em especial a licenciatura de Geografia do *Campus XI - Serrinha*. Nesse sentido, o reconhecimento da importância de diferentes estudos já realizados sobre as licenciaturas, a baixa qualidade na oferta desses cursos no Brasil, associado aos baixos índices educacionais na Bahia, anunciam a necessidade da universidade repensar sua missão e compromisso no âmbito da formação de professores para a Educação Básica. Esses elementos indicam que o estudo dessa temática constitui-se ao mesmo tempo: uma lacuna e um desafio para a compreensão dos sentidos sobre a formação ofertada na licenciatura em Geografia de Serrinha vinculada à UNEB. Sendo assim, consideramos pertinente a pesquisa sobre as práticas estabelecidas ao longo da realização da Licenciatura em Geografia entendendo ser esta uma temática ainda pouco explorada nas pesquisas.

Neste sentido, o estudo baseou-se em autores cujos estudos apresentam avanços teóricos importantes para a formação do professor como intelectual crítico, reflexivo sobre sua prática e com autonomia, a exemplo dos estudos de Gatti, Barreto (2009); André (2011); Ramalho (2004); Dewey (1978); Schön (1992); Garcia, (1999); Zeichner (2008), (2010); Nóvoa (2009); Tardif (2002); Formosinho (2009); Magalhães, (2013); Canário (2001), (2005); Contreras (2002); Dias e Veiga (2011); Ramalho, Fialho, Nuñez [201-]; Magalhães (2013); Cunha e Soares (2010); Lima (2001, 2012); Pimenta (2002,1995); dentre outros. Assim, o trabalho de pesquisa investiga a prática na formação inicial a partir dos sentidos

atribuídos por estudantes e coordenador da licenciatura em Geografia do *Campus XI* de Serrinha – UNEB e está apresentado e organizado em alguns capítulos conforme descrição abaixo:

O capítulo a seguir está subdividido em dois momentos. Inicialmente, o capítulo 2 denominado “*Formação de professores: abordagem histórica e curricular*” onde refletimos sobre aspectos históricos e legais da formação de professores, perspectivas curriculares dos cursos de licenciatura no contexto brasileiro e aborda a formação inicial como etapa fundamental nesse processo. Apresentamos a formação de professores numa perspectiva histórica buscando estabelecer relação entre a legislação que influencia a concepção dos cursos e suas estruturas curriculares fazendo uma reflexão sobre a racionalidade técnica presente a partir da legislação anterior nos currículos das licenciaturas. Discutimos também as perspectivas curriculares que se apresentam a partir da publicação da LDB N° 9394/96 e as regulamentações subsequentes. No subcapítulo 2.1, intitulado “*Prática, experiência e formação do professor crítico-reflexivo*”, apresentamos a partir da interlocução com diferentes autores, os fundamentos da formação do professor reflexivo, onde a experiência, a prática nos contextos de trabalho como a escola são referências para a aprendizagem da profissão. Discutimos a perspectiva de formação adotada na pesquisa, a qual converge para a formação de um professor intelectual, crítico e reflexivo que tenha condições de conceber, refletir, pesquisar e reelaborar sua prática de ensino observando o contexto do trabalho na escola e social mais amplo. Essa formação fundamenta-se na epistemologia da prática que reconhece os saberes dos professores como plurais os quais surgem do saber fazer, do saber ser individual e do coletivo no contexto do trabalho. Enfatiza a importância da prática na formação inicial de professores e sua relação com o currículo em um contexto onde os saberes acadêmicos e saberes profissional se articulam a partir de espaços híbridos na formação.

O capítulo 3, intitulado “*Universidade, Formação de Professores e Educação Básica*” apresenta uma reflexão sobre a universidade e as importantes mudanças que dela se espera na contemporaneidade, propondo uma análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos e epistemológicos implicados nesse processo. Apresenta os atuais desafios colocados para a universidade na contemporaneidade, os quais requerem uma análise da qualidade do ensino desenvolvido, tendo em vista compreender o papel que lhe é atribuído historicamente e os novos compromissos a serem assumidos na atualidade. Nesse contexto, destacamos desafios, tensões, possibilidades e compromissos a serem assumidos por ela na formação de professores para a Educação Básica.

No subcapítulo 3.1, “*Licenciaturas na Uneb: trajetória e cenário na formação de professores*” é feita uma reflexão sobre a oferta das licenciaturas na Bahia, com destaque para a UNEB e sua relação com as demandas de formação de professores da Educação Básica. O texto apresenta a UNEB como uma das instituições que historicamente assume o papel importante na formação de professores no Estado, a partir dos cursos ofertados nos diferentes *campi* espalhados em diferentes Territórios. Nesse cenário, contextualizamos também a pesquisa ao apresentar aspectos da Licenciatura em Geografia ofertada no *Campus XI - Serrinha*.

No capítulo 4, “*Perspectivas para compreensão do conceito de sentidos adotados na pesquisa*” apresentamos a noção de sentidos a partir das ideias de Charlot (2000), Vygotski (2001) e Bakhtin (1997), (2006) uma vez que eles são referências que inspiram essa pesquisa, pois reiteram a formação social do humano, a compreensão de que a consciência humana é socialmente construída e mediada pela linguagem, ao tempo em que permitem a compreensão e análise das vozes dos sujeitos envolvidos, buscando superar dualismos entre social e individual. A construção dos sentidos é compreendida como acontecimento semântico singular, que se constrói nas relações sociais em meio a uma diversidade de signos, produzidos nas práticas sociais, numa construção dialética entre o sujeito, seu mundo psicológico e as experiências vividas no contexto através do diálogo, onde a relação com o outro assume importância fundamental. Assim, sua importância é destacada uma vez que os sujeitos envolvidos, estudantes e coordenador são atores sociais, participam da realidade vivida no curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha* da UNEB e produzem sentidos a partir da realização da prática pedagógica ao longo da formação.

Na sequência, o capítulo 5 “*Fundamentos e percursos metodológicos da pesquisa*” apresenta a metodologia adotada na investigação. A pesquisa realizada adotou a abordagem qualitativa como referência a partir de autores como Santos (1989), Bogdan e Biklen, (1994), Kincheloe e Berry (2007), Amado (2013). A metodologia qualitativa fundamenta-se no paradigma fenomenológico e interpretativo e se interessa pelos sentidos e significados que os atores atribuem às suas ações em contexto real. Realizamos o Estudo de Caso (Yin, 2001) sobre as práticas realizadas durante a formação inicial na licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha* da UNEB, a partir dos sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso. No Estudo de Caso realizamos a análise documental do projeto de reconhecimento do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha* e a entrevista semiestruturada com os estudantes e coordenador de curso. Os dados foram analisados

utilizando a técnica da Análise de Conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977); Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994).

A escolha do curso de Geografia como recorte metodológico da pesquisa, ocorreu por este ter sido reformulado em 2004, incorporando orientações das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica com alterações no tempo e espaço da realização da prática profissional no currículo. Ao mesmo tempo, a escolha se dá por ser a área da Geografia relevante para a formação profissional dos professores que atuarão no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, hoje identificados como etapas da Educação Básica com grandes desafios para legitimar o sucesso e a permanência dos estudantes na escola.

Nos capítulos que se seguem, apresentamos a análise da pesquisa e seus resultados. No primeiro deles, capítulo 6 “*Configuração curricular, perspectiva formativa na Licenciatura em Geografia do Campus XI - Serrinha*”, o texto traduz a análise documental do Projeto de Reconhecimento do Curso de Geografia do *Campus XI – Serrinha*, a qual teve como objetivo contribuir para identificar a perspectiva formativa do curso e para compreender como a dimensão da prática pedagógica vem sendo contemplada no currículo e na formação. A análise indica que, apesar da proposta curricular da licenciatura em Geografia revelar uma perspectiva de formação mais inovadora em relação à sua organização decorrente do seu formato curricular organizado em eixos e pela pequena ampliação do tempo/espaço das práticas de ensino e do estágio, ela poderia ser ainda mais propositiva no sentido de contemplar a formação pedagógica e contribuir ainda mais com a formação da identidade do licenciado, considerando o aporte teórico já existente na área de formação de professores e a legislação vigente.

O capítulo 7, denominado “*O currículo e as práticas durante a formação: hibridismos epistemológicos e formativos na licenciatura em Geografia do Campus XI – Serrinha, na perspectiva dos estudantes e coordenador de curso*” apresenta a análise dos dados das entrevistas com o coordenador e os estudantes. Compreende o currículo na sua complexidade (MACEDO, 2002), como artefato inventado para alterar realidades em prol da emancipação cidadã, (MOREIRA, 2001) e analisa as práticas pedagógicas a partir do contexto formal proposto no projeto e vividas na licenciatura. Fundamenta-se também na compreensão de que a formação de professores apresenta especificidades em relação a outras profissões, ao reconhecer que as aprendizagens decorrentes das experiências e os processos de socialização são tão importantes quanto os processos estruturados de ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009). Assim, reitera que a formação prática dos professores insere-se na

problemática mais ampla da formação inicial a qual se inicia ainda na condição de estudante, ocorre também a partir da prática docente dos seus formadores e durante a formação inicial e continuada. Traz como referência também o conceito de sentidos a partir de contribuições de Charlot (2000), Vygotski (2001), Bakhtin (1997), (2006) e das ideias de Merleau-Ponty a partir de Moutinho (2004), Bomfim (2016) e Ferraz (2008). Assim, busca compreender as práticas ao longo da formação inicial da Geografia do *Campus XI - Serrinha* vividas no currículo, sua relação com a aprendizagem da profissão e com a formação dos professores a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes e participantes do grupo focal, dos entrevistados individualmente e do coordenador de curso. Esse capítulo é apresentado através dos subcapítulos, a seguir.

O subcapítulo 7.1 com o texto “*Formação, sustentabilidade e educação no curso de Geografia do Campus XI – Serrinha*” aborda a inserção da Licenciatura em Geografia no Território do Sisal, apresentando uma visão da relação entre as ações de formação de professores realizadas por uma universidade *multicampi*, a partir de suas condições acadêmicas, financeiras e estruturais, com o contexto regional, uma vez que essa é uma condição fundamental para pensar a formação profissional de professores de forma contextualizada e comprometida com as demandas de formação colocadas pela realidade da Educação Básica. Discutimos a relação formação, educação e sustentabilidade em um contexto cujos indicadores apresentam desafios para a construção de uma sociedade mais justa. A análise destaca a importância da Licenciatura em Geografia na construção desse processo, todavia indica que a sua presença no Território do Sisal por si só não assegura a formação de qualidade dos estudantes. É preciso investir ainda mais nos cursos de formação inicial de professores de Geografia no que se refere às condições institucionais para oferta, à aderência dos currículos de licenciatura aos desafios da formação de professores observando os contextos das escolas públicas de Educação Básica de forma a contribuir ainda mais com práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade do território.

O subcapítulo 7.2., “*Articulação teoria e prática na formação de professores*” aborda a relação teoria e prática durante a formação na licenciatura como um dos princípios previstos na concepção do projeto de licenciatura em Geografia, já analisado acima e indicado como condição para superação da fragmentação no curso no contexto das mudanças propostas. Os estudos sugerem que a teoria ainda é apresentada com expectativa de vivência numa prática futura. Assim, a relação teoria e prática na licenciatura apresenta fragilidades a serem pensadas por todos os componentes curriculares, pois apesar da legislação adotada e os

registros no projeto do curso ampliem as possibilidades para inserção nas licenciaturas do princípio da articulação teoria/prática, não há garantias que isso ocorra durante a formação de professores de Geografia. Assim, a formação na licenciatura em Geografia nessa perspectiva, ainda requer um investimento maior num projeto de formação de professores que seja mais coletivo e tenha maior envolvimento e participação dos formadores na compreensão da docência para a Educação Básica.

Na sequência, o subcapítulo 7.3, a *“Prática de Ensino como componente curricular: limites e possibilidades na aprendizagem da profissão,”* foi discutida a partir de seus limites e possibilidades durante a formação no curso. Esse componente curricular nas licenciaturas tem sua importância fundamentada na legislação específica. Assim, o texto analisa a Prática de Ensino ofertada na licenciatura em Geografia, organizada através dos componentes curriculares: Prática de Ensino I, II, III, IV para os quais estão reservadas 400 horas do primeiro ao quarto semestre. Ela é objeto de reflexão a partir das potencialidades da mesma para a formação e aprendizagem da profissão docente considerando que ela concorre junto com os demais componentes do curso para a formação do professor, em um contexto cuja racionalidade técnica vem sendo questionada. Mesmo considerando a sua importância, pela possibilidade de realização do trabalho interdisciplinar com as atividades de campo, elas ainda fazem uma abordagem bastante teórica sobre o ensino e a escola durante a formação na licenciatura em Geografia e não possibilitam em sua grande maioria, uma aproximação com o contexto escolar no Território do Sisal.

No subcapítulo 7.4 *“A Prática no Estágio Supervisionado, experiência e aprendizagem da profissão”*, o estágio é abordado considerando que ele tem um espaço/tempo maior no currículo da licenciatura em Geografia no *Campus XI – Serrinha* e realiza-se de forma antecipada com oferta de componentes a partir do 5º semestre, portanto, possibilita maior vivência e inserção nas escolas durante a formação inicial. Pelos estudos, no contexto de ampliação de carga horária e antecipação ao longo do currículo, o estágio é considerado como experiência importante na escolha da profissão, um dos momentos da formação em que a relação com as escolas é reconhecida como referência de aprendizagem da profissão docente. Ele representa inovação pelas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula da escola, apesar dessa inovação ainda não se ampliar para as escolas durante ou após o estágio, evidenciando o distanciamento entre universidade e escola no Território do Sisal.

Nesse sentido, reitera a importância da realização dos estágios desde o início do curso, os quais podem se configurar em espaços híbridos que possibilitem a convivência de saberes

acadêmicos e profissionais na formação. Isso requer melhores condições da universidade para operacionalizar esse processo, bem como, para a formação continuada dos seus professores formadores.

O subcapítulo 7.5, “*As Práticas nos programas institucionais e a aprendizagem da profissão*” discute outras práticas vivenciadas durante a formação no curso a partir de programas institucionais ofertados na universidade e busca compreender como contribuem para a aprendizagem profissional e a formação do professor. Destaca a importância atribuída ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/CAPES/MEC na universidade, no que se refere à sua concepção formativa, à possibilidade de aprendizagem da docência e pela relação iniciada com a escola antes mesmo dos estágios. Enfatiza ainda que o Pibid, apesar de favorecer a formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos e de qualidade, insere-se em um contexto seletivo e fica restrito aos estudantes participantes do programa.

O subcapítulo 7.6, “*A Relação Universidade, Escola, formação de professores: aproximações possíveis*” reflete sobre a relação dos estudantes, durante a formação na licenciatura, com as escolas de Educação Básica no Território do Sisal, a partir da realização das atividades curriculares do curso e outros projetos de iniciação à docência. Indica que a relação entre a universidade e a escola na formação de professores precisa ser repensada em novas condições, as quais devem favorecer parcerias e maior participação das mesmas na formação dos professores.

Por fim, o capítulo 8 apresenta algumas “*Conclusões possíveis*” sobre o estudo, tomando como referência o problema inicialmente colocado e associado à análise realizada. Elas indicam que a licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* favorece a compreensão de conceitos importantes da área, os quais potencializam a formação dos professores para o trabalho contextualizado nas escolas de Educação Básica e para a construção de nova relação dos sujeitos como o território na perspectiva da sustentabilidade. Todavia, a prioridade dada no currículo aos conhecimentos da área específica da Geografia, dentre outros aspectos, indica que a formação para a identidade docente precisa ser proposta de forma mais efetiva. Ao mesmo tempo, identifica a falta condições de infraestrutura e de pessoal, as quais refletem na sua qualidade. Concluímos que, apesar da formação do professor como intelectual crítico, reflexivo e pesquisador da própria prática e atuante em prol da emancipação social ainda não se realizar de forma predominante na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* há o reconhecimento de que as experiências práticas

desempenhadas na escola ao longo da formação são valiosas fontes de construção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente. Evidencia a importância das práticas de ensino e do estágio supervisionado com imersão na escola, os quais devem ser ampliados e realizados desde o início da formação como referência de aprendizagem e formação profissional.

Na sequência, o trabalho apresenta as Referências, os Apêndices e Anexo utilizados no mesmo. Esperamos com este trabalho, ter contribuído para qualificar o debate sobre a formação inicial de professores na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* da UNEB, considerando ser essa uma temática também importante para aproximar a universidade da Educação Básica.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM HISTÓRICA E CURRICULAR**

A formação inicial de professores tem assumido a centralidade das preocupações educacionais e reiteradamente sendo referência para pensar os processos de escolarização realizados pela Educação Básica. Sem desconsiderar outros aspectos estruturantes da qualidade do ensino na Educação Básica na atualidade, tais como financiamento, infraestrutura, condições de trabalho docente, gestão, etc. sabe-se que a formação do professor é elemento fundamental nesse processo.

A interface entre a formação de professores e a qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica é objeto histórico de reflexões e proposições de mudanças. O contexto histórico e legal de cada época, assim como as pesquisas e descobertas no âmbito da educação produzem diferentes perspectivas de formação expressas em estruturas curriculares diferenciadas.

O contexto de democratização da Educação Básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diferentes grupos sociais à educação, diferencia a escola anteriormente restrita a poucos e a configura como espaço mais heterogêneo em relação aos discentes e docentes, além de apresentar uma organização institucional mais complexa. Acerca dos docentes, ampliou-se o contingente de professores nas escolas nem sempre acompanhado da qualificação necessária ao magistério. Quanto aos discentes, há uma heterogeneidade social no que se referem à composição, expectativas de aprendizagem, motivações, níveis de conhecimentos adquiridos, valores e normas revelando a diversidade que compõe a escola. Este cenário desafia o trabalho dos professores e coloca na ordem do dia a importância de se repensar a formação de professores a partir de um olhar histórico que contribua para compreender criticamente os movimentos atuais nesse campo.

O texto reflete sobre aspectos históricos e legais da formação, perspectivas curriculares dos cursos no contexto brasileiro e aborda a formação inicial como etapa fundamental nesse processo. Todavia, concordamos com Borges e Dias (2015), que as reformas curriculares tanto da Educação Básica como de formação de professores em nível superior não resolveram nem resolverão por si só a problemática educacional a partir de sua materialização, demandando outras ações políticas para além do campo educacional.

Ainda assim, reiteramos a importância dos cursos de formação inicial de professores, tendo em vista o papel da escola e dos professores na sociedade atual, bem como pela responsabilidade e abrangência dos mesmos quanto à formação de profissionais para atuar na

educação básica, sendo, portanto, *lócus* acadêmico importante na produção e difusão do conhecimento pedagógico.

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 24).

A formação inicial de professores para atuar nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ocorre nos cursos de licenciatura e sugere uma relação não determinante, porém importante, entre a formação dada nesses cursos e a qualidade do ensino nesse nível de educação.

Em seu sentido original, a palavra Licenciatura vem do latim “*Licentia*” que significa “permissão”, “concessão”, do verbo “*Licere*” “ser permitido” e significa em nosso contexto, a licença para lecionar, ensinar na condição de professor.<sup>4</sup> Ao longo dos anos, a institucionalização das licenciaturas e as políticas curriculares que as organizam vêm sendo colocadas em debate quanto à perspectiva de formação de professores e sua qualidade.

Antes do surgimento das licenciaturas no país, a formação de professores para os primeiros anos da escolarização ocorria através das Escolas Normais em nível secundário, situação que se altera com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/1996. A inquietação com a formação de professores para o ensino secundário foi iniciada no século XX através de cursos específicos e de forma ainda restrita. De acordo com Gatti e Sá (2009), a partir do século XX as demandas de escolarização dos trabalhadores colocadas pelo processo de industrialização brasileira, resultam em uma tímida expansão do sistema de ensino, ampliando também a necessidade de novos professores.

A formação de professores para o ensino secundário através das licenciaturas inicia-se com a criação das universidades brasileiras originalmente voltadas para atender às elites intelectuais, políticas e econômicas da época e para formação de quadros dirigentes no país. A partir de 1930, os cursos de licenciatura são criados nas antigas faculdades de filosofia das universidades existentes, com foco na formação de professores para o ensino secundário (FIALHO, 2005). Esses cursos foram associados aos cursos de bacharelado existentes, adotando o modelo denominado 3+1, nos quais se ofertavam três anos de formação em disciplinas específicas e de abordagem cognitiva e mais um ano de formação em disciplinas

---

<sup>4</sup>Significado da origem da palavra Licenciatura encontrada site de etimologia latina: <http://origemdapalavra.com.br/site/>

da área da didática para obtenção do título de licenciado (GATTI e BARRETO, 2009). Assim, a formação na licenciatura foi sendo realizada juntamente com os cursos de bacharelados, os quais enfatizavam no currículo a área específica com apresentação da formação pedagógica no final.

A formação de professores para o ensino secundário, hoje Ensino Médio, ao ser realizada nos cursos de licenciatura em Instituições de Educação Superior, diferenciava-se da formação de professores para o ensino primário, atual anos iniciais, o qual ocorria naquela época, nas Escolas Normais de nível médio, fora dos cursos de licenciatura, instituindo assim, a diferenciação histórica entre o professor polivalente para as primeiras séries e o professor especialista para os demais níveis de ensino deixando marcas de valor acadêmico diferenciadas entre eles.

No período que antecede a publicação da LDB n° 9394/96, a formação de professores assume algumas configurações formativas específicas de acordo com a legislação educacional da época. De acordo com GATTI e BARRETO (2009), entre 1960 e 1980, a legislação que organizou os currículos de formação de professores foram as Leis n<sup>os</sup> 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e as normatizações subsequentes em nível federal e estadual, decorrendo delas algumas mudanças no campo da formação de professores com reflexos nos cursos de licenciatura.

De acordo com as autoras, algumas modificações significativas para a formação de professores ocorrem com a publicação da Lei n° 5.692/71 a qual reformula também a Educação Básica no país. As Escolas Normais são extintas e a formação de professores perde a especificidade e passa a ser realizada através de Habilitação do Magistério em nível de 2° grau. Nesse contexto, a formação de professores de 1ª a 4ª série fica diluída na oferta do Ensino Médio, reduzindo a formação específica da área didático-pedagógica no curso, o que contribuiu para a fragilização dessa formação.

Dada a necessidade de formação de professores para um sistema de ensino em expansão, com a obrigatoriedade do ensino de 8 anos e a decorrente demanda de ampliação da oferta do ensino de 5ª à 8ª séries, essa Lei dispõe e prevê várias alternativas para suprir a carência de professores formados nas licenciaturas, propondo a criação de habilitações emergenciais para atuação no Magistério da 1ª à 4ª séries, e de 5ª a 8ª série. Além disso, a lei instituiu o currículo mínimo para os cursos superiores que determinou também a organização dos cursos de licenciatura como reflexo de uma educação tradicional proposta no contexto da

ditadura militar vinculada à ideologia do nacional desenvolvimentismo e que representa uma tentativa de homogeneização da formação.

A problemática em torno do *currículo mínimo* figura como uma luva para qualquer mão. Um projeto pedagógico que em nome do coletivo e da educação de massa estava calcado no nivelamento da formação, desconsiderando as especificidades das diversas áreas que configuram as ciências e o pensamento humano. (BORGES; DIAS, 2015, p. 5)

A Lei nº 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei nº 5692/71, trouxe novos ajustes para os cursos de Licenciatura. Além de manter a formação de 1ª a 4ª séries na Habilitação Magistério de 2º grau, incluiu outras opções de formação mediante a criação da Licenciatura Curta ofertada através de habilitação específica em nível superior para o ensino de 1ª a 8ª séries do 1º Grau em cursos de curta duração, com menos tempo de formação do que as Licenciaturas Plenas. Esses cursos organizavam-se a partir da integração de áreas como Ciências e Estudos Sociais e apresentavam tempo insuficiente para formar professores indicando aligeiramento na formação. Diante das diversas críticas feitas à oferta da Licenciatura Curta, o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs normatizações que vão transformar as Licenciaturas Curtas em habilitações específicas, as quais foram processualmente alteradas para Licenciaturas Plenas e a partir da década de 1990 as Licenciaturas Curtas são totalmente extintas em decorrência da publicação da LDB nº 9394/96 (GATTI e BARRETO, 2009).

Nesse contexto, as licenciaturas específicas voltadas para a formação de professores em diferentes áreas de conhecimento como Geografia, Matemática, Biologia, História dentre outras, ainda cumpriam o currículo mínimo com oferta de disciplinas obrigatórias, cuja formação colocava ênfase na área específica com complementação pedagógica no final do curso, ainda baseada no modelo 3+1. Os cursos de licenciatura adotaram currículos disciplinares, com pré-requisitos que buscavam a formação especializada, baseada na concepção de conhecimento que desarticulava teoria e prática na formação.

Essa estrutura formativa dos cursos de licenciatura aproxima-se do “modelo de racionalidade técnica” da formação de professores (PEREIRA, 1999), caracterizado por uma formação profissional que prioriza a teoria desvinculada da prática profissional e a compreensão de prática com espaço de aplicação da teoria, sem reconhecer a epistemologia dos saberes construídos na prática. Assim, para ser um bom professor é necessária a apropriação do conteúdo específico da área que irá lecionar, uma vez que a escola se

caracteriza pelo local de transmissão dos conhecimentos, cuja finalidade é a preparação para aplicação em contextos de trabalho.

Desse ponto de vista, a formação é encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional. É essa perspectiva que está presente no desígnio ingênuo, por parte de responsáveis por cursos de formação inicial de professores, de, a partir de um conhecimento relativamente exato e prévio do que se faz em contexto de trabalho, pretender organizar os cursos de maneira que eles se ajustem funcionalmente às “exigências” do exercício do trabalho. (CANÁRIO, 2001, p. 154)

Esta perspectiva de formação reitera uma concepção de professor técnico, um especialista na aplicação de regras e teorias educacionais na sala de aula, originárias do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, distantes da realidade cotidiana e da diversidade das escolas. A estrutura formativa desses cursos mantém uma lógica disciplinar e traz embutida a concepção da epistemologia moderna, baseada no paradigma científico que não reconhece outras formas de conhecimento e saberes da experiência. Respalda-se na lógica da objetividade, da especialização, da fragmentação na produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Reitera ainda a noção de verdade única e racional, neutralidade na compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Essa lógica influencia a educação e os processos formativos de professores, onde a teoria separa-se da prática e os professores são formados para aplicar conhecimentos produzidos por especialistas em sua sala de aula:

O educador modernista ideal tornou-se um prático desvinculado, um operador independente que paira acima dos valores, dos ‘interesses especiais’. O prático desvinculado ocupa uma posição segura imune da crítica – ele tem, acima de tudo, empregado uma metodologia correta para alcançar sua posição. Se seguido ‘corretamente’, não existe questionamento de autoridade do método científico. (KINCHELOE, 1997, p.14)

O currículo dos cursos de formação de professores fortemente influenciado pela estruturação disciplinar, ao fragmentar conhecimentos e instituí-los como legítimos, contribuiu para formar professores com pouca possibilidade de realizar articulações entre as diversas áreas do conhecimento e os saberes da experiência originários do cotidiano das escolas.

A compreensão de mundo baseada na racionalidade científica passa a ser referência para pensar e fazer educação. A ciência moderna torna-se hegemônica nas explicações dos fenômenos naturais e sociais. O controle do universo, sua compreensão dentro de uma lógica

imutável e explicável pretendia ordenar as coisas e a natureza. Baseando-se em alguns princípios, como de “relação causa-efeito”, “sequenciamento linear” e “negação da mudança ao longo do processo”, a ciência buscou desenfreadamente pela explicação dos fatos, independente de sua temporalidade e do seu contexto. Assim, esse movimento influenciou a compreensão e prática educacional.

A mesma ciência modernista tem fragmentado o mundo a ponto dos indivíduos tornarem-se cegos para certas formas de experiência humana. Tentando estudar o mundo em isolamento, pedaço por pedaço, os cientistas educacionais têm separado o estudo das escolas do estudo da sociedade. Com o propósito de simplificar o processo de análise, as disciplinas de estudo são divididas arbitrariamente sem considerar o contexto mais amplo. [...] (KINCHELOE, 1997, p.39)

A formação de professores realizada em cursos organizados em currículo mínimo, contendo disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas e uma complementação pedagógica na etapa final do curso, reitera a distância entre a formação ofertada e a realidade da escola, campo da atuação profissional (GATTI e BARRETO, 2009).

Nesse sentido a estrutura formativa do modelo 3+1 dos cursos de licenciatura estimulou e estimula ainda a cultura do trabalho docente isolado na universidade, bem como o fortalecimento das distâncias epistemológicas entre as áreas do conhecimento.

Esse modelo de racionalidade técnica presente na formação de professores e expresso nas licenciaturas específicas das diferentes áreas de conhecimento aponta para uma identidade confusa dos cursos, na medida em que produzia dúvidas quanto à natureza dos mesmos: se de bacharelado ou de licenciatura. O legado dessa identidade ainda persiste em vários cursos da área indicando uma desvalorização e fragilidade na formação do professor, expressa também no não reconhecimento da importância de uma formação profissional integrada às questões pedagógicas, voltada para a docência e para as especificidades da profissão do Magistério.

Essa racionalidade técnica que tem fundamentado a educação e os cursos de formação de professores historicamente, ainda traz reflexos para a formação, uma vez que muitas instituições de Educação Superior oferecem cursos de licenciatura inspirados e associados à essa lógica.

As diversas produções e análises sobre a formação dos professores resultantes de pesquisas e estudos sinalizam a necessidade de se repensar a formação de professores expressa no modelo de racionalidade técnica. Nesse contexto, cresce a produção crítica a essa estrutura formativa das licenciaturas, cujos ajustes na legislação apenas reafirmavam a sua

fragmentação. Ao mesmo tempo, algumas trazem recomendações no sentido de superação desse modelo de formação.

As críticas e proposições no sentido de superação desse modelo indicam que os cursos de licenciatura devem formar professores para lidar com a presente realidade da escola pública e a cultura popular que compõe seu universo, portanto, o currículo deve preparar professores observando também as demandas formativas dos contextos, atentos à pluralidade cultural que envolve a escola e fazendo a leitura crítica dos discursos ideológicos presentes nela.

Dentre diferentes contribuições, Alves (2011) sugere que a proposta formativa dos cursos deve evitar a dicotomia entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das metodologias, bem como a separação entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino dos conteúdos pedagógicos; sugere também maior integração entre a universidade e os sistemas escolares da Educação Básica, eliminando distâncias entre os que pensam a educação e os que a realizam, assim como a integração dos cursos com as diferentes instituições da comunidade durante a formação dos professores.

O movimento de rompimento com a racionalidade técnica, ainda presente no pensamento educacional vigente até então, e decorrente da política de currículo expressa na legislação que orientavam os cursos de licenciatura, também foi produzido pelos educadores organizados ao defenderem concepções de formação que superassem essa visão tecnicista, destacando:

[...] o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (...) avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, (...) construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p.139)

A efervescência da produção teórica sobre o rompimento com esse modelo de formação de professores tenciona a política de currículo expressa na legislação vigente. Em meio a diversas críticas, a publicação da LDB n° 9394/96 também sinaliza mudanças para os diferentes níveis educacionais, da Educação Básica à Educação Superior e conseqüentemente para os cursos de licenciatura que formam professores.

Cabe destacar que o contexto que antecedeu a publicação da LDB n° 9394/96 também favoreceu a implementação de mudanças no campo educacional as quais refletiram nessa formação. As políticas educacionais deslanchadas na América Latina, a partir da década de 1980 associadas às reformas econômicas e políticas, se fundamentam na lógica da reestruturação produtiva do trabalho e colocam expectativas novas para a formação de crianças e jovens desde a Educação Básica. Ao mesmo tempo, elas são também tensionadas pelos processos de democratização política que cria o Estado de Direito, o qual vem demandando novos direitos sociais tais como direito à educação de qualidade, de acesso a bens culturais, etc. e requerendo políticas específicas.

As finalidades da educação, as políticas de currículos vão sendo idealmente pautadas com a expectativa de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “O contexto atual é o da inclusão de todos no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais, e isso não estava posto anteriormente nos projetos de Estado como nação” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 14). Diante disso, cabe à escola assumir novo papel, qual seja o de promover uma escolarização justa, o que demanda compromisso e qualificação dos professores para tal. Outro aspecto relacionado às políticas educacionais que se destaca na contemporaneidade é a luta pelo reconhecimento social dos indivíduos, das suas diferenças, a luta pela educação como direito subjetivo das pessoas. Esse movimento traz impactos nas disputas relativas às políticas curriculares de Educação Básica e de formação de professores.

Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e de que forma – destaca-se como pólo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.24)

Dessa forma, as políticas para a Educação Básica trazem marcos referencial da temporalidade de novos direitos à educação, associados aos direitos humanos que contempla os direitos individuais, políticos e sociais com fortes implicações para a formação ofertada nos cursos de Licenciatura. A educação como direito humano se apresenta como direito à diversidade que legitima vozes de atores historicamente excluídos da sociedade, indicando a necessidade de novas formas de relacionamento e sociabilidade.

O reconhecimento e o respeito às diferenças assumem ênfase na educação e as diferenças de gênero, etnia, idade, sexualidade, pessoas com deficiências combinadas às desigualdades de origem econômica e sociais demandam políticas específicas. A incorporação dessas demandas influencia as políticas curriculares de formação de professores, as quais

forneem as bases para as estruturas formativas dos cursos de Licenciatura, que ganham cada vez mais relevância no contexto atual para efetivação dessas demandas.<sup>5</sup>

O contexto marcado pela Constituição Federal de 1998 e pela LDB n° 9394/96 registra uma nova fase de mudanças a serem implementadas tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Essas mudanças às vezes apresentam-se inter-relacionadas, indicando a articulação entre as políticas curriculares que dão formato aos cursos que formam professores, as Licenciaturas e as demandas e funções da escola em determinado momento histórico.

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.35)

Considerando que o papel do professor é reconhecido como de fundamental importância na aprendizagem e formação de crianças, jovens e adultos, sua formação profissional e seu trabalho tornam-se fundamentais para a implementação das políticas curriculares voltadas para a Educação Básica.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, alterações nas políticas curriculares de formação de professores serão impulsionadas pelas mudanças curriculares efetivadas para diferentes etapas ou níveis da Educação Básica decorrente das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

No ensino fundamental predomina a indicação de organização de currículos escolares por áreas de conhecimento, de incorporação de temas transversais relacionados com a diversidade cultural, sexualidade, ética, gênero, meio ambiente, cidadania considerados importantes para a formação do estudante. No Ensino Médio predominam conceitos orientadores da educação como o de competência, caracterizada pela capacidade do aluno (a) de mobilizar habilidades, conhecimentos, atitudes para resolver situações prática do seu

---

<sup>5</sup>Uma dimensão dessas demandas ocorre a partir das recentes mudanças na Educação Básica que demandam inclusão o tratamento das diversidades, as quais tornam obrigatória a incorporação também nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas de algumas temáticas como: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ensino da Linguagem de Sinais, Direitos Humanos dentre outras temáticas.

contexto; surgem temáticas como interdisciplinaridade, contextualização, tecnologias, as quais influenciam políticas subsequentes no campo da formação de professores.

Por outro lado, a publicação da LDB n° 9394/96 inclui a educação infantil e o Ensino Médio como etapas da Educação Básica tendo em vista a universalização dessa oferta; reafirma a valorização da escola enquanto espaço de ensino, de aprendizagem de enriquecimento cultural do aluno, dentre outros aspectos importantes.

No âmbito da educação superior, as mudanças destacam-se pela obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Se por um lado, a formação de todos os professores em nível superior sinaliza perspectivas de profissionalização do magistério, por outro indica um processo de academização dessa formação.

A LDB n° 9394/96 propõe também a flexibilização dos cursos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os diferentes níveis de ensino, dentre eles os cursos de graduação, de formação de professores. As DCN são mais próximas de uma perspectiva democrática na medida em que contemplem as demandas do coletivo de atores presentes nas instituições educativas. Elas apresentam um leque de princípios organizados a partir de orientações teóricas e metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico requerendo um protagonismo institucional que possa apresentar coletivamente uma proposta de formação que atenda as expectativas de uma formação profissional de qualidade (BORGES, DIAS, 2015).

A autonomia didático-científica das universidades para criação, modificação, expansão e extinção de cursos de graduação, prevista no Art. 53 da referida lei, amplia a responsabilidade das Instituições de Educação Superior em relação à definição dos seus projetos de cursos e conseqüentemente, em relação aos de formação de professores. Na medida em que as condições estruturais e de financiamento são garantidas para a proposição de projetos de curso, a autonomia didático-científica tem favorecido iniciativas institucionais com a proposição de novos formatos curriculares.

Nesse contexto, as políticas curriculares de Formação de Professores foram publicadas através das Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CP n° 1 e Resolução CNE/CP n° 2 de 2002 juntamente com as Diretrizes para os cursos de licenciaturas das áreas específicas. À época, a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores ocorre sem um diálogo mais efetivo com os movimentos educacionais organizados e se inserem nas políticas de ajuste da educação às reformas estruturais do Estado Brasileiro. Todavia, elas definiram a reorganização dos currículos das licenciaturas, os quais começam a ser implantados pelas

Instituições de Educação Superior - IES a partir de 2002 e foram se constituindo referência até então para a formação de professores.<sup>6</sup>

O texto dessas Diretrizes Curriculares traz alguns pressupostos defendidos para o Ensino Médio e dá ênfase ao desenvolvimento de competências de natureza social, pessoal e profissional durante a formação do professor. Indica a organização curricular dos cursos de formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino, por eixos formativos; assim como o princípio de flexibilidade na organização dos currículos para ampliar os espaços de aprendizagem dos estudantes e a interdisciplinaridade. Indicam a pesquisa no processo ensino aprendizagem e a relação com a construção do conhecimento; um currículo baseado na realização de projetos nos quais as estratégias de aprendizagem sejam centradas na resolução de problemas e fundamentadas na ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002).

Elas enfatizam a prática na formação, com realização das práticas de ensino desde o início do curso, onde elas não só devem se inserir como dimensão inerente aos componentes curriculares específicos e pedagógicos, mas devem ser incorporadas nos currículos enquanto eixos de articulação interdisciplinar entre esses componentes.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (BRASIL, 2002, p.4)

---

<sup>6</sup>A pesquisa investiga um dos cursos de licenciatura da Uneb, o de Geografia ofertado no Campus XI - Serrinha que foi reformulado em 2004 a partir das orientações das Diretrizes de Formação de Professores Resolução CNE/CP nº 1 e Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 juntamente com as Diretrizes para os cursos de licenciaturas das áreas específicas e que ainda estão vigentes nas licenciaturas ofertadas na Uneb. Estas se encontram em processo de reavaliação curricular na universidade considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que orientam a formação de professores foram publicadas. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

No contexto das Diretrizes, a prática apresenta-se como organizadora da formação. É assumida como componente curricular que deve ser ofertado desde o início do curso; deve integrar todos os componentes curriculares do curso; buscar a articulação das diferentes práticas na perspectiva interdisciplinar; e ser realizada através de observação, reflexão e registro de situações contextualizadas no campo profissional, assim como através da resolução de situações-problemas. Por fim, apesar de articulada ao estágio supervisionado, ela distingue-se dessa prática.

As Diretrizes preveem também o aproveitamento e validação da experiência do professor em formação no estágio supervisionado, desde que esteja no exercício da docência na escola. Enfatizam a necessidade de organização curricular pela instituição formadora de forma a manter uma interação constante dos licenciados com as escolas de Educação Básica, dando relevância às mesmas como espaços de formação de professores. “Art. 7º (...) IV - *as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.*” Por outro lado, autorizam as instituições a criarem cursos com carga horária mínima de 2.800 horas, o que pode favorecer a conclusão dos mesmos em tempo menor (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

De acordo com Pereira (1999), as políticas de formação de professores anteriormente citadas parecem se aproximar mais da concepção de formação embasada no modelo de “racionalidade prática” onde a prática é eixo estruturante da formação, em contraposição ao modelo anterior de “racionalidade técnica” (s.p.). Elas propõem um deslocamento da prática, a qual pode se realizar ao longo do curso e de toda formação, favorecendo o desenvolvimento da prática profissional na interação com a escola, campo de formação. “Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados” (PEREIRA, s.p., 1999). A ênfase da prática na formação de professores evidencia-se pela ampliação do seu tempo previsto nos currículos, pelas alternativas de aproveitamento de experiências práticas vividas em diferentes espaços institucionais como escolas ou outros a serem definidos pela instituição formadora e pelo indicativo de articulação teoria e prática.

Todavia, essa perspectiva de formação pela prática tem gerado questionamentos, dentre eles o processo de flexibilização do currículo, com possibilidade de redução de horas de formação associada à incorporação da prática nos cursos de licenciatura, podendo induzir a processos de aligeiramento na formação dos professores, face à ausência de projetos de formação em que a vivência da prática reflita e redimensione, de forma crítica e

fundamentada, as experiências vividas na escola. Pode ainda induzir à subvalorização da teoria em favor da prática, produzindo fragilidades formativas nos cursos ao desconsiderar o necessário aprofundamento teórico para a reflexão e reelaboração crítica da própria prática.

Por outro lado, os cursos de formação de professores também podem apresentar certa desconfiguração identitária a partir dos perfis de saída previstas nos currículos, o que exigirá uma vigilância epistemológica e institucional constante para evitar distorções.

[...] os cursos de formação de professores passam por experimentos que vão da excentricidade, na personificação dos objetos de investigação das pessoas e dos grupos, da inserção de temáticas consideradas contemporâneas, em nome da vanguarda, à obsolescência em nome da inércia provocada pela resistência e conservadorismo. (BORGES, DIAS, 2015, p.8)

As Instituições de Educação Superior, mesmo tuteladas pelas Diretrizes Curriculares de formação de professores, têm possibilidades de organização e elaboração dos seus projetos pedagógicos de curso com mais autonomia. Ao serem extintos os currículos mínimos, os quais imprimiam uma rigidez maior na formação profissional, as Diretrizes Curriculares também têm favorecido um pouco mais de autonomia e flexibilidade contextualizada na proposição de cursos de formação de professores.

No contexto atual, ainda sob a fase de implementação das DCN como política de estado, instaura-se no país o debate em torno da base nacional comum a ser implementada nos currículos dos diferentes níveis de ensino incluindo os cursos de licenciatura. Novas orientações para a formação de professores foram publicadas, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de Formação de Professores, Resolução nº 2 de 01.07.15<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A formação de professores, a dimensão prática, os Estágios, em outros países como Portugal assumem especificidades e são referências importantes para compreender como esse processo vem sendo vivenciado em outros contextos. Após a Declaração de Bolonha assinada na Europa em 1999 ocorrem mudanças no ensino superior e também nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a formação de professores em Portugal fica definida a partir do Regime Jurídico para Formação Inicial através do Decreto-Lei nº 43/2007. Através dele se estabelece o modelo Bi-etápico de formação de professores, onde as Licenciaturas são ofertadas em três anos de formação na área específica, e posteriormente o estudante realiza o Mestrado de Ensino durante dois anos com formação teórica e prática. O Mestrado é obrigatório para a formação dos professores. Exemplificando, a formação de professores da Geografia ocorre inicialmente na Licenciatura em Geografia e posteriormente no Mestrado de Ensino de Geografia; a formação de professores de Biologia ocorre na Licenciatura de Ciências Biológicas e posteriormente no Mestrado em Ensino de Ciências Biológicas. No Mestrado em Ensino da Geografia as dimensões teórico-práticas da formação são vivenciadas durante o mesmo onde os estudantes realizam estudos teóricos, de aprendizado da pesquisa na universidade associados com estágio nas escolas. (Entrevista realizada com: 1-Doutor Justino Magalhães, professor Supervisor de Estágio Intercalar e Catedrático da Universidade de Lisboa vinculado à área de História da Educação, História da Alfabetização e Pedagogia; 2-Doutor Sérgio Claudino da Universidade de Lisboa, professor Catedrático vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenação do Território da Universidade de Lisboa; 3- Doutora Cecília Galvão, professora Catedrática do Instituto de Educação, Coordenadora do Doutorado em Ensino das Ciências e vinculada ao Mestrado de Formação de Professores da área do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).

Cabe destacar, que as Diretrizes recém-publicadas trazem algumas alterações com expectativa de estrutura orientada para uma base nacional comum ainda em debate sobre sua pertinência para a Educação Básica. As Diretrizes propõem articulação e ação compartilhada com os sistemas escolares no processo de formação dos professores, sugerindo forte parceria com as escolas. A formação deve convergir para a construção da identidade do profissional docente e as práticas devem permear todo o currículo do curso, assim como a articulação teórico-prática com o contexto da Educação Básica deve ser realizada por todos os componentes curriculares. As Diretrizes ampliam a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200h, mantendo inalterada a carga horária destinada às práticas, aos estágios supervisionados e às atividades teórico-práticas de aprofundamento das áreas específicas de interesse dos estudantes; a gestão, como dimensão do exercício profissional do professor torna-se obrigatória na formação para o Magistério. Esses aspectos sugerem que a escola deve assumir lugar e papel privilegiado no processo de formação de professores, configurando-se como parceira e responsável pela mesma.

A transição da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação de professores requer a construção de uma racionalidade mais crítica, imprescindível nessa formação a ser construída em contextos de práticas refletidas teoricamente ao longo de todo o currículo da licenciatura. No contexto das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores vigentes, identificamos possibilidades de uma formação nas quais as práticas refletidas teoricamente configurem-se espaços estruturantes de aprendizagem da profissão.

Para além do debate que se instaura sobre a base nacional comum, a possibilidade de retorno do currículo mínimo, sua pertinência e/ou a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais, cabe destacar que a opção institucional pelo projeto de formação de professores não ocorrerá sem investimento maior nas condições acadêmicas, financeiras e estruturais da universidade para efetivá-las. Assim como não prescindirá de um projeto de formação que reflita a opção epistemológica e pedagógica a ser assumida nessa formação pelos docentes/formadores, no qual a escola, o campo profissional, seja referência de aprendizagem da profissão docente na formação inicial.

## 2.1 PRÁTICA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

A compreensão da formação de professores redimensiona-se ao longo da história e pode ser entendida como um processo mais amplo que transversaliza as experiências, a história de vida escolar do sujeito, como um processo que se inicia antes mesmo da entrada na universidade e se associa à formação inicial e à formação contínua, concebidas como processos articulados ao desenvolvimento profissional do professor, o qual se realiza ao longo da profissão, requerendo uma aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2009; CANÁRIO, 2001; FORMOSINHO, 2009). Assim, a formação profissional do professor, na perspectiva de uma educação permanente, não se limita “a uma primeira e curta etapa prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (CANÁRIO, 2001, p. 153). A aderência da formação, do desenvolvimento profissional à trajetória do professor, coloca em evidência a importância da prática, da experiência e da reflexão crítica sobre seu processo de formação.

A formação de professores é também aqui compreendida como uma área de conhecimento que investiga e apresenta propostas teóricas e práticas, que estuda processos nos quais os professores em formação implicam-se individualmente ou em grupo nas experiências de aprendizagem onde adquirem, ampliam seus conhecimentos e competências tendo em vista “intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, como o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores é também uma área comprometida com a formação de um profissional de base humanística e científica, com domínio da matéria que leciona, com competência pedagógica e didática, reflexivo, autônomo e portador de referência em relação ao futuro. Assim, buscamos uma formação em nível superior “integrada, cumprida num ambiente laboratorial de exigência e de isomorfismo, e traduzida num profissional cultural e pedagogicamente reflexivo” (MAGALHÃES, 2013, p. 111).

Considerando a formação inicial como etapa importante da formação profissional do professor, entendida como momento de construção das bases da sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; RAMALHO, 2004), ela é abordada no texto a partir de reflexões teóricas que contribuem para pensá-la observando o contexto da prática.

O movimento de crítica à perspectiva da racionalidade técnica na formação e profissionalização de professores, cuja abordagem é excessivamente teórica, transmissora de

conhecimentos, com enfoque disciplinar, fragmentário que pressupõe um professor executor de tarefas elaboradas por especialistas (KINCHELOE, 1997), busca romper com esse paradigma ainda predominante na formação de professores, partindo do pressuposto de que o ensino é tarefa complexa, pois exige saberes específicos e que o professor é produtor de conhecimentos sobre sua própria prática no contexto do ensino. (ZEICHNER 2008, 2010); (NÓVOA, 2009); (CANÁRIO, 2001). Neste sentido, compartilham da ideia de que a formação dos professores e sua profissionalização pressupõe a colocação da prática e da experiência como estruturante da formação do professor, o reconhecimento dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, os quais devem estar no centro do processo formativo, onde a aprendizagem da profissão ocorre de forma crítica, investigativa, reflexiva, complexa e engajada socialmente. Dessa forma, os processos que envolvem o ensino e a formação para o ensino devem ser reapropriados pelos professores. Fundamenta-se também na epistemologia da prática, a qual reconhece os saberes dos professores como plurais, sendo estes constituídos por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos, os quais surgem do saber fazer e saber ser individual e coletivo no contexto do trabalho (TARDIF, 2002).

No contexto brasileiro, as políticas curriculares de formação de professores indicam certa ênfase na dimensão prática da formação de professores convergindo para uma “racionalidade mais prática” da mesma, em contraposição inicial à “racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999) historicamente presente nos cursos de formação. Este fato tem colocado em debate a pertinência da prática na formação dos professores e os processos de reflexão que ela pode desencadear, considerando o processo de banalização da necessidade de uma formação também fundamentada nos aportes teóricos.

Por outro lado, a ênfase na prática como eixo organizador da formação de professores tem acumulado críticas importantes face aos riscos de aligeiramento e massificação nos processos de formação no contexto da globalização econômica. Isso também se reflete nos processos de certificação de competências realizados nos cursos de formação de professores os quais vem sendo realizados independentes de sua efetividade nos contextos profissionais (CANÁRIO, 2001).

A perspectiva de uma epistemologia da prática na formação dos professores, contrária aos processos de aligeiramento da mesma, é identificada e fundamentada na formação de um professor intelectual crítico, reflexivo, autônomo e capaz de protagonizar e refletir sua prática em contextos singulares considerando os aspectos político, social e econômico que

condicionam seu trabalho e tendo em vista a emancipação (ZEICHNER 2008, 2010); (RAMALHO, 2004); (PIMENTA, 2002).

A prática, como eixo articulador da formação de professores, é compreendida na perspectiva de superação de um praticismo que fragiliza essa formação pela desvinculação teoria e prática, e se dá pela construção de sentidos na experiência necessários ao também engajamento político e social que ela requer. Sua relevância ainda impõe face às propostas de formação onde a teorização ocorre de forma desarticulada da prática cotidiana das escolas e o onde o professor não é considerado sujeito de sua própria prática e experiência de formação profissional.

A compreensão da dimensão prática na formação de professores, dos processos de reflexão e da formação do professor reflexivo, remete inicialmente às contribuições trazidas por Dewey (1978, 1989) para a educação, ao teorizar sobre o pensamento reflexivo e a experiência na educação. Para o autor, o pensamento reflexivo origina-se a partir da perplexidade e da dúvida e se encaminha para a investigação e busca da resolução das mesmas. Esse pensamento deve constituir-se como o fim educacional uma vez que ele permite que as atividades sejam guiadas com previsão e planejadas de acordo com propósito consciente. Possibilita o aperfeiçoamento, a invenção de objetos que podem antecipar consequências. O pensar reflexivo também atribui valor, significado diferenciado às coisas diferenciando o ser humano dos demais seres (DEWEY, 1989).

Para Dewey (1978), experiência, vida e educação estão inter-relacionadas. A experiência é inerente à vida dos seres, uma vez que estamos o tempo todo sofrendo experiências e aprendendo. Para tanto a experiência deve ser reflexiva, geradora de novos conhecimentos e dar significação mais profundo à vida. Ao relacionar a educação com a experiência e a vida, assim define: “Educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e como isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17).

Nesse sentido, a educação é fenômeno que surge direto da vida e a noção de experiência reflexiva, o pensamento reflexivo constitui característica singular da condição humana. A educação como reconstrução e reorganização da experiência tem por finalidade melhorar, através da inteligência, a qualidade da própria experiência, apresentando-se como instrumento de crescimento progressivo e de desenvolvimento humano. O pensamento de Dewey (1978, 1989) que foi associado ao pragmatismo, influenciou educadores brasileiros na

construção do movimento da Escola Nova, onde a educação era compreendida como lugar de construção e reconstrução de experiências, dentre outros aspectos.

Posteriormente, os fundamentos e validação do pensamento reflexivo na educação, na prática docente são trazidos por Schön (1992), que também o articula à formação dos professores. Em um contexto onde os professores são considerados como meros executores de técnicas no ensino, o autor faz críticas às reformas educacionais verticalizadas e problematiza os tipos de conhecimentos, o saber-fazer dos professores que embasam suas práticas e questiona a realização de sua formação. Ao identificar a crise de confiança no conhecimento profissional dos professores, o autor apresenta propostas para uma epistemologia da prática como referência para se pensar o trabalho dos professores e sua formação.

Defende que todo professor deve ser reflexivo sobre a sua própria prática cotidiana e que isto é elemento fundamental para sua autonomia profissional. Todavia, essa reflexão não deve ser pontual, pois a sua continuidade diária serve como fonte de aprendizagem para o professor e ressignificação da sua própria prática.

Baseado na convicção de que o cotidiano escolar é rico em conhecimentos advindos da realidade do estudante, de incertezas, o autor sugere que o professor precisa se empenhar em compreender o processo de conhecimento do estudante, articulando-o com o conhecimento escolar. O “conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 1992, p.82) é resultado de um conjunto de saberes interiorizados pelo professor, construídos na experiência e mobilizados em situações concretas de trabalho na escola.

Esse processo exige dele nova postura no cotidiano do seu trabalho, a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-ação” (SCHÖN, 1992, p.83). A reflexão-na-ação pressupõe uma reflexão desencadeada na prática pedagógica quando o professor busca compreender o conhecimento implícito à ação vivenciada. É uma estratégia para desenvolvimento da própria prática que o leva também a enfrentar os desafios e as situações imprevisíveis do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo permite ir construindo novas teorias e conceitos sobre o seu trabalho. Ao olhar retrospectivamente para esse processo de reflexão realizado, o professor também deve, segundo o autor, refletir sobre sua própria ação no sentido de pensar sobre os fatos ocorridos, as observações feitas e o significado dado a elas, assim como a criação de novos sentidos para elas. Isso é o que propõe como “reflexão sobre a ação”. Essas reflexões contínuas realizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula, lhe identificam com um “*practicum reflexivo*” (SCHÖN, 1992, p. 89) que aprende fazendo, que aprende a lidar com

os imprevistos e singularidades da aula, desencadeando um processo de autoformação do professor.

Dentre as contribuições de Schön (1992) para a educação, destaca-se a reconstrução da dimensão reflexiva da prática e a compreensão de que, face à necessidade de decisão e reflexão em relação a uma situação pedagógica específica e sobre o que é mais adequado para ela, compete aos professores que estão envolvidos na situação a tomada de decisão e não às instâncias externas.

Todavia, a compreensão de Schön (1992) sobre a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação” limitou o pensamento reflexivo dos professores às ações específicas de sala de aula. Propor a reflexão como processo a ser realizado pelo professor parte do princípio de que são os profissionais individualmente que realizam reflexões sobre a prática e buscam modificar as situações imediatas nas quais estão envolvidos (ZEICHNER, 2008).

Além disso, apesar de não ignorar o componente institucional da prática profissional nos processos reflexivos, expresso na compreensão dos limites burocráticos presentes na reflexão no que se refere à definição das tarefas e os valores assumidos pela instituição, sua teoria não explicita em que medida essa reflexão também ajuda a rever as concepções básicas da análise dos professores e da valorização adotada por eles (CONTRERAS, 2002).

Outro questionamento ao uso do termo reflexão na formação e professor reflexivo é feito por Zeichner (2008) e reside na convicção de que não é suficiente recuperar a ideia do “professor reflexivo”, haja vista a banalização do termo e de seu uso em diferentes contextos que expressam diferentes visões de mundo, educação, ensino e aprendizagem. Ao questionar sobre a contribuição da formação reflexiva para o desenvolvimento profissional do professor, acredita que muito pouco se realizou para garantir a intenção emancipadora dessa formação, considerando o uso inadequado do termo reflexão na formação. Identifica nesse processo abordagens sobre a prática reflexiva que se destacam por fragilizar o desenvolvimento profissional e criar a ilusão de transferência de poder para os professores, as quais devem ser superadas. Algumas se voltam para ajudar os professores a reproduzirem práticas recomendadas pelas pesquisas externas negando a sua autoria nesse processo; para limitar as reflexões dos professores para as questões de técnicas e métodos de ensino ignorando os seus propósitos; outras enfatizam a reflexão sobre o seu próprio ensino sem considerar o contexto social e institucional mais amplo onde se inserem suas atividades; e algumas enfatizam um processo de reflexão individualizado (ZEICHNER, 2008).

Nesse contexto, torna-se importante compreender a natureza da reflexão a ser feita durante os processos de formação de professores e quais os conteúdos dessa análise reflexiva uma vez que ela não deve ter fim em si mesmo, devendo se articular com objetivos mais amplos e os fins da educação.

Tratar-se-ia é de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p 138-139).

A superação da reflexão na formação de professores que fragilize o desenvolvimento profissional deve também permitir uma compreensão mais ampliada dos condicionantes sociais, políticos e econômicos subjacentes à própria prática de ensino, evitando uma visão reducionista dessa reflexão e os limites que estão postos a ela.

A reflexão do professor tanto se volta para a sua prática pedagógica como articula sua atenção para a eliminação das condições sociais que distorcem a compreensão e realização do seu próprio trabalho (ZEICHNER, 2008). A prática reflexiva deve ter uma tendência democrática e emancipatória, onde as decisões e ações dos professores envolvam questões de justiça e desigualdade em sala de aula. Ela caracteriza-se como uma prática social onde os professores envolvidos em “comunidades de aprendizagem” apoiem e cresçam uns com os outros na busca de mudanças institucional e social. A prática reflexiva e sua formação para a prática envolvem também uma responsabilidade social com os contextos onde se realizam as práticas.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p 545).

Ao assumir tal posição de conexão entre a formação reflexiva do professor, a prática reflexiva com as questões de justiça social e da melhoria da qualidade da educação, reivindica e propõe maior responsabilidade social dos professores no processo de reflexão crítica de sua

prática, mesmo reconhecendo os limites desta para a transformação isolada da realidade mais ampla. Trata-se de uma prática reflexiva situada e comprometida com o contexto, efetivada a partir da própria experiência docente, mas não limitada a ela, realizada de forma coletiva com os demais professores. Este posicionamento sobre uma prática reflexiva crítica e comprometida com o contexto, reitera a sua importância nos cursos de formação de professores.

Na perspectiva de superação da racionalidade técnica e tendo em vista a construção de uma nova racionalidade mais crítica, onde o professor é compreendido como um profissional intelectual, crítico e reflexivo sobre a sua prática, sua profissão, sobre o contexto social e político mais amplo, tendo em vista a emancipação e autonomia, Ramalho (2004) também apresenta a perspectiva emergente de formação inicial de professores. Nela destaca três referências da postura profissional do professor a serem vivenciadas no processo de formação, ou seja, “a reflexão, a pesquisa e a crítica” (RAMALHO, 2004, p.25). Estes aspectos ao serem articulados podem contribuir para que o professor participe da construção da sua profissão docente e para a inovação educativa que lhe permite não só compreender os processos educativos vividos como para transformar a realidade.

A reflexão do professor deve contribuir com seu desenvolvimento profissional, ampliar sua capacidade de decisão e ser realizada de forma mais coletiva no plano institucional. A pesquisa contribui para a construção de novos saberes, para buscar autonomia profissional a ser construída no coletivo. Argumenta que a crítica precisa ser compreendida de forma mais ampliada considerando que o contexto da prática e de construção da profissão é um contexto social, representativo de valores e interesses diversos. Ela é uma atitude que leva à recriação da realidade.

A crítica, numa perspectiva mais ampla, é considerada como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas. (RAMALHO, 2004, p.31).

Esse processo reiteradamente deve ser vivenciado de forma coletiva, compartilhado com os demais colegas de profissão promovendo a inovação educativa, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento do currículo e para a formação dos estudantes de forma articulada aos projetos educativos da escola.

A formação de professores na perspectiva do “intelectual crítico-reflexivo” (PIMENTA, 2002) também se apresenta como uma das alternativas para o fortalecimento da mesma, onde a relação do duplo ‘teoria-prática’ dá-se de forma indissociável. Isso deve ocorrer num processo onde os professores são entendidos como sujeitos de sua formação, cujas experiências práticas são refletidas no contexto local de trabalho e no contexto mais amplo, e são referências para a produção de conhecimento e conseqüentemente para a formação nas licenciaturas. Onde também, as experiências docentes vividas na escola sejam concebidas como potenciais para a geração de conhecimento:

[...] é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras com se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (GHEDIN, 2002 p. 135)

A valorização da articulação entre experiências da prática com a aprendizagem profissional nos cursos de licenciatura, cada vez mais necessária para a qualidade da formação, também se respalda na busca de uma interface diferenciada entre a formação e o trabalho, que supere a expectativa de relação entre formação e desempenho profissional de forma “adaptativa, instrumental e funcional.” (CANÁRIO, 2001, p. 154).

É precisamente a impossibilidade de cumprir esse desígnio que apela à construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência. (CANÁRIO, 2001, p.154)

A formação reflexiva dos professores para a aprendizagem permanente implica em construir processos de formação articulados com os contextos escolares e por outro lado, coloca em evidência o valor formativo da experiência e sua potencialidade como espaço de aprendizagem e de construção de sentidos sobre a profissão.

Na perspectiva de articular experiência, formação e transformação, Bondía (2002) busca desvincular a noção de experiência à de informação, de conhecimento, dando um novo sentido a ela que contribui com os processos formativos de professores. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.21).

O sujeito da experiência coloca-se disponível para viver processos de desaceleração, de abertura de disponibilização, de exposição e está aberto à própria transformação. Nos processos de formação de professores o convite à experiência que forma e transforma exige abertura e reflexão do sujeito. “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Ao revalorizar as experiências na formação dos professores, Canário (2001) também busca refletir sobre sua tradução nos currículos. A importância dada à prática a ser realizada ao longo do processo de formação de professores revela sua potencialidade tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores. Compreendendo formação inicial como etapa primeira da formação associada à formação continuada do professor, argumenta que a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, neste caso através da prática pedagógica, representa o ponto nevrálgico da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Em um mundo de incertezas que afetam também os processos sociais, formativos, onde a velocidade torna as informações obsoletas em curto tempo, as competências profissionais devem ser construídas em contextos de trabalho. Dessa forma, defende que a escola é o local onde se aprende a profissão de professor e que a formação inicial “consiste em aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2001, p. 156). Essa perspectiva, portanto, não desconsidera a importância da teoria na formação dos professores desde que se traduzam em experiências que formam e transformam o sujeito.

A perspectiva de pensar a formação de professores a partir dos contextos de trabalho, da escola, da experiência também se insere nas preocupações de Nóvoa (2009) ao refletir sobre a formação de professores no contexto português a partir do Processo de Bolonha.

Isto implica em reconhecer que o debate sobre a prática reflexiva, a formação reflexiva do professor, não tem pertinência na medida em que não torna concreta, significativa e ampliada a presença da profissão no processo de formação do professor, o que significa que a formação deve ser construída por dentro da profissão, em parceria com os professores e no contexto da escola (NÓVOA, 2009).

Neste sentido, o autor inspira-se na formação profissional dos médicos para sugerir princípios os quais consideram fundamentais para a formação dos professores. Reafirma que essa formação deva assumir uma dimensão “práxica” de forte ênfase teórica e metodológica e ter foco na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, a formação deve tomar como referência constante estudos de situações concretas que tomam como referência o trabalho desenvolvido na escola, a exemplo do insucesso escolar, programas de ação educativa e outros problemas

escolares com a determinação de encontrar soluções para resolvê-los. Nesse âmbito, o professor precisa ter uma compreensão do processo histórico de constituição do conhecimento percebendo-o em todas as suas dimensões. Isso demanda a busca de um conhecimento pertinente que exige uma reelaboração do mesmo e não a aplicação da teoria. Dessa forma, o trabalho do professor produz uma “transformação deliberativa (...), pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009, p. 35). Por fim, indica que é fundamental formar os professores num cenário de “responsabilidade profissional” (NÓVOA, 2009, p. 35), em observação às necessidades de mudanças pessoais e coletivas no trabalho e na organização. Decorre daí o destaque dado pelo autor à inovação como eixo central do processo de formação de professores.

Com isto, as mudanças na formação profissional no sentido de revalorização dos professores regentes, da legitimação da sua autoria na produção de saberes profissionais e de sua participação mais expressiva na formação de futuros docentes são consideradas fundamentais nesse processo. O que significa construir a formação por dentro da profissão e reencaminhar a formação de professores aos professores.

Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. (NÓVOA, 2009, p. 17)

Ou seja, mesmo reconhecendo a importância da investigação científica em educação, que é realizada na universidade nesse processo de formação, é necessário que os professores das escolas ocupem lugar predominante nos processos de formação de professores. Esse intento do autor se associa à necessidade de que os aprendizados da profissão também sejam construídos e integrados com a cultura profissional das escolas.

Nesse contexto, destaca ainda a importância de se observar a dimensão pessoal da profissão docente na formação do professor no sentido de trabalhar os aspectos relacional e comunicacional que caracterizam o seu “tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 39). A pessoa não se separa do profissional, portanto, propõe a construção de uma “teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 39), onde processos de autoformação sejam também estimulados. Destaca ainda a importância que se deve dar na formação de professores ao trabalho coletivo e em equipe no exercício da profissão, reiterando a relevância dos projetos educativos da escola, estimulando a colegialidade, a

construção de culturas colaborativas, às trocas e a constituição de parcerias dentro e fora do universo profissional. Apesar de referirem-se a um contexto específico, suas contribuições reafirmam a necessidade da formação crítica e reflexiva dos professores onde o campo da prática, o mundo do trabalho, a escola são referências dessa formação e são espaços de construção coletiva da profissão.

Todavia, apesar da escola apresentar-se com espaço de formação e construção de conhecimento do professor em formação, um dos desafios dos programas de formação inicial de professores reside na falta ou dificuldade de conexão entre essa formação ofertada na universidade e o campo da prática, na perspectiva de uma maior articulação entre elas.

O enfrentamento desse desafio, com a articulação entre a universidade e a escola no processo de formação de professores, se apresenta a partir da criação de novos espaços híbridos que relacione conhecimento profissional e acadêmico e onde experiências possam ser formativas. A construção de um terceiro espaço inspira-se na teoria do hibridismo,<sup>8</sup> onde se reconhece que os indivíduos constroem sentidos de mundo a partir de múltiplos discursos (BHABBA, 1990 *apud* ZEICHNER, 2010). Para o autor, o uso da ideia de “terceiros espaços” na formação inicial de professores se opõe às lógicas binárias que separam conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional produzido nas escolas e pressupõe a integração de conhecimentos e novas maneiras de realizar essa formação.

O uso que faço, no presente texto, do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 487)

Acredita-se que a criação de espaços híbridos na formação inicial amplia e potencializa os espaços de aprendizagem dos professores que se embasam em diferentes fontes de conhecimento necessários para fundamentar ensino de qualidade. Essa perspectiva de pensar a formação também implica numa revisão epistemológica presente nas tradicionais formas de conceber os programas de formação de professores na universidade onde o

---

<sup>8</sup>O hibridismo cultural na perspectiva de Bhabha (1998) é entendido como um processo de embate que resulta da tensão e conflito da diferenciação cultural. O hibridismo é resultado da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é colocada em cheque pelo colonizado, o qual produz um discurso híbrido ao exigir que suas diferenças culturais sejam observadas. O processo de hibridização cultural possibilita ao sujeito novas formas de significação que, na maioria das situações são contrárias à sua cultura de origem. Revela ainda relações de poder e controle. (SOUSA (2012); BHABHA (1998).

conhecimento acadêmico, de cunho científico se apresenta como referência única e legítima de conhecimento sobre ensino, aprendizagem. Neste processo, “diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (ZEICHNER, 2010, p 493). Isso implica em uma revisão paradigmática na própria concepção de conhecimento legítimo expandindo-o para o reconhecimento de outras fontes de saberes importantes e produzidos nas comunidades de prática profissional, para além dos limites da universidade.

Ademais, convida a todos a estabelecer uma nova relação e articulação propositiva entre escola e universidade na gestão dos processos de formação inicial de professores, a partir de estratégias e experiências diferenciadas, pautadas nos princípios acima. A formação do professor crítico, reflexivo sobre a prática e os contextos profissionais se efetivará também na medida em que as fronteiras entre universidade e escola deixarem de delimitar a separação entre conhecimento científico e não científico e possibilitar a construção de sentidos a partir de experiências em terceiros espaços, considerados híbridos que formam e transformam sujeitos.

### 3 UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BÁSICA

Refletir sobre a Educação Superior no âmbito da universidade e as importantes mudanças que dela se espera na contemporaneidade, exigem uma análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos e epistemológicos implicados nesse processo. Os atuais desafios colocados para a universidade e seu papel formativo na contemporaneidade perpassam por uma análise da qualidade do ensino ali desenvolvido, enquanto *locus* fundante e privilegiado de formação, buscando compreender o papel a ela atribuído historicamente e os novos papéis e compromissos a serem assumidos na atualidade. No contexto desses desafios, ressaltamos a tensão e o compromisso a ser assumido na formação de professores para a Educação Básica.

Historicamente criada na Idade Média (CASTANHO, 2000), a universidade é uma das instituições mais antigas que existe e resiste pela capacidade de crítica e autocrítica. Atravessa a Idade Moderna até os dias atuais assumindo diferentes missões, sinalizando desafios, os quais demandam um redimensionamento de sua organização, papel e compromisso social. Ao longo do tempo, a universidade assume diversos modelos, em diferentes contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada época, (DRÈZE, J; DEBELLE, 1983) e organiza-se para dar conta das suas respectivas demandas, ora como resultado de determinações externas impostas pelas políticas econômicas e sociais de cada contexto, ora num movimento de autocrítica, reflexão e resistência da própria universidade às tentativas de dominação, legitimando assim seu lugar da crítica e da inovação.

Situamos a universidade enquanto instituição formadora com participação ativa no contexto da modernidade. Considerando este um momento histórico fundante da cultura ocidental, resultado da caminhada histórica do homem construída na relação com a natureza e a sociedade, que imprimiu valores, padrões e práticas do fazer científico e formativo, ainda presentes no cotidiano da universidade.

O pensamento moderno teve em Descartes um dos grandes propulsores do seu desenvolvimento. A dúvida moderna, de origem cartesiana, questiona o tradicional conceito de verdade fundado na primazia da percepção dos sentidos, na revelação divina. Assim, a realidade do mundo e da vida humana é questionada e a “certeza” se torna fundamental para a moralidade moderna (ARENDDT, 2010).

A universidade enquanto instituição social e formadora torna-se o local de produção e de legitimação científica dessa nova ordem, tornando-se centro moralmente influente para o

trabalho experimental dos cientistas que passaram a cultivar e valorizar o sucesso, a investigação, fidedignidade e precisão.

Assim, na modernidade, a universidade é marcada pelo rompimento com a era medieval e com a centralidade da cultura clássica, passando a incorporar as novas necessidades de formação da burguesia em ascensão. O modo de produção industrial buscou a fabricação dos produtos em série, potencializando a força de trabalho através do uso das máquinas, o que colocava novos desafios para a formação do trabalhador. A universidade também se caracterizou pela abertura à ciência experimental emergente e ao novo humanismo enciclopedista (CASTANHO, 2000), fundamentando-se na ciência positivista que valorizava as certezas universais e o conhecimento como produto.

Esse momento histórico favoreceu a consolidação de uma cultura acadêmica marcada pela tradição, na adoção de currículos disciplinares e fragmentados, na formação especializada, na produção e socialização de conhecimentos desarticulados da prática, na valorização da pesquisa experimental científica.

A lógica moderna torna-se basilar da prática acadêmica universitária fundamentando seus projetos e ações. A racionalização técnica, a especialização do conhecimento, a lógica matemática na compreensão dos fenômenos, fundamentaram historicamente as práticas de ensino, da pesquisa e da extensão e nesse contexto as de formação de professores ainda com fortes reflexos na atualidade.

Por outro lado, no contexto do avanço do capitalismo expresso pelo neoliberalismo e pela economia globalizada, a educação é concebida cada vez mais como mercadoria e não como bem público e a universidade se encontra fragilizada, exposta aos interesses econômicos, refém dos interesses financeiros, cabendo a esta resistir e colocar-se como lugar de crítica, autocrítica e inovação.

Esta condição está posta na oferta da Educação Superior e na formação de professores no cenário brasileiro. O crescimento do número de instituições de ensino superior privadas intensificou-se a partir da década de noventa com a publicação da LDB nº 9.394/96 ampliando a oferta de educação por este setor. Apesar da recente expansão das universidades públicas federais, os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013) informam que das 2.391 Instituições de Educação Superior participantes do Censo, 2.090 delas são privadas e 301 são públicas.

De acordo com Gatti e Barreto (2009) esse cenário reflete também na oferta de cursos de Licenciatura pelas Instituições de Educação Superior privadas, cujos dados de 2006

identificam a predominância das mesmas na matrícula de estudantes nesse nível de ensino. Essas instituições ofertam cursos de curta duração, de baixo custo, os quais comprometem a qualidade da formação de profissionais para o ensino na Educação Básica. Na Bahia, no entanto, a participação das universidades estaduais é maior na oferta das licenciaturas e no processo de formação de professores, o que demanda conhecer melhor a qualidade da formação realizada nesses cursos.

Nesse contexto, a dinâmica política, econômica em curso e a decorrente desqualificação da educação superior, contribuíram para o aprofundamento da crise na universidade, a qual segundo Santos (2005) ocorre em três dimensões: a primeira delas refere-se à “crise de hegemonia”, quando se configura uma contradição entre as funções tradicionais da universidade de produção da alta cultura, do pensamento crítico, dos conhecimentos científicos, humanísticos necessários à formação das elites desde a Idade Média e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais demandados no século XX. Ao realizar-se a formação de profissionais fora da universidade e ao deixar de ser única na produção de pesquisa e na realização do ensino, a universidade entra em “crise de hegemonia”. A “crise de legitimidade” ocorre quando a universidade deixa de ser consensual diante das contradições entre o acesso, o credenciamento de competências, antes restritos, e as exigências de democratização da educação superior. A terceira “crise institucional” caracteriza-se pela contradição entre a defesa da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão para submetê-la a critérios de eficiência e produtividade. Essa crise foi induzida pela perda de prioridade da universidade como bem público nas políticas públicas, com o objetivo de diminuir sua autonomia, colocá-la a serviço de projetos modernizadores e no mercado de serviços universitários (SANTOS, 2005).

Na perspectiva da busca da autonomia da universidade, está a rejeição à tutela empresarial e financeira dos grandes mercados como forma exclusiva de relevância da Educação Superior na relação com a sociedade, a qual deve ser pensada de forma ampliada considerando as demandas apresentadas pela sociedade como um todo. Como argumenta Chauí (2008), cabe à Educação Superior traduzir os objetivos gerais e os objetivos da sociedade em termos de tarefas a serem realizadas as quais devem “abranger a estimativa da contribuição potencial global da educação superior, por intermédio de suas várias funções, para o desenvolvimento humano sustentável da sociedade” (CHAUÍ, 2008, p. 20). E nesse processo se inclui o ensino, a pesquisa, a extensão e os serviços.

A participação da universidade na construção de uma nação socialmente justa pressupõe também o compromisso com o espaço público, a definição de espaços e estratégias de inclusão e produção de conhecimento na perspectiva contrária à produção de informações para atendimento exclusivo às demandas do mercado. Nesse contexto, insere-se o compromisso com a formação de professores para a Educação Básica.

A superação dessa crise demanda também a reforma da universidade, a qual deve lutar pela reconquista de sua legitimidade em algumas áreas (SANTOS, 2005). O autor apresenta como alternativa, a ênfase que a universidade deve dar em cinco áreas de ação: “acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública” (SANTOS, 2005, p.48). Na formação de profissionais realizada pela universidade as áreas de “pesquisa ação”, a “ecologia de saberes”, a ação da “universidade e escola pública”, são dimensões fundamentais nesse processo de reforma, ao tempo em que sinalizam a necessária reconquista da legitimidade da universidade nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão assim como o fortalecimento do seu compromisso com a comunidade (SANTOS, 2005).

A “pesquisa ação” é entendida como experiência de definição e realização de projetos de pesquisa com a participação das comunidades e organizações populares cuja solução conjunta beneficia os resultados da pesquisa e atende a necessidade dos grupos sociais. Neste tipo de pesquisa, os interesses sociais são articulados aos interesses científicos dos pesquisadores da academia e se apresenta como uma alternativa contra-hegemônica ao capitalismo. A “ecologia de saberes” significa uma revolução epistemológica que promove o diálogo entre os saberes científicos, humanísticos produzidos pela universidade e os saberes leigos, tradicionais, populares disponíveis na sociedade, no sentido de superar os processos de desqualificação e extinção desses saberes (SANTOS, 2005).

Na área de ação que envolve a “universidade e escola pública”, o autor destaca a atenção que deve ser dado à articulação e ao compromisso da universidade com a escola de Educação Básica, o que perpassa pela questão do conhecimento pedagógico e os subtemas a ele relacionados como “produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e a formação de professores para a escola pública” (SANTOS, 2005, p.60). Aspectos que podem estar potencializando a relação da universidade com as escolas de Educação Básica numa perspectiva mais articulada e colaborativa.

Assim, a educação, o papel formativo resultante da educação superior, a formação de professores realizada ao longo dos anos vêm sendo problematizados e precisam ser reavaliados diante das transformações da sociedade, da emergência de novos paradigmas

epistemológicos, das exigências postas pelas tecnologias da informação e comunicação que sinalizam mudanças no mundo do trabalho e na prática social, num cenário onde o conhecimento assume uma centralidade e importância cada vez maior.

Considerando que a universidade é uma instituição historicamente envolvida com a criação, disseminação e transmissão do conhecimento, sua relação com a sociedade vem sendo desafiada no sentido de fortalecer a importância e o papel estratégico da formação na Educação Superior na sociedade do conhecimento (CHAUÍ, 2008).

Por outro lado, muitos elementos novos colocam-se, no campo social, econômico e cultural no contexto da globalização, das mudanças culturais expressas pela diversidade de gênero, sexual, de etnias e pelos direitos das minorias. Anuncia-se a crise das grandes narrativas e com isto a possibilidade de múltiplas hegemonias, a crise paradigmática do conhecimento científico moderno, o qual imprimiu a disciplinaridade e a fragmentação nos currículos dos cursos que formam professores.

Esses elementos associados ao fato da profissão docente também apresentar especificidades (FORMOSINHO, 2009) indicam a necessidade de repensar o projeto formação de professores na universidade, seus cursos de licenciatura, os quais têm sido marcados pelo processo de academização. Isso significa que as instituições de formação de professores submetem-se à lógica acadêmica predominante do ensino superior no que se refere à estrutura orgânica, formulação e desenvolvimento do currículo, organização do ensino, gestão das carreiras em detrimento da lógica inerente à formação profissional. (FORMOSINHO, 2009). Em alguns casos, isso se expressa pela tensão que pode ocorrer entre a cultura profissional de professores generalistas de Educação Infantil e na primeira fase da Educação Fundamental, com a cultura institucional da universidade baseada na especialização. Nesse sentido, a distância entre o mundo acadêmico e o mundo profissional tem sido um marco a ser repensado durante a formação dos professores.

Simultaneamente, outras problemáticas relacionadas ao processo formativo são vivenciadas na universidade e demandam mudanças na sua organização e cultura acadêmica e institucional, tendo em vista também a formação profissional dos professores, a saber: o paradoxo processo de vinculação da universidade às políticas educacionais produzidas pelo Estado em face de sua autonomia na proposição de projetos de curso previsto na Lei 9394/1996. No âmbito da Formação de Professores, a universidade está tutelada pelas políticas curriculares produzidas pelo Estado em estreita relação com as definidas para a Educação Básica. Um exemplo são as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da

Educação Básica (2002) que priorizam a formação por competências, baseada na flexibilidade, interdisciplinaridade, com ênfase na prática, dentre outros aspectos, onde cabe à universidade definir e propor seus projetos de cursos. Todavia, ainda que submetida à tutela das políticas educacionais e econômicas do Estado, tem como desafio a busca da verdade, o engajamento político e social na compreensão e resolução dos problemas da sociedade, bem como para proposição da inovação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão e de seus projetos de curso.

Nesse âmbito, observa-se também a pouca valorização da docência universitária, a qual tem tido pouca visibilidade nas instituições, fruto de uma cultura acadêmica que não vem conseguindo implementar a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, creditando nesta última as referências legais para o mérito e a promoção na carreira docente. Isso reafirma a tendência de se colocar o ensino em segundo plano, do ponto de vista da valoração e importância junto às demais atividades acadêmicas nas instituições, bem como por não considerá-lo como atividade específica que exige saberes próprios e que se realiza também com investigação da prática.

Esse processo tem contribuído para a construção de um imaginário social de desvalorização do ensino enquanto atividade profissional na universidade. Indica ainda a necessidade de investimento a ser feito na formação e desenvolvimento profissional dos docentes, de forma especial aos docentes dos cursos de licenciatura, os formadores de formadores, com implementação de políticas de profissionalização dos mesmos nas instituições de educação superiores. (CUNHA e SOARES, 2010; RAMALHO, FIALHO, NUÑEZ [201-]; DIAS e VEIGA, 2011).

Na sequência, encontram-se os desafios das políticas de acesso à Educação Superior que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos de graduação. Esses estudantes são provenientes de escolas públicas, possuem perfil cada vez mais heterogêneo quanto à idade, expectativas profissionais e condições financeiras, apresentando dificuldades de aprendizagem decorrentes do pouco domínio da leitura e interpretação de texto o que demanda processos de afiliação institucional a serem implementados pela universidade (COULON, 2008).

Na UNEB, os desafios para a inclusão de jovens na universidade, especialmente oriundos da escola pública, vêm sendo enfrentados através de Políticas de Assistência Estudantil, de estudos que visam implantar o Observatório Regional do Estudante Universitário (OREU), o qual disponibilizará um banco de dados com informações gerais

sobre o perfil de estudantes do Ensino Médio e da UNEB. O projeto contribuirá para que os processos de inclusão de estudantes na universidade não se limitem às políticas de acesso, tendo em vista a permanência e sucesso acadêmico dos mesmos, reduzindo assim, os índices de evasão nos cursos.

Todos esses aspectos estão a tencionar a missão e o papel formativo da universidade no sentido de realizar reformas que assegurem seu espaço como bem público e de qualidade, em contraposição ao movimento de privatização e desqualificação da Educação Superior em curso e especialmente da formação de professores. Converge também para a ampliação do seu compromisso com a escola de Educação Básica e pela revisão de seu papel na formação de professores, o que perpassa, sobretudo, pela qualidade dos cursos de Licenciatura ofertados, no sentido de que preparem para a realidade das escolas de Educação Básica.

Mesmo reconhecendo que a qualidade da educação relaciona-se com aspectos diversos, a formação dos professores é um deles e vem sendo colocada em foco. O cenário da Educação Básica no Brasil, por sua vez, vem expressando baixa qualidade do ensino e da aprendizagem, altos índices de abandono, reprovação, dentre outros aspectos. Os dados do Censo Escolar 2013, em relação ao Ensino Médio, anunciam um paradoxo decrescente no número de matrículas dos estudantes, o que sugere a não consolidação da democratização do acesso e permanência de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos nesse nível de ensino.

No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Básica 2013, o número de matrículas no Ensino Médio regular saiu de 8.369.369 em 2007, para 8.312.815 matrículas em 2013. Na Bahia, o número de matrículas saiu de 655.329 em 2007 para 575.378 em 2013, revelando um decréscimo na procura de jovens pelos estudos nesse nível de ensino, ao tempo em que indica o desafio a ser enfrentado também na perspectiva da qualidade e atratividade da formação para o estudante ainda no Ensino Médio. Na perspectiva de reorientar a formação nessa etapa de ensino, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio anunciam alguns princípios, tais como: a organização curricular por área de conhecimento, a interdisciplinaridade, a transversalidade de temas no ensino, dentre outros aspectos. Em decorrência disso, das novas exigências colocadas para a profissão de professor na sociedade contemporânea, a docência neste nível de ensino e a respectiva formação nos cursos de licenciatura vêm sendo problematizadas na perspectiva de observar e dialogar com as novas demandas apresentadas.

A complexidade que envolve a relação da Educação Superior com a Educação Básica impõe às instituições educacionais, às universidades, aos órgãos governamentais e sociedade, que coloquem na agenda compromissos a serem assumidos na implementação de projetos e

ações, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação dos professores, do ensino e da aprendizagem na Educação Básica que reflitam na inclusão social dos jovens e consequentemente no desenvolvimento do estado e do país.

Nesse sentido, algumas iniciativas institucionais e legais sinalizam a necessidade de articulação universidade e Educação Básica ao registrarem o propósito de renovar e reafirmar compromissos através de ações conjuntas para melhoria da formação de professores e da qualidade da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a) define meta específica para a formação de professores da Educação Básica; Sinaliza a relevância de se definir uma política de formação de professores em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; Prevê que todos os professores tenham formação em nível superior na área de conhecimento em que atuam a ser adquirida em cursos de licenciatura.

Para dar conta desse propósito, a meta prevista, destaca estratégias que incidem diretamente na organização e oferta desses cursos pelas instituições de educação superior. Ao enfatizar a necessidade de aprendizagem da profissão docente através dos cursos de licenciatura, o Plano apresenta o indicativo da reforma curricular desses cursos de forma a assegurar o equilíbrio entre a formação geral, a formação na área do saber e da didática específica associada ao uso das tecnologias de informação e comunicação, em articulação com os currículos da Educação Básica.

Outra estratégia prevista para a qualificação dos cursos de licenciatura refere-se à valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos, com o objetivo de articular a formação dos estudantes com as demandas da Educação Básica. Essas estratégias, apesar de colocarem-se no horizonte de uma temporalidade ampla para seu cumprimento, indicam a necessidade de se conhecer melhor o contexto da formação de professores, ao mesmo tempo em que sugere mudanças a serem iniciadas na área.

No âmbito da pós-graduação, a criação da Diretoria de Educação Básica na CAPES registra a centralidade dada a essa temática como iniciativa voltada para a implementação da política de formação de professores no país. Destaca-se também a articulação das ações da pós-graduação com a qualificação da Educação Básica. O Plano Nacional de Pós- Graduação – PNPG (2011-2020), (BRASIL, 2010a) dedica um dos seus capítulos à Educação Básica, incorporando-a como tema estratégico para o desenvolvimento do país. O Plano assume compromisso de realizar ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade desse nível de ensino. Essa articulação deve ser construída na

perspectiva da visão sistêmica de educação definida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A proposta do Plano envolve a pós-graduação em educação e de outras áreas, configurando uma ação multidisciplinar, de forma a ampliar o debate e a busca de alternativas para o enfrentamento aos desafios relacionados à Educação Básica no Brasil. Sugere ainda que diretorias da CAPES possam dialogar com os programas de formação de professores, núcleos de educação e outras áreas como engenharia, administração e ciências.

Dentre os compromissos a serem assumidos pela Educação Superior insere-se o da formação inicial de professores através dos cursos de licenciatura. O cenário crítico da educação, a exemplo da Bahia, sinaliza a importância de se insistir e investir na qualificação da formação inicial dos professores realizada na universidade.

A problemática da qualidade da Educação Básica é complexa, precisa ser enfrentada através de um trabalho articulado e colaborativo que resulte do conjunto de esforços com foco na melhoria da qualidade da educação. A qualidade que se espera construir para a Educação Básica não depende apenas do trabalho dos professores, pois envolve outras dimensões como a estrutura da gestão escolar e formação dos gestores, as políticas e o financiamento educacional (FIALHO, 2013). Como destaca Gatti e Barreto (2009), também interferem nesse processo as questões culturais em nível local, regional e nacional, a estruturação de hábitos, a naturalização das dificuldades de aprendizagens de estudantes de segmentos sociais populares, bem como as condições sociais, culturais e de escolarização dos seus pais, as condições dos professores incluindo plano de carreira, salário, condições de trabalho, formação inicial e continuada. Ao reconhecer esses diferentes aspectos, destacamos também a importância da formação inicial de professores realizada nos cursos de Licenciatura que indiquem em seu projeto formativo a vivência e reflexão crítica sobre e com o campo profissional ao longo da formação, incluído este último também como espaço de aprendizagem da profissão.

Apresentamos a seguir, a trajetória histórica da Universidade do Estado da Bahia - UNEB na oferta das Licenciaturas a partir da organização *multicampi*, seu cenário e papel institucional na formação de professores para a Educação Básica no Estado da Bahia.

### 3.1 LICENCIATURAS NA UNEB: TRAJETÓRIA E CENÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na sociedade contemporânea, a educação tem sido colocada como condição fundamental para o desenvolvimento territorial/regional, ampliando as possibilidades de

acesso aos bens culturais fundamentais para a inclusão social de crianças, jovens e adultos. A sua relevância relaciona-se com a natureza do trabalho que desenvolve na produção e socialização de conhecimentos, saberes e informações, hoje também considerada condição de cidadania necessária à dinâmica societária cada vez mais fundada no valor atribuído ao conhecimento.

A importância da educação, ou ausência dela, pode ser observada pelos esforços e investimentos diferenciados feitos em Educação Superior no Brasil, ainda marcados por um quadro de desigualdades regionais em termos de financiamento de pesquisa, capacidade instalada para funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação no país, os quais dentre outros aspectos, são estruturantes das dimensões do ensino, pesquisa e extensão universitária. As desigualdades históricas mantidas entre o eixo Sul/Sudeste e Norte/ Nordeste na oferta de Educação Superior e conseqüentemente de cursos de licenciatura para formar professores, trouxe conseqüências perversas ao desenvolvimento de regiões e Estados, colocando em questionamento o alcance da missão da universidade pública, gratuita e de qualidade na consolidação e constituição de uma Nação soberana que, caracterizada pela diversidade, deve potencializar as diferenças, a inclusão em prol da emancipação humana (FIALHO, 1998, 2005).

No Estado da Bahia, o descompasso histórico em relação ao acesso à Educação Superior contribuiu para ampliar as desigualdades educacionais, sociais, econômicas e culturais, com reflexos na formação de professores e no desenvolvimento da Educação Básica. Nesse cenário, a Bahia amplia timidamente sua oferta à Educação Superior em nível estadual, a partir do final da década de 1960, com a implantação das Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Vitória da Conquista e Jequié, a criação da Faculdade de Educação em Feira de Santana (1968) e posteriormente da Fundação Universidade de Feira de Santana (1970), hoje denominada UEFS, (BOAVENTURA, 1998). A expansão do sistema estadual de Educação Superior irá ocorrer nos anos 80, com a institucionalização da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) em 1980, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1983 e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991. Algumas dessas universidades originaram-se da agregação de faculdades isoladas, mantendo a tendência histórica da criação das universidades brasileiras (FIALHO, 1998, 2005).

Assim, a ampliação do acesso à Educação Superior e como conseqüência o acesso aos cursos de licenciatura para a formação de professores, decorre da interiorização das universidades estaduais baianas implantadas nos principais centros regionais do interior, como

uma estratégia do governo estadual, à época, para atender a demanda educacional e as necessidades de formação de quadros profissionais para a Educação Básica no Estado da Bahia (BOAVENTURA, 1998; FIALHO, 1998, 2005).

Para Boaventura (1998), a criação de universidades e faculdades estaduais em pólos regionais teve como objetivo retroalimentar os demais níveis do sistema educacional através da formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus. Nesse sentido, ele reconhece a necessidade de criação de um sistema estadual de educação mais articulado na Bahia, entre Educação Superior e Educação Básica.

Esse entendimento inspira também a criação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na década de 1980, cuja origem ocorre a partir da reorganização de faculdades isoladas já existentes tanto no interior como na capital, e que foram incorporadas à estrutura da Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, a qual reunia o antigo Centro de Educação Técnica da Bahia, as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, de Jacobina e de Santo Antonio de Jesus, e as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro e de Caetité, sediadas no interior do Estado, com a concomitante implantação da Faculdade de Educação da Bahia, em Salvador (BOAVENTURA, 1998; FIALHO, 1998, 2005).

Assim, a oferta inicial de cursos de licenciatura no interior da Bahia associa-se ao sentido histórico da criação das universidades estaduais e de forma especial à criação da UNEB enquanto universidade *multicampi*, considerando sua prioridade na oferta de cursos nessa área no Estado, ao longo dos anos.

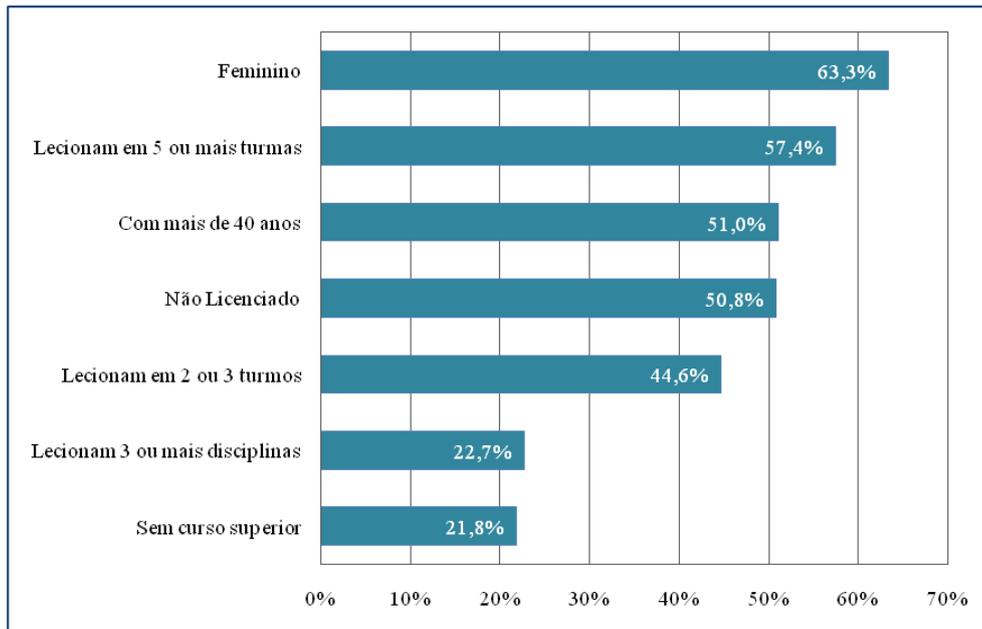
A posterior publicação da Lei 7176/97, extinguiu as Faculdades e criou a estrutura orgânica de Departamento nas Universidades Estaduais, alterando também a estrutura da UNEB em um contexto de mudanças na educação e na formação de professores após a publicação da LDB nº 9394/96.

No contexto atual, ao problematizar o compromisso da Educação Superior com a Educação Básica pelo âmbito da formação de professores, destaca-se a prioridade que ainda deve ser dada à oferta de cursos de licenciatura, à qualidade da formação dos cursos e sua relação com as demandas de formação de professores no Estado, para atuar na Educação Básica.

A análise da situação dos docentes na Bahia, no que se refere à demanda por qualificação profissional, indica um quadro ainda de desafios para a oferta qualificada de cursos de licenciatura. De acordo com o Censo Escolar (2013), essa situação se reflete no

Ensino Médio, uma vez que no Estado da Bahia, contamos com 31.185 professores atuando. Conforme a Figura 1, destes, contamos, ainda, com 21,8% que não possuem curso superior e chama a atenção a grande representatividade de funções docentes ocupadas por professores com graduação em outras áreas, mas sem licenciatura (50,8%).

Figura 1 Bahia: Docentes do Ensino Médio - indicadores selecionados, 2013.



Fonte: MEC/Inep

Se por um lado esses dados sinalizam um processo de precarização do Ensino Médio no Estado da Bahia, associado a diferentes fatores, é importante reconhecer que entre eles está a falta de qualificação docente para atuar no Ensino Médio, o que indica desafios ainda persistentes na ampliação da oferta de cursos de licenciatura no Estado.

Por outro lado, de acordo com o Censo da Educação Superior 2013, a oferta de cursos na Bahia tem sido liderada pelos cursos de Bacharelado. Dos 1.541 cursos neste nível, predomina os de Bacharelado com 832 cursos, seguido dos de licenciatura com 531, e dos cursos Tecnológicos com 178 cursos.

A análise da oferta dos cursos de licenciatura por área e categoria administrativa também sinaliza desafios ainda presentes, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Bahia: número de cursos de licenciatura<sup>(a)</sup> por área e categoria administrativa, 2013

Área Detalhada <sup>(b)</sup>	Categoria Administrativa				Total
	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Pública Estadual	Pública Federal	
<b>Ciências da educação</b>	<b>34</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>159</b>
Pedagogia	34	19	100	6	159
<b>Formação de professor da educação básica</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	0	0	0	1	1
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	0	0	0	1	1
Licenciatura Intercultural Indígena	0	0	2	1	3
<b>Formação de professor de disciplinas profissionais</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>38</b>	<b>15</b>	<b>72</b>
Formação de professor de artes visuais	0	1	10	2	13
Formação de professor de computação (informática)	0	0	3	5	8
Formação de professor de dança	0	0	1	2	3
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)	0	0	0	1	1
Formação de professor de educação física	10	5	22	2	39
Formação de professor de música	0	3	1	1	5
Formação de professor de teatro (artes cênicas)	0	0	1	1	2
Licenciatura para a educação profissional e tecnológica	0	0	0	1	1
<b>Formação de professor de matérias específicas</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>192</b>	<b>59</b>	<b>295</b>
Formação de professor de biologia	3	2	21	6	32
Formação de professor de ciências	0	0	0	3	3
Formação de professor de filosofia	1	4	3	2	10
Formação de professor de física	0	0	4	6	10
Formação de professor de Geografia	1	2	21	6	30
Formação de professor de história	5	5	27	5	42
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	1	1	16	4	22
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	6	4	49	5	64

Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	3	0	0	0	3
Formação de professor de matemática	5	1	28	11	45
Formação de professor de química	0	0	6	9	15
Formação de professor de sociologia	0	0	17	2	19
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>47</b>	<b>332</b>	<b>83</b>	<b>531</b>
Ciências da educação	34	19	100	6	159
Formação de professor da educação básica	0	0	2	3	5
Formação de professor de disciplinas profissionais	10	9	38	15	72
Formação de professor de matérias específicas	25	19	192	59	295

Fonte: Microdados Censo da Educação Superior (MEC/Inep)

(a) Modalidade presencial

(b) Nome da área detalhada conforme adaptação da classificação internacional Eurostat/ Unesco/ OCDE

Observa-se que a oferta dos cursos de licenciatura na Bahia dá-se, em sua maioria, em instituições públicas, sendo as instituições públicas estaduais as que lideram a formação de professores com a oferta de 332 cursos de licenciatura. Isso reitera o papel e a contribuição que as universidades estaduais têm tido historicamente na qualificação de profissionais para a Educação Básica no Estado, assim como a importância que elas têm ainda hoje, na formação de professores para o Ensino Médio. Os dados também coincidem com estudos de Gatti (2009) ao indicar a predominância da oferta pública na região Nordeste. Revelam ainda o papel compensatório que ainda hoje as IES públicas federais assumem na formação de professores no Estado, deixando para as instituições estaduais essa função.

No que se refere à oferta de cursos de Licenciatura por área, no estado, observa-se que no universo de 531 cursos, a área de Pedagogia apresenta um número maior de cursos totalizando 159. No âmbito da formação de professores das matérias específicas que também formam para atuação no Ensino Médio da Bahia, identificam-se 295 cursos. Dentre esses, registramos 30 cursos na área de geografia, onde 27 são ofertados por instituições públicas. Desse universo das públicas, 21 cursos são de responsabilidade das universidades estaduais baianas, cabendo à UNEB, a oferta de quatro cursos de licenciatura em Geografia.

No universo das licenciaturas na Bahia para as matérias específicas, observamos a baixa oferta de cursos em áreas como Filosofia (10), Física (10), Química (15), Sociologia

(19), Ciências Biológicas (32), Geografia (30), reiterando, em alguns casos, a tendência já anunciada através do Conselho Nacional de Educação (CNE) em estudo feito no ano de 2007. O CNE já apontava um déficit de professores em áreas como Física, Química, Matemática e Biologia no Brasil, decorrente da combinação de diferentes fatores como o grande número de docentes em processo de aposentadoria no sistema de ensino, a pouca procura pelos cursos de licenciatura, o baixo índice de conclusão nesses cursos associados também à evasão na graduação.

Além de caracterizar a crise instalada no Ensino Médio, o estudo faz recomendações para a superação da mesma e uma delas refere-se à necessidade de implantação de currículos mais inovadores, em face dos novos saberes, com abordagem curricular interdisciplinar, mais contextualizada, e a adoção da metodologia de projeto, o que indica a necessidade de contemplar essa perspectiva na formação inicial ofertada nas licenciaturas e na formação continuada dos professores. O estudo sugere ainda prioridade para oferta das licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática.

Na Bahia, em que pese a expressiva participação das universidades estaduais na formação de professores para educação básica, é necessário reconhecer a prioridade que ainda precisa ser dada quanto ao investimento na qualidade dos cursos de licenciatura, quanto à ampliação da oferta, pois, apesar das universidades estaduais assumirem a maioria dessa oferta, a formação e profissionalização do magistério ainda são um desafio em curso.

Nesse sentido, a UNEB apresenta potencial formativo na área, dada a sua singularidade organizacional e institucional. O protagonismo da UNEB na proposição de cursos de licenciatura para formar professores tem sido um marco histórico e singular da relação da universidade pública baiana com a educação básica, tornando-se, portanto, contexto dessa pesquisa, de forma especial o *Campus XI- Serrinha*.

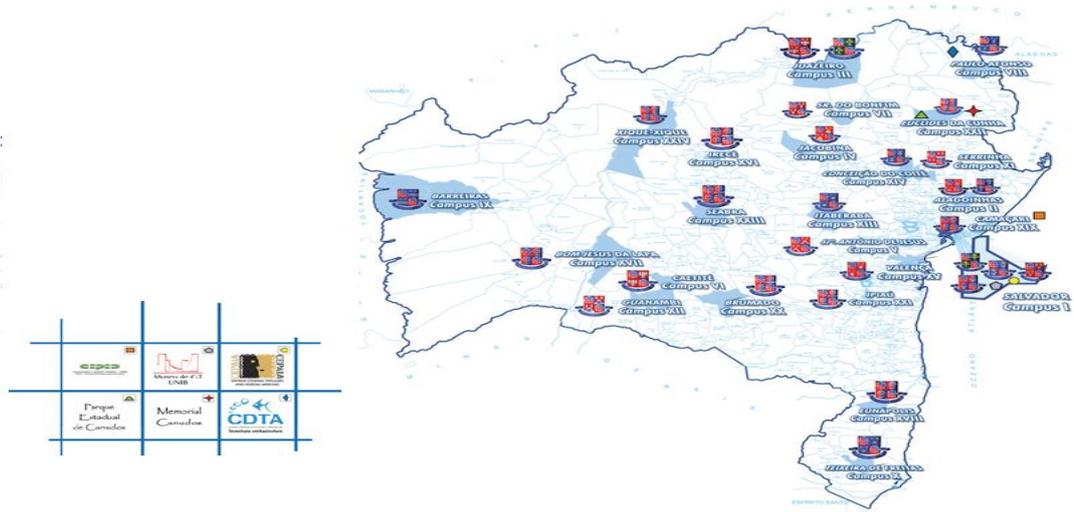
Historicamente a UNEB vem promovendo a interiorização da Educação Superior no Estado da Bahia e sua estrutura *multicampi* é marcada pelo forte compromisso da Universidade com a formação de profissionais para a Educação Básica e com a inclusão na Educação Superior (BOAVENTURA, 1998; FIALHO, 1998, 2005). O formato *multicampi* da UNEB favoreceu a implantação de cursos de licenciatura em municípios do Estado com baixos indicadores sociais, econômicos e educacionais potencializando mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas desses territórios ao longo desses anos, conforme figura 2.

A missão da UNEB tem sido grandiosa, sobretudo na área de formação de professores e inclusão de jovens na educação superior, fato que demanda uma compreensão da própria

organização *multicampi* de forma mais apropriada, para além da noção de *pluricampus* que a identifica apenas por possuir mais de um *campus* e por sua dispersão geográfica. Observa-se que esses aspectos por si só não asseguram o cumprimento de sua missão nas diferentes áreas geográficas em que atua. Para Fialho (2005) é preciso assegurar as condições para que a universidade *multicampi*, estando inserida em regiões diversas, possa realizar sua missão, no que se refere à inclusão de jovens na Educação Superior e à formação de professores para educação básica. Todavia, é necessário considerar os desafios que estão postos para a realização dessa missão, os quais demandam condições institucionais para a oferta dos cursos nos diferentes *campi*, a aderência dos cursos de licenciatura aos contextos das escolas públicas de Educação Básica em diferentes territórios, a efetividade dos mesmos na composição de quadros para esse nível de ensino, dentre outros aspectos.

Na UNEB, a oferta de cursos de graduação destaca-se pela predominância das licenciaturas, tanto pela oferta contínua presencial, como pelos cursos vinculados a Programas Especiais e os cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância. Atualmente, a universidade possui 123 cursos de graduação de oferta contínua, com 73 cursos de licenciaturas e 50 cursos de bacharelados<sup>9</sup> abrangendo quase todas as regiões do Estado, como apresenta a Figura 2, abaixo:

Figura 2. Abrangência dos cursos ofertados pela UNEB



Dentre os 29 Departamentos que oferecem cursos de licenciatura, destacam-se os *campi* de Jacobina - IV, de Santo Antonio de Jesus - V, de Caetité - VI e de Serrinha - XI, com oferta em Geografia. Estes cursos se inserem no contexto da criação da UNEB

<sup>9</sup>FONTE: Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD/UNEB.

fortalecendo as expectativas de formação de quadros para a Educação Básica no Estado, uma vez que foram criados, inicialmente, nas faculdades de Jacobina, Santo Antonio de Jesus e Caetité, as quais participaram do processo de implantação da universidade, demarcando relevância histórica para a formação de professores na área. Em 2005 foi criado o quarto curso de licenciatura em Geografia no *Campus XI - Serrinha*.

Esses cursos têm como objetivo a formação de profissionais de Geografia com atuação prevista para a docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na gestão das secretarias de educação, na docência e área administrativa de instituições privadas, o que demarca relevância histórica dessa formação para os territórios onde estão localizados os Departamentos da UNEB.

Os cursos de licenciatura da UNEB implantados a partir da década de 1980, dentre eles os de Geografia, tiveram seus currículos definidos de acordo com as orientações vigentes na época e eram organizados em currículo mínimo, no formato de disciplinas fragmentadas e com pré-requisitos, com forte ênfase teórica no início do curso e a prática nos dois últimos semestres através dos estágios curriculares supervisionados. Esse formato permaneceu vigente na maioria dos cursos até o início do ano 2000.

Em 2004, os currículos de licenciatura da UNEB foram reformulados e ajustados às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, CNE 01/2002 e CNE 02/2002 e às Diretrizes específicas de cada área, apresentando novos formatos curriculares. Dentre eles, inserem-se os cursos de licenciatura em Geografia que passam a se organizar em nova estrutura curricular e nova carga horária, indicando alterações importantes. A licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, criada em 2005, inicia as atividades com o mesmo projeto dos demais cursos de Geografia já reformulados, agregando apenas alguns ajustes.

Contudo, se por um lado, a oferta contínua de cursos de licenciatura na universidade ainda não atende às demandas de formação colocada pela realidade da Educação Básica na Bahia, por outro, sinaliza que as estruturas curriculares dos cursos vigentes precisam estar ainda mais próximas do contexto profissional, da escola pública.

Importa acrescentar que além dos cursos de oferta contínua, a UNEB também possui os Programas Especiais de Licenciaturas. Diante da publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação nº 9394/96, que definiu a exigência da formação em nível superior para todos os professores em exercício, inicialmente no prazo de dez anos, a UNEB institucionaliza sua política de formação inicial de professores em serviço, através dos Programas Especiais, a exemplo do Programa Rede UNEB 2000. Essa experiência fortaleceu sua ação afirmativa no

âmbito da formação de professores com a oferta de cursos de Pedagogia voltados para o atendimento das demandas de formação da rede municipal atendendo a quase todos os municípios do Estado.

O programa de formação de professores em serviço da UNEB foi reestruturado em 2009, a partir da adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, através do Decreto nº 6755/2009, de iniciativa do governo federal, em que a instituição vem participando com oferta de cursos de Licenciatura nas áreas de Letras, Pedagogia, Artes, Geografia, História, Química, Matemática, Sociologia, Ciência da Computação, Educação Física, Biologia, Física indicando a importância histórica na formação de quadros para a Educação Básica, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na modalidade de Educação a Distância, a oferta de cursos de licenciatura se inicia em parceria com o Ministério de Educação. Hoje a instituição vem definindo políticas específicas para a oferta contínua desses cursos.

Assim, na UNEB há uma predominância na oferta de cursos de licenciatura o que tem contribuído para a reflexão histórica sobre a realização dos Estágios Supervisionados nas escolas de educação básica, institucionalizando políticas específicas para a realização dos mesmos em todos os cursos de graduação da universidade, e de forma especial nas licenciaturas.

O estágio nos cursos de licenciatura é obrigatório, compõe o processo de formação profissional dos estudantes e fundamenta-se na legislação federal sobre Estágio, no Regimento da Universidade e na Resolução nº 795/2007 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, a qual regulamenta o estágio curricular de todos os cursos de graduação da UNEB. Cabe aos Departamentos sua efetivação mediante Regulamentos Setoriais de Estágio para cada curso do Departamento.

A realização dos estágios curriculares nos cursos de licenciatura ocorre, obrigatoriamente, em escolas públicas de Educação Básica estaduais e/ou municipais e ou em espaços não formais de educação e são orientados pela política institucional de estágio da UNEB. A Resolução nº 795/2007, trouxe alguns aspectos importantes tanto para o fortalecimento do campo do Estágio na instituição, como para a docência na área de estágio nas licenciaturas.

O primeiro deles refere-se ao processo de institucionalização das práticas de Estágio desenvolvidas na UNEB, decorrente da dinamicidade e diversidade das experiências acadêmicas de estágio no contexto da sua organização *multicampi*, uma vez que a referida

Resolução substituiu a regulamentação vigente desde 1993. O exemplo é o reconhecimento da ampliação do campo de estágio dos cursos de licenciaturas, os espaços não formais configurados como outros espaços potenciais de atuação profissional, além das Escolas de Educação Básica. Ainda regulamentou a crescente oferta de cursos de licenciatura para professores em exercício, através dos Programas Especiais, que já funcionavam desde o ano 2000.

O segundo aspecto a destacar refere-se à criação de melhores condições de trabalho para o professor de estágio na instituição que favorecessem a qualidade do trabalho de ensino, orientação, acompanhamento e avaliação dos estágios. Sendo a UNEB uma universidade *multicampi*, as enormes distâncias geográficas entre os *campi* impõem a necessidade de uma logística que assegure o desenvolvimento de suas atividades. Considerando que a oferta dos cursos de graduação nos 24 municípios do Estado da Bahia atende às diferentes cidades circunvizinhas das regiões e que o estágio pode ser realizado na cidade sede do estudante, também foram definidas condições para o acompanhamento e orientação dos estágios tais como seguro de vida, diárias para hospedagem e alimentação, assim como transporte para que os docentes realizem o acompanhamento e orientação dos estágios fora da sede do Departamento.

O terceiro aspecto definido na referida regulamentação que pode contribuir para a qualidade das atividades de estágio refere-se ao número de alunos previstos para cada professor por semestre letivo. Nos cursos de Licenciatura o número de alunos varia de acordo com a carga horária do professor, mas não ultrapassa 20 alunos por turma. Essa lógica também é assegurada para os docentes de estágio dos cursos de Bacharelado. A natureza das atividades de estágio e as especificidades da docência na área, as quais envolvem aulas teórico-práticas, orientação na concepção e elaboração do projeto de estágio do estudante, assim como coordenação, orientação e acompanhamento das práticas de estágio no campo profissional, as escolas requerem condições de trabalho para os professores dessa área.

Outro aspecto destacado na regulamentação de estágio refere-se à ampliação, formalização e legalização da Comissão Central de Estágio e das Coordenações Setoriais de Estágio, cada uma com especificidades e funções próprias e que juntas formam uma rede de gestão do estágio nos diferentes *campi* da UNEB no que se refere ao assessoramento, avaliação, acompanhamento, coordenação e realização das atividades de estágio dos diferentes cursos, bem como na definição dos diferentes campos de estágio.

Por fim, os estágios supervisionados foram regulamentados para adequarem-se ao contexto das reformas dos cursos de Licenciatura da UNEB citadas anteriormente. Nas licenciaturas, eles ampliaram a carga horária para 400 horas, com antecipação de sua oferta a partir do quinto semestre do curso. Essa questão, associada aos desafios anteriormente explicitados, demandam alternativas pedagógicas na realização dos estágios.

Nesse sentido, esperamos que o estágio possa vir a assumir perspectivas mais inovadoras que proporcionem uma ruptura paradigmática do conhecimento ao constituir-se como “espaço de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis” (LIMA E PIMENTA, 2004, p. 45). Espaço de interlocução e proposição de mudanças da realidade, num exercício de superação das dicotomias existentes no processo formativo dos estudantes de graduação com o campo profissional, as escolas.

Atualmente, a Resolução nº 795/2007 está sendo reavaliada, assim como os projetos de curso de licenciatura da UNEB estão sendo debatidos na comunidade acadêmica, dentre eles o curso de Geografia de Serrinha, tendo em vista a nova reformulação.

O Departamento de Educação do *Campus XI – Serrinha*, localizado a aproximadamente 180 km de Salvador e situado no Território do Sisal, mais conhecido como Região Sisaleira, situa-se no Semiárido Nordeste do Estado da Bahia. Os municípios que envolvem o Território do Sisal<sup>10</sup> reúnem baixos indicadores de desenvolvimento humano e educacional, os quais têm sido, ao longo dos anos, não apenas objeto de indignação, mas cenário de implementação de diferentes projetos políticos. Por outro lado, o Território do Sisal registra também, uma história de organização dos movimentos sociais e de articulação de ações políticas em prol do seu processo de desenvolvimento territorial e sustentável, assim como apresenta diversidade e riqueza artística e cultural. Embora ainda com algumas lacunas a serem superadas, a presença da universidade, através das suas atividades acadêmicas, assim como do curso de licenciatura em Geografia, tem contribuído para a formação de professores na área e apresenta potencial para a melhoria dos indicadores educacionais do território.

O *Campus* de Serrinha, *locus* de realização da pesquisa, foi criado no ano de 1987 com a oferta do curso de Pedagogia. Expandiu seus cursos a partir do ano 2000 com a aprovação do curso de Bacharelado em Administração. A implantação do curso de Administração ocorre

---

<sup>10</sup>Esse território é constituído pelos seguintes municípios: Serrinha, Candéal, Inchú, Lamarão, Água Fria, Biritinga, Barrocas, Teofilândia, Araci, C. Coité, Retirolândia, S. Domingos, Valente, Santa Luz, Queimadas, Nordestina, Cansanção, Itiúba, Monte Santo, Quinjingue, Tucano.

em 2002 e as novas demandas no âmbito da extensão e da pesquisa impactaram ainda mais na reorganização do espaço da nova sede. Por outro lado, havia no Departamento a expectativa de assegurar a apropriação do seu antigo prédio para garantir o desenvolvimento dessas atividades e de novos projetos do Departamento. Observando as pesquisas docentes desenvolvidas na época, foi proposto e criado o Centro de Pesquisa, Cultura e Tecnologias Educativas da Região do Sisal – CPCT, cujo projeto foi financiado inicialmente pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, no ano de 2003.

O curso de Licenciatura em Geografia foi criado pelo CONSU no ano de 2004 e iniciado em 2005, resultado de pesquisa realizada com profissionais e entidades representativas da comunidade. Dessa forma, hoje, no Departamento de Educação do *Campus XI* de Serrinha, são disponibilizadas vagas para três cursos de graduação de oferta contínua: Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração e Licenciatura em Geografia. Além disso, o Departamento ofereceu em 2009 cursos de graduação para professores em exercício, na modalidade de Programas Especiais, tais como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Letras e Biologia, integrantes do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com o MEC e prefeituras dos municípios do Território; assim como cursos de graduação à Distância, como Administração, Química, Matemática – da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC, em convênio com o Banco do Brasil, do qual o Departamento de Educação de Serrinha funciona como Polo.

No campo da pós-graduação, o Departamento iniciou sua primeira turma no contexto de expansão dessa modalidade de ensino na Bahia. Ofertou a partir do final da década de 90, início do ano 2000, o curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, vinculado ao *Campus I* da UNEB. Em seguida, foram criados e ofertados outros cursos *latu sensu*, a exemplo dos de Psicopedagogia da Educação Infantil e Séries Iniciais e o Curso Gestão da Educação Contemporânea. A partir de 2011 foram ofertados os cursos de Gestão Pública em parceria com a Prefeitura Municipal de Serrinha e o curso de Especialização em Educação Infantil pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em convênio com a UFBA. A partir de 2012, o Departamento amplia sua oferta criando o curso de Especialização em Gestão de Cooperativas – Ênfase em Economia Solidária num convênio com a Associação das Cooperativas de Apoio Economia Familiar (ASCOOB) e oferta do curso de Especialização em Metodologia do Ensino para Educação Profissional em parceria com o *Campus I*.

Destacamos também o trabalho histórico do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento (NUPE) que tem sido um dos espaços de fomentação de pesquisas e extensão, envolvendo docentes e discentes, no esforço de articular as atividades de pesquisa, extensão e ensino.

Considerando a necessidade de compreender os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso às práticas realizadas ao longo da formação na licenciatura em Geografia ofertada no Campus XI, através dos componentes de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e outras práticas na formação, apresentamos a seguir os fundamentos do conceito de sentidos adotado na pesquisa.

#### **4 PERSPECTIVAS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE SENTIDOS ADOTADOS NA PESQUISA**

A noção de sentidos foi adotada na pesquisa considerando sua importância para compreensão do fenômeno em estudo, uma vez que os sujeitos envolvidos na mesma são atores sociais, participam da realidade vivida no(s) curso(s) de licenciatura em Geografia da UNEB e produzem sentidos a partir da experiência vivida na prática pedagógica ao longo da formação realizada nos mesmos. O interesse em conhecer a realidade a partir da produção dos sentidos dos estudantes e coordenadores na pesquisa, parte do pressuposto de que a consciência humana, a realidade vivenciada é socialmente construída pela mediação da linguagem e se compõe na relação do sujeito com o outro, com o mundo e seu contexto histórico e social.

A noção de sentidos apresentada por Charlot (2000) remete à ideia de subjetividade, de individualidade, uma vez que os sentidos são produzidos por sujeitos. Entretanto, o entendimento da noção de sentido, considera que a sua produção é feita por um sujeito que é um ser humano, um ser histórico e social, que sente, compreende e produz sentidos no contexto e na relação com o outro, em detrimento da percepção individualizada e descontextualizada.

O entendimento sobre os sentidos remete à ideia de sujeito que ao ser considerado como sujeito histórico, inacabado, revela sua condição humana. A noção de sujeito indicada pelo autor destaca a dimensão inconclusa do homem, o qual ao nascer é considerado um ser prematuro e encontra o mundo pré-existente e já estruturado externamente, no qual irá ser socializado. Assim, sugere que não há uma essência humana individualizada, pois o ser humano se constrói socialmente, a partir das relações estabelecidas com o mundo exterior.

Ao nascer, ele educa-se, insere-se na condição humana. Assim lhe é permitido transitar entre a sua história singular de sujeito e a história mais ampla da espécie humana, estabelecer relações e interações com outros homens, ocupar um lugar social no mundo e participar de alguma atividade. Essa condição lhe coloca a necessidade de aprender, como nos fala o autor: “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53). Esse processo, também traduzido pela educação, ocorre no movimento de construção, produção de si, por si e pelo outro, sinalizando um processo complexo e inacabado.

Portanto, o sentido é sempre o sentido de um enunciado o qual é produzido nas relações entre signos que o compõem, signos esses que possuem valor diferenciado em um sistema. Assim, a noção de sentido para o autor, indica a existência de vários aspectos na relação com o sujeito, dentre eles o enunciado. Ao definir melhor o entendimento de sentido, assim nos fala:

[...] tem sentido uma palavra um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. (CHARLOT, 2000, p. 56)

Nessa perspectiva, reconhece-se que o sentido é produzido no contexto das relações que o sujeito estabelece com os outros, com o mundo que o cerca, indicando assim que não é algo produzido isoladamente. Tem sentido para o sujeito o que lhe possibilita a inteligibilidade do mundo, das coisas, o que é comunicável e passível de ser entendido na relação com o outro. Isso implica em reconhecer a produção dos sentidos no processo de produção de conhecimento e saber, a partir das relações estabelecidas com o outro, em um sistema e contexto histórico.

A compreensão de sujeito e de sentidos também encontra contribuições teóricas a partir de outros autores como Vygotski (2001) e Bakhtin (1997), (2006) para os quais, a consciência é construída socialmente, é mediada pela linguagem, dentre outros signos, fato este que diferencia os seres humanos dos animais.

Vygotski (2001) e Bakhtin (1997), (2006) trouxeram contribuições importantes para a forma de compreender a condição humana que prevalecia no início do século XX, na medida em que se contrapuseram às perspectivas objetivistas e subjetivistas presentes, tanto no âmbito da psicologia estudada pelo primeiro, como no âmbito da linguagem estudada por segundo. Apesar de tratarem de temas diferentes, os dois autores fundamentaram suas perspectivas baseados no materialismo histórico-dialético situando as relações sociais culturalmente constituídas como elementos fundantes para a compreensão da consciência e do funcionamento humano.

Para Vygotski (2001), a noção de sentido se fundamenta na convicção de que a consciência humana se dá na relação entre pensamento e linguagem reconhecendo a palavra como microcosmo dessa consciência. O autor afirma que esta relação entre pensamento e linguagem não é linear, ela se cria e se transforma no desenvolvimento histórico da

consciência. Assim, a constituição inter-relacionada entre ambos se fundamenta na convicção de que: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2001, p.412), bem como de que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Nesse caminho, o autor identifica o significado da palavra como a referência e unidade de análise na relação entre pensamento e linguagem, por reconhecer o significado como traço constitutivo da palavra e esta, como fenômeno do discurso. O significado da palavra possui propriedades do todo, representa a generalização e o conceito, podendo ser considerada como fenômeno do pensamento. O significado “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p.398).

Todavia, para o autor, os significados das palavras transformam-se e modificam-se ao longo do desenvolvimento do sujeito, indicando que a formação desses significados é dinâmica.

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. (VIGOTSKI, 2001, p.407-408)

A descoberta da dinamicidade do significado da palavra para o autor faz emergir o conceito de sentido, o que possibilita entender melhor a relação entre linguagem e pensamento. A noção de sentidos reitera as singularidades da linguagem interior, a qual é dirigida ao próprio sujeito onde prevalece a construção dos sentidos em contraposição ao significado estático da palavra. Vigotski (2001), assim define o conceito de sentido em seu trabalho.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. (VIGOTSKI, 2001, p. 465)

Na análise semântica da linguagem, o sentido possui uma formação mais flexível e dinâmica em relação ao significado, o qual se apresenta como uma zona mais estável adquirida pela palavra em determinado discurso. O sentido da palavra, por sua vez, pode mudar a depender do contexto onde estão inseridos os sujeitos.

Assim, os sujeitos constituem-se, realizam suas aprendizagens e desenvolvem seus processos de pensamento a partir da mediação com outras pessoas, onde as relações sociais são referência para entendimento dos processos de significação humana, da produção de sentidos. Isto contraria a ideia de que os sentidos, os signos são produzidos a priori pelo sujeito, uma vez que estes são produzidos nas práticas sociais, reafirmando a composição contextual dos mesmos.

Paralelo ao pensamento de Vygotski (2001) encontramos em Bakthin (1997) ideias que contribuem para ampliar e fortalecer a perspectiva de sentidos adotada na pesquisa e sua relação como os processos de conhecimento. Elas indicam convergências entre os pensamentos dos autores, os quais tomam como princípio o aspecto social da consciência, sua mediação pela linguagem e se fundamentam nas perspectivas do materialismo histórico-dialético.

Ao tematizar e investigar sobre a linguagem, Bakthin (1997) atribui relevância às relações sociais na constituição humana dando ênfase aos processos de enunciação e interação verbal. A linguagem é compreendida para além da comunicação, como um acontecimento dinâmico e de interação, devendo ser relacionada aos contextos e situações concretas. Bakthin (1997) ressalta a importância do aspecto contextual no estudo da linguagem, elegendo o enunciado como unidade de análise da investigação. Para ele, a enunciação e o ato da fala não podem ser explicados sem os sujeitos, mas não apenas através deles, o que sugere a necessidade de pensar as interações estabelecidas com o outro no enunciado. O sentido de uma palavra, portanto é construído pelo contexto, a partir das condições de uma enunciação concreta.

Assim, a língua efetua-se em forma de enunciados orais ou escritos, e é através deles que o sujeito expressa suas intenções, expectativas, motivações, objetivos. Os enunciados são únicos e concretos e surgem de uma das esferas da atividade humana que elabora tipos relativamente estáveis de enunciados denominados, gêneros do discurso. O enunciado reflete o contexto de sua produção e os objetivos de cada esfera da atividade humana. “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de

uma esfera de comunicação” (BAKTHIN, 1997, p. 279). Ele é composto, a partir do contato da língua com a realidade, e produz a expressividade do sujeito, os sentidos construídos sobre as coisas.

Bakhtin (1997) destaca a heterogeneidade do enunciado do sujeito, o qual é social e constituído a partir de outros enunciados: “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKTHIN, 1997, p.291). Com isto, o autor anuncia a pluralidade contida no enunciado, o qual no contexto do diálogo possui fronteiras estabelecidas pela alternância dos sujeitos falantes, ao mesmo tempo em que reflete outros enunciados. Entendendo ser o diálogo a forma clássica de comunicação, nele ocorre a alternância dos sujeitos, há o estabelecimento de uma relação com o outro a partir das réplicas desse diálogo. Neste sentido, o outro é fundamental no enunciado. “Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p 295). Assim, dada a dimensão social do enunciado, ele pressupõe sempre a interação com o outro e o diálogo.

Na interpretação de Freitas (1995), a interação com o outro assume uma importância fundamental tanto para Bakhtin como para Vygotski:

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sócio-cultural, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1995, p. 9)

Com isso, a figura do outro é fundamental na constituição do sujeito, na produção dos sentidos acerca das coisas do mundo e da sua própria aprendizagem. As ideias de Vygotski (1991) ampliam a compreensão da aprendizagem humana como um processo social que se dá para além da maturação biológica, e que pressupõe o uso de signos, recursos de interação e onde a presença do outro é fundamental e indispensável. Isso só é possível devido à capacidade da criança de aprender na relação mediada com outros. Diferentemente dos animais “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotski, 1991, p. 59).

Ao apresentar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotski (1991) distingue-o do conceito de nível de desenvolvimento real, sendo este considerado o primeiro nível que resulta dos ciclos de desenvolvimento já atingido pela criança. Assim, a

zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela distância entre o nível real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial, onde é possível a resolução de problemas sob a orientação e colaboração do outro mais experiente.

Decorrente disso, o autor argumenta que na aprendizagem, não basta apenas definir atividades que a criança seja capaz de resolver só, mas definir e propor atividades que possa realizar com ajuda e colaboração de outros. Os sujeitos que interagem com a criança têm uma participação ativa no seu desenvolvimento, pois são companheiros que orientam e são referência na sua conduta atuando como agentes do seu desenvolvimento. Neste sentido, a distinção entre os níveis real e proximal permite compreender as potencialidades das interações sociais na promoção e articulação da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. As contribuições de Vygotski (1991) reiteram que os processos de aprendizagem e construção de conhecimento possuem raízes culturais e sociais, pressupõem a participação e autoria do sujeito, a interação social, e a vivência em processos experienciais.

Apesar de Vygotski (1991) ter construído o conceito de ZDP a partir de estudos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, acredito que tal conceito se aplique aos demais seres humanos em diferentes idades. Assim, ele pode contribuir também para a pesquisa em curso, na compreensão de como vem ocorrendo a aprendizagem do professor a partir da prática realizada nas escolas durante o desenvolvimento do curso de licenciatura em Geografia.

Na análise de Freitas (1995), a dimensão dialógica na construção do conhecimento presente na teoria de Vygotski (1991), (2001) converge com a ideia de interlocução, subjacente aos estudos de Bakhtin (1997), aproximando os dois autores para compreensão da construção de sentidos na aprendizagem humana.

A produção de sentidos na relação com o outro e, conseqüentemente na aprendizagem, é também destacada por Bakhtin (1997). A perspectiva dialógica de Bakhtin afirma que a relação entre os enunciados não se restringem às interações ocorridas face a face entre os sujeitos, ampliando o entendimento de diálogo, o qual pressupõe também interações mais amplas entre os enunciados. Dessa forma, a análise crítica de um enunciado construído em uma interlocução determinada supõe, para além das vozes dos interlocutores, a existência de diversas vozes sociais. No estudo da linguagem, o enunciado deve ser considerado a partir de sua exterioridade histórica e ideológica. Ele distingue-se não apenas pelo conteúdo como também pelo seu sentido.

O espaço dialógico pressupõe a compreensão ativa do sujeito. O diálogo prevê a antecipação da resposta do outro, o qual não se coloca como passivo na interação sócio-verbal, cuja resposta, a réplica, faz surgir um contra discurso com atribuição de valor por parte do ouvinte no processo de comunicação.

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. (BAKHTIN, 1997, p. 320)

A compreensão de um objeto pelo sujeito implica em compreender o seu dever em relação a ele, o que exige um posicionamento a ser tomado em relação ao mesmo, indicando uma participação responsável nesse diálogo. Trata-se de uma compreensão ativa por parte do sujeito. Nesse processo ele é percebido como criador e ativo que assume um posicionamento ético e político diante da vida e do mundo (SEVERO, 2008).

Para Bakhtin (2006); (1997), o sentido é singular, histórico e contextual. Ele é construído nas interações do sujeito com o mundo, com o outro, mediante processos verbais e extraverbais da comunicação.

A partir da definição de Vygotski (2001) e Bakhtin (1997); (2006), a noção de sentido pode ser compreendida como um processo semântico único, envolvendo uma diversidade de signos inseridos em uma rede de interações sociais situada histórica e culturalmente. Ele é produzido nas práticas sociais, numa construção dialética entre o sujeito, seu mundo psicológico e as experiências vividas no contexto. Isso sugere a possibilidade da diversidade e polissemia na construção dos sentidos os quais integram também dimensões afetivas, coletivas e individuais.

Para Barros (2012), as ideias desses dois autores acima citados convergem para a construção da noção de sentido, na medida em que contribuem para análises que buscam superar as dicotomias interno e externo, individual e social, emoção e cognição, corpo e mente. Elas conduzem também à compreensão da noção de subjetividade, entendida como polissêmica e polifônica ao constituir-se a partir de processos de mediação, dialógicos e de tensão.

Na interpretação de Freitas (1995), as ideias dos dois autores trazem também novas perspectivas para o campo educacional no sentido de se repensar a educação, os processos formativos no espaço escolar que favoreçam “a manifestação da diferença dos modos e

esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta” (FREITAS, 1995, p. 9-10).

Por outro lado, o estudo dos sentidos, a partir da perspectiva histórico-cultural assumida por Vygotski (2001) e Bakhtin (1997); (2006) indica a necessidade de repensar os processos investigativos e superar a ideia de sentido individualizado, descontextualizado. A compreensão do que o sujeito diz numa pesquisa perpassa pela criação articulada entre as interações vividas, as relações com os signos e outros sentidos presentes no contexto.

A produção de sentidos também é compreendida na perspectiva merleau-pontiana, a partir da interpretação de Moutinho (2004), Bomfim (2016) e Ferraz (2008). Para Moutinho (2004), Merleau-Ponty parte do princípio de que é preciso rompimento com a forma realista, objetivista de a ciência indagar os fenômenos. Nesse sentido, indica a significação filosófica, a qual surge a partir do questionamento sobre o ser da forma, do fenômeno como ele se apresenta, ao invés de tomá-lo com real. Assim, a forma e o fenômeno revelam sua verdadeira significação. Afirma que a forma “nos traz um tipo de unidade, de totalidade, que não pode ser encontrada em um ser da natureza”. (MOUTINHO, 2004, pg. 275).

A busca do sentido dá-se pela percepção, a qual é construída pela experiência e na relação. Bomfim (2016), ao interpretar as ideias merleau-pontianas, indica que a percepção assume importância na construção dos sentidos, pois se constitui na experiência, na relação e se configura como conhecimento e mediação que desencadeia diferentes perspectivas sobre o fenômeno observado. Assim, “a percepção é a experiência do sujeito, traduzida em aprendizagem, capacidade de compreender e criar sobre sua própria realidade vivida” (BOMFIM, 2016, p. 12).

A temática da percepção para Merleau-Ponty insere-se a partir de abordagem que busca superar a filosofia reflexiva, a qual numa versão idealista coloca como missão da filosofia fazer a reflexão do espírito sobre si mesmo, onde o espírito criador revela suas estratégias para compreensão do mundo e das coisas. Na contramão dessa abordagem, o sujeito é um ser sendo no mundo, onde a percepção na experiência é produtora de sentidos múltiplos sobre esse mundo e sobre as coisas. (MOUTINHO, 2004, p 273).

Nesse sentido, Ferraz (2008), ao comentar a filosofia *merleau-pontiana*, confirma que o mundo, a natureza estão organizados de acordo com parâmetros perceptivos. Não existe um ser que seja objetivamente, mas um ser que não se separa das estruturas perceptivas. Assim, a Fenomenologia da percepção busca descrever esse ser que ainda não foi objetivado e que ao

mesmo tempo não é puramente subjetivo, a exemplo de uma ideia ou representação cognitiva. Assim, comenta sobre as três reflexões colocadas pelas ideias do filósofo. Argumenta que o corpo fenomenal é um ser pré-objetivo que não é determinado pelo ambiente, possuindo intencionalidade singular que “projeta sobre os estímulos formas típicas de apreender o ambiente” (FERRAZ, 2008, p. 25). Em segundo lugar, o mundo percebido não pertence às categorias sujeito e objeto num processo de auto-exclusão dos mesmos. O mundo dado à percepção ingênua não é independente das estruturas perceptivas, porém se apresenta como “um campo de situações” que se manifestam como totalidade onde “a percepção humana pode apreender”. (p.25). Nessa perspectiva, o mundo percebido é “em-si-para-nós, ou seja, o mundo possui um caráter autônomo (em-si), ao qual a experiência perceptiva tem pleno acesso (para nós)” (FERRAZ, 2008, p. 25). A terceira reflexão apresentada a partir das ideias do filósofo é a que aborda as ambiguidades da experiência pré-objetiva e a busca de um padrão de racionalidade na temporalidade, no tempo constituído que explique a descrição da atividade do corpo e da percepção. Assim, na experiência presente, o mundo apresenta-se de acordo com as estruturas perceptivas sem redução ao mundo subjetivo, uma vez que há uma densidade temporal intrínseca à manifestação do fenômeno, onde “o mundo percebido abarca os instantes passados em que se manifestou e anuncia instantes em que se manifestará” (FERRAZ, 2008, p. 26).

Dessa forma, compreendemos que os sentidos construídos pelos estudantes e coordenador sobre as práticas durante o curso de Geografia constituem-se pela percepção dada na experiência, na relação em um espaço vivido.

Os entendimentos dos sentidos apresentados acima, a partir das ideias de Charlot (2000), Vygotski (2001) e Bakhtin (1997), (2006) e das ideias merleau-pontianas interpretadas por (MOUTINHO, 2004), (FERRAZ, 2008), (BOMFIM, 2016) são referências que inspiram essa pesquisa, pois reiteram a formação social do humano, a compreensão de que a consciência humana é socialmente construída e mediada pela linguagem, ao tempo em que permitem a compreensão e análise das vozes dos sujeitos envolvidos, buscando superar dualismos entre social e individual.

Ademais, compreende a construção dos sentidos como acontecimento semântico singular, que se constrói nas relações sociais em meio a uma diversidade de signos, produzidos nas práticas sociais, numa construção dialética entre o sujeito, seu mundo psicológico e pelas experiências vividas no contexto através do diálogo, onde a relação com o

outro assume importância fundamental. Elas constituem-se pela percepção dada na experiência, na relação em um espaço vivido.

O entendimento de sentidos reafirma a centralidade e autoria do sujeito no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, em processos mediados pela linguagem na interação com o outro, em contextos específicos indicando que o sujeito constitui-se na relação.

Os sentidos decorrem da interação entre linguagem, sujeitos e contexto histórico social e são produzidos na relação com o outro, com o mundo, em processos dialógicos vividos. Assim, o estudo dos sentidos na pesquisa abre possibilidades de compreensão dos processos de significação construídos por estudantes e coordenadores sobre a prática profissional desenvolvida ao longo da formação realizada nos cursos de Geografia da UNEB, numa perspectiva histórico-cultural e não como processos individualizados e isolados.

Os sentidos produzidos por eles durante a formação vivenciada traduzem o resultado da interação com os outros, construída no contexto de uma universidade *multicampi* e das escolas públicas, e indicarão a compreensão sobre a formação no curso, sobre a prática enquanto momento de aprendizagem nessa formação na relação com a docência. Informará também sobre a aprendizagem da profissão realizada nos contextos escolares a partir dos estágios e das práticas vividas durante os cursos.

A compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano na formação de professores do curso de Geografia da UNEB leva em consideração, portanto, o contexto histórico, social, universitário onde estão inseridos estes sujeitos. Nessa perspectiva, pode-se dizer também, que ao expressarem sua compreensão ativa sobre o objeto em estudo, sobre a prática profissional na formação realizada durante o curso, nossos colaboradores na pesquisa assumem uma posição ética, ativa, criativa e política em relação à própria formação e à aprendizagem da profissão de professor.

A opção pela compreensão dos sentidos dos estudantes e coordenador de curso da licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha* sugere que a pesquisa deva assumir perspectiva metodológica que contemple essa possibilidade. Nesse contexto, apresentamos no próximo capítulo, os percursos metodológicos da pesquisa.

## 5 FUNDAMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia adotada na investigação está intimamente relacionada ao processo de construção do objeto de pesquisa e foi definida observando sua natureza e característica. Considerando que as pesquisas realizadas no campo da educação têm como especificidade a “educação e a atividade educativa” (AMADO, 2013, p. 19), foi fundamental não perder de vista a particularidade do objeto em educação, ora investigado, o qual definiu tanto a singularidade dos objetivos da pesquisa, como as opções metodológicas.

A investigação realizada sobre as práticas na formação inicial de professores, compreendida a partir dos sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de colegiado durante o processo de formação na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* da UNEB, sua relação com a aprendizagem da profissão, com a formação para a docência, na relação com escolas, dada a natureza e complexidade do objeto, demandou uma abordagem que superasse as pesquisas metodológicas monológicas e reducionistas baseadas na crença cartesiana de que os fenômenos investigados podem ser fragmentados, desconectados e descontextualizados durante o processo de compreensão dos mesmos.

A investigação realizada adotou a abordagem qualitativa, considerando que esta traz em seus fundamentos a convicção de que a sociedade se configura a partir de ações humanas. Buscamos observar na pesquisa a riqueza escondida, submergida na cotidianidade do objeto, em sua complexidade, considerando os aspectos políticos, éticos, estéticos, religiosos, sociais como seus elementos constitutivos na hora de conhecê-lo/compreendê-lo (SANTOS, 1989).

Fundamentada no paradigma fenomenológico e interpretativo, a abordagem qualitativa interessa-se pelos sentidos e significados que os atores atribuem às suas ações em contexto real. Os sentidos e significados atribuídos aos fenômenos sociais são compreendidos como resultado da interação humana nos contextos e com a natureza. Eles são considerados de grande importância tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são reconhecidos como produto e produtores da cultura. Neste âmbito, a investigação das realidades sociais centra-se no modo como são experienciadas, interpretadas pelos próprios sujeitos, passando da sua descrição densa para a compreensão e interpretação das mesmas em contexto (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

A partir dessa abordagem, a relação estabelecida com os sentidos produzidos pelos estudantes e coordenador de curso sobre a formação, foi de uma aproximação crítica, compreendendo-os como forma de conhecimento que serviu enquanto elemento para entendimento da problemática em estudo. Dessa forma, o senso comum como fonte

revolucionária, criativa, com potencial transformador da realidade, revelou-se como uma bacia semântica, a partir da qual se fez uma compreensão crítica/reflexiva dos significados/sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto pesquisado (SANTOS, 1989).

Nesse contexto, a relação da pesquisadora com o objeto investigado também existe e foi considerado na investigação, pois se reconhece que o processo de pesquisa vivido é subjetivo, o que representa aspecto relevante na definição do percurso metodológico.

A abordagem qualitativa apresenta algumas características que são convergentes com a pesquisa realizada. A primeira delas está no fato de que o ambiente natural foi fonte direta dos dados, os quais foram acessados em situações concretas e vividas e complementados pelo contato direto com o campo, através do pesquisador, pois, acredita-se que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.48), ou seja, no contexto histórico onde elas acontecem. Nesta pesquisa, considerada descritiva, isso ocorreu através da realização de entrevistas semiestruturadas com os estudantes e o coordenador do curso no *Campus XI - Serrinha*, da participação em reuniões de avaliação das atividades de estágio do curso, da análise direta de documentos oficiais como o projeto de reconhecimento do curso de geografia de Serrinha tendo em vista descrever melhor o fenômeno em estudo.

Considerando que as informações da pesquisa foram recolhidas através de palavras e texto, elas compõem os resultados do estudo, nas quais as citações foram utilizadas para fundamentar as apresentações dos mesmos. Neste sentido, buscamos uma descrição detalhada dos dados e uma análise e interpretação que explorou a riqueza dos mesmos, respeitando a forma como foram transcritos e registrados. Isso favoreceu uma compreensão mais aprofundada do objeto. Assim comenta o autor sobre a exigência feita numa pesquisa qualitativa: “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 49).

Outra característica associada à pesquisa qualitativa pode ser observada pela opção feita na investigação em não se definir previamente hipóteses fechadas, mas pela construção de inferências à medida que os dados foram sendo apresentados, organizados e agrupados em categorias.

A pesquisa foi inspirada também na bricolagem (KINCHELOE E BERRY, 2007), ao utilizar diferentes estratégias na pesquisa advindas tanto da abordagem qualitativa como da quantitativa, à medida que se tornou necessário. Isso ocorreu ao adotar estratégia de pesquisa

a partir da abordagem quantitativa das informações do projeto de curso durante a análise documental e, ao mesmo tempo, ao utilizar estratégias de pesquisa qualitativa com a realização das entrevistas. A bricolagem possibilita que o uso e a adoção de estratégias metodológicas na pesquisa aconteçam de acordo com a necessidade apresentada pelo contexto da situação da mesma.

Considerando a complexidade da realidade, não buscamos uma cisão excludente entre a abordagem qualitativa e quantitativa. Na pesquisa, análises qualitativas e quantitativas contribuíram para compreensão do objeto em estudo, especialmente durante a análise documental do projeto de reconhecimento de curso.

Assim, o significado atribuído pelos participantes às suas vidas e experiências nesta pesquisa, bem como os sentidos atribuídos acerca das práticas realizadas durante o processo de formação de professores no curso foram de grande importância para compreensão do objeto em estudo.

Para compreensão do fenômeno investigado através da abordagem qualitativa dessa pesquisa, optamos inicialmente pela realização do Estudo de Caso sobre as práticas realizadas durante a formação inicial na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* da UNEB, a partir dos sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso.

O estudo de caso se caracteriza como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32). De acordo com Bogdan, Biklen (1994), o estudo de caso permite delimitação da área de trabalho na investigação para realização de uma observação mais detalhada de um contexto, de um indivíduo, acontecimento ou de uma única fonte de documentos. No estudo de caso, as variáveis de interesse sobrepõem-se aos pontos de dados, o que permite se basear em diversificadas fontes de evidências, ou seja, na triangulação de dados. Permite ainda a condução da coleta e análise dos dados a partir de proposições teóricas prévias, configurando-se como método e estratégia de pesquisa mais abrangente (YIN, 2001). Assim, na pesquisa, adotamos a triangulação de fontes de dados (YIN, 2001) com a realização das entrevistas e da análise documental.

O estudo de caso realizado na pesquisa permitiu investigar as práticas durante a formação inicial na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* dentro de seu contexto real. Houve valorização da singularidade no estudo de caso realizado, ao tempo em que se fez uma análise contextualizada do fenômeno em estudo, permitindo maior

aprofundamento da realidade estudada e maior aproximação com os participantes da pesquisa. As práticas realizadas durante a formação inicial na licenciatura em Geografia representam uma totalidade única envolvidas em contradições. Elas realizam-se, portanto, no contexto de um currículo que foi reformulado e incorpora alterações na sua concepção e formato, onde a ampliação e antecipação das práticas destacam-se como elementos relevantes na formação de professores.

A escolha da Universidade do Estado da Bahia - UNEB como instituição para realizar a pesquisa, deu-se pela relação histórica desta instituição com a formação de professores, na qual a maioria dos cursos ofertados é de licenciatura. Nesse sentido, a sua organização *multicampi* complexa favoreceu a implantação de cursos de licenciaturas em municípios do Estado, ampliando suas ações acadêmicas. Ao estudar a UNEB e sua peculiar configuração *multicampi*, Fialho (2005) indica que ela coloca-se como um campo fértil, tanto para a investigação científica, como para a ação universitária. Portanto, a instituição torna-se também um campo rico de experiências a serem pesquisadas.

A opção pela licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, dentre as demais da UNEB, foi feita como recorte metodológico da pesquisa, uma vez que ela apresenta mudanças curriculares como os demais cursos de licenciatura reformulados em 2004, incorporando as orientações das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica - Resolução CNE 01/2002 e Resolução CNE 02/2002, as quais alteraram o tempo/espço da realização das práticas no currículo. Na condição de gestora da Pró-reitoria de Graduação, acompanhei o processo de orientação e ajustes nos currículos das licenciaturas, inclusive o de geografia, tendo em vista a viabilização da sua oferta nos diferentes Departamentos da UNEB.

O estudo realizado no *Campus XI - Serrinha* deu-se pela sua localização no Território do Sisal, o qual atende a estudantes de vários municípios que apresentam baixos indicadores educacionais, especialmente no Ensino Médio. Foi feito ainda, considerando ser o *campus* que oferta a última licenciatura em Geografia criada na UNEB, cujo projeto de curso organizou-se a partir da proposta dos demais existentes, incorporando alterações curriculares e adequações específicas realizadas pelo colegiado de curso. A criação da licenciatura ocorreu durante o período de gestão nesse *campus* no qual colaboramos com o processo de coordenação da pesquisa para escolha do curso e da definição colegiada para implantação do mesmo. Isso justifica a forte vinculação profissional existente com o *Campus XI - Serrinha*, no qual sou lotada como professora.

Ao mesmo tempo, a área da Geografia na contemporaneidade, face o contexto de transformações econômicas, políticas e sócio-culturais no âmbito da globalização e dos avanços das tecnologias (SANTOS, 2006), vem redimensionando e alterando alguns conceitos como espaço, lugar, território evidenciando sua importância para a educação. Nesse sentido, tem assumido relevância para a formação profissional dos professores que atuarão no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, hoje identificados como etapas da Educação Básica com grandes desafios para legitimar a permanência e o sucesso dos estudantes na escola no Território do Sisal.

No estudo de caso foram utilizadas algumas ferramentas para coletas de dados, como a análise documental do projeto do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha* e a entrevista semiestruturada com os estudantes e coordenador de colegiado do curso.

A análise documental do projeto de reconhecimento do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha* foi feita com o propósito de compreender os compromissos de formação profissional assumidos pelo curso no contexto onde está inserido, a configuração curricular, a perspectiva formativa do curso na relação com a formação identitária do professor. Para tanto, realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) nos textos referentes ao perfil profissional do egresso, às quatro ementas dos Eixos do curso e às cinquenta e nove ementas dos componentes curriculares, entre as quais buscamos identificar as palavras “escola”, “escolar”, “unidade escolar”. Além disso, analisamos o fluxograma do curso.

Assim, análise documental foi adotada no intuito de ampliar e contextualizar a compreensão do problema investigado. A análise documental constituiu-se uma técnica importante na abordagem qualitativa dos dados da pesquisa, contribuindo para complementar as informações obtidas por outras técnicas e/ou dar visibilidade e revelar elementos novos em relação ao problema investigado (ANDRÉ, 1985).

A análise do projeto buscou identificar e compreender também a importância atribuída aos componentes curriculares definidos pelo colegiado no Currículo Pleno de Geografia do *Campus XI - Serrinha* e sua relação com a carga horária, no intuito de identificar quais conhecimentos vêm sendo propostos e priorizados para a formação de professores de geografia. Neste processo, buscou-se também identificar o tempo e o espaço reservado às práticas pedagógicas ao longo do currículo e sua relação com a formação.

Para realização desta análise, adotamos categorias e subcategorias construídas a partir de agrupamento de componentes curriculares, tomando como referência as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para Educação Básica

(BRASIL, MEC/CNE/CP 01/2002), as categorias de análise adotadas por Gatti e Barreto (2009) nos estudos realizados sobre as licenciaturas nas instituições de Educação Superior no Brasil e as especificidades dos componentes curriculares do curso de Geografia de Serrinha. Nesse contexto, recorreu-se também à análise qualitativa de dados quantitativos disponibilizados no projeto do curso.

Esta análise contribuiu para identificar a configuração curricular do curso e sua perspectiva formativa a partir das informações disponibilizadas e dos conhecimentos previstos no currículo priorizado para a formação de professores, além do tempo/espço destinado às práticas no currículo, através das práticas de ensino e do estágio supervisionado. As informações relativas aos projetos de cursos de licenciatura foram disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD da UNEB. (ANEXO A)

O documento relativo ao projeto de reconhecimento da licenciatura em Geografia analisado foi elaborado em um contexto histórico, social, cultural particular, portanto a sua análise considerou estes aspectos como relevantes. Associada à análise documental, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os estudantes e o coordenador do curso de Geografia, como técnica de coleta de informações. Através dela realizou-se um processo de maior interação com os participantes da pesquisa durante a investigação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com estudantes e coordenador do colegiado do curso de licenciatura, todos vinculados ao *campus* de Serrinha e tiveram como objetivo, compreender os sentidos atribuídos às práticas durante a formação inicial, especialmente as práticas de ensino e os estágios ao longo do desenvolvimento do curso. Para tanto, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Inicialmente, foi realizado um grupo Focal com os 11 estudantes presentes dos 18 matriculados nas turmas do 8º semestre do curso de Geografia do *campus*, vinculados ao semestre de 2014.2, com o objetivo de obter informações sobre aspectos mais amplos do curso. Para essa etapa ver o roteiro de questões (APÊNDICE B).

Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com 6 dos estudantes das turmas do 8º semestre, participantes do grupo focal, com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos à prática durante o processo de formação no curso de Licenciatura em Geografia. A escolha dos participantes para entrevista no grupo focal e para as entrevistas individuais observou alguns critérios: Os estudantes entrevistados encontravam-se matriculados no 8º semestre, já tinham integralizado todos os componentes curriculares previstos até o 7º

semestre e já tinham realizado ou estavam realizando o estágio supervisionado em alguma escola do Ensino Médio. Para essa etapa, ver o roteiro de questões (APÊNDICE C)

A escolha dos 6 estudantes participantes da entrevista individual manteve os critérios iniciais descritos acima. Além disso, optou-se por estudantes que não participaram do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid do Ministério da Educação durante sua permanência no curso de Geografia, considerando ser este um programa no qual as práticas de iniciação à docência e à escola são relevantes para a formação, porém estão restritas a alguns estudantes. A escolha teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos por esses estudantes ao Pibid, na relação com a aprendizagem da docência no contexto do Departamento da UNEB.

No caso do coordenador de curso, a sua escolha para a entrevista deu-se considerando que ele assume funções pedagógicas e administrativas como gestor do referido curso. Para essa etapa, ver o roteiro de questões (APÊNDICE D). As informações provenientes das entrevistas contribuíram para compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas durante a formação no curso; a relação com a docência e a aprendizagem da profissão; a perspectiva formativa do curso; as condições e estratégias de aproximação criadas no processo de formação de professores entre a universidade e as escolas do Território do Sisal, de forma específica, através das práticas de ensino e dos estágios supervisionados.

Os dados oriundos das entrevistas e da análise documental foram analisados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo, a partir das contribuições de Bardin (1977), Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994), no sentido de orientar a sistematização das mensagens. A análise de conteúdos tem sido bastante utilizada nas pesquisas empíricas na área de Ciências Humanas e Sociais como técnica de análise exclusiva ou combinada com outros procedimentos (AMADO, 2013); (BOGDAN E BIKLEN, 1994). De acordo com Bardin (1977), a definição da análise de conteúdo melhor se apresenta como um conjunto de técnicas que fazem:

[...] análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] das mensagens. (BARDIN, 1977, pg.42)

Segundo o autor, o papel do pesquisador, neste caso, é compreender o sentido da comunicação e simultaneamente desviar o olhar para outra significação, para a mensagem entrevista ou ao lado da primeira mensagem, buscando visibilizar o sentido da mensagem que se encontra no segundo plano. Trata-se de alcançar “outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc” (BARDIN, 1977, p.41).

A análise de conteúdo foi a referência neste estudo para a análise documental do projeto e para as respostas dadas pelos estudantes e coordenador de curso nas entrevistas. Ela possibilitou uma representação rigorosa e objetiva das mensagens analisadas através da codificação, classificação por categorias e subcategorias, tendo em vista a captação de sentidos através da inferência e interpretação, as quais foram realizadas com base também no quadro teórico.

Os aspectos contextuais que consideram as dimensões envolvidas na produção das mensagens, como os aspectos conjunturais, individuais, sociais foram observados na análise e interpretação dos dados (AMADO, 2013). Assim, foi destacado o contexto institucional da universidade, do *campus* de Serrinha localizado no Território do Sisal e do currículo estudado, assim como a condição de participação dos estudantes no 8º semestre e do coordenador de curso.

A análise de conteúdo do *corpus* documental produzido a partir das entrevistas transcritas foi organizada na seguinte perspectiva: inicialmente foi feita a pré-análise através de leituras flutuantes que já apresentavam possíveis temas e subtemas tomando como referência as questões e objetivos da pesquisa (AMADO, 2013). Foram definidas as unidades de contexto com a delimitação da extensão do documento tomando como referência inicial as questões das entrevistas. A leitura vertical do documento das entrevistas transcritas permitiu então a sua codificação. A categorização do conteúdo das mensagens deu-se com a criação de unidades de registro, as quais receberam um código correspondente ao sentido da categoria. Foram definidas as unidades de registro e as unidades de sentido nos textos. A categorização adotada foi a mista (AMADO, 2013), onde houve uma combinação de algumas categorias elaboradas previamente com outras categorias que foram sendo criadas a partir da leitura dos dados.

Em um processo de leitura horizontal dos textos, as unidades de registro com o mesmo código foram aproximadas e confrontadas considerando a incidência das unidades de sentido, resultando na categorização dos dados. Nesse processo, os discursos foram agrupados tanto pelas convergências como pelas divergências entre eles, orientados pelas relações com as categorias e subcategorias.

Na sequência, deu-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos aspectos destacados (BARDIN, 1977), a partir da teorização dos mesmos, num processo de diálogo entre o referencial teórico, as ideias e posicionamento da pesquisadora. A construção do texto da tese de doutoramento resulta desse processo e busca contribuir para a reflexão

sobre as licenciaturas na formação inicial de professores e a importância da prática durante essa formação na relação com escolas.

## 6 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR, PERSPECTIVA FORMATIVA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS XI - SERRINHA

Os currículos de licenciatura da UNEB, ajustados às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, CNE 01/2002 e CNE 02/2002 e às Diretrizes específicas de cada área<sup>11</sup>, apresentam currículos específicos para a formação de professores desde 2004. A Reformulação Curricular dos cursos de licenciatura da UNEB resultou na unificação dos projetos e dos currículos para quase todos os cursos de formação de professores. Este estudo busca analisar a configuração curricular da Licenciatura em Geografia ofertada no *Campus XI* - Serrinha, na relação com a formação de professores para a Educação Básica, no sentido de conhecer a perspectiva de formação do mesmo.

A análise tomou como referência inicial, os modelos que historicamente têm influenciado a formação de professores e ainda estão presentes em muitos cursos de licenciatura, como o “modelo de racionalidade técnica” da formação de professores (PEREIRA, 1999) também conhecido como “modelo formativo hegemônico” (RAMALHO, 2004) e o “modelo de racionalidade prática” (PEREIRA, 1999), onde a prática é eixo estruturante da formação, em contraposição ao modelo anterior.

Preocupações com perspectivas de formação que primam por processos de aligeiramento na formação dos professores, as quais mantêm a reflexão teórica ausente na formação sem reconhecer que ela se faz imprescindível para contribuir com a qualidade da mesma, são analisadas. Nesse sentido, reiteramos a concepção de formação do professor como intelectual, crítico e reflexivo que tenha condições de conceber, refletir, pesquisar e reelaborar sua prática de ensino, tomando como referência os contextos de trabalho e social e baseada numa racionalidade mais crítica (CANÁRIO, 2001, 1994; ZEICNHER, 2008, 2010; RAMALHO, 2004); (PIMENTA, 2002); (NÓVOA, 2009) e fundamentada também na epistemologia da prática (TARDIF, 2002).

Para fazer relação entre alguns aspectos do projeto da licenciatura em Geografia e a formação para a identidade profissional dos licenciados, destacamos alguns fatores que acreditamos compor a formação identitária dos professores. “A formação é essencial na

---

<sup>11</sup>Os cursos reformulados de Licenciatura em Geografia e ainda em vigência nos Departamentos estão fundamentados nas seguintes normatizações: Resolução CNE 01/2002 e CNE 02/2002, Pareceres 09/2001 e 028/2001; Parecer CNE/CES nº 492/2001, retificado pelo Parecer do CNE/CES nº 1.363/2001 e homologado pela Resolução CNE/CES nº 14/2002; Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002; Art. 18 da Lei nº 10.098/2000; Lei Federal nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003. A atual Diretrizes de Formação de Professores, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 mantém as orientações relativas à inclusão das práticas no currículo e da participação das escolas na formação dos professores.

construção das identidades profissionais, porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR, 2003, p. 51). Assim, compreendemos que a identidade profissional configura-se a partir de diferentes experiências vividas nos espaços com sujeitos diversos; da relação construída com sua formação; de escolhas feitas por esse profissional e do sentido que atribui ao trabalho, caracterizando-a como um processo de construção e reconstrução permanente. Esses fatores estão presentes tanto na formação inicial como continuada (DUBAR, 2003; TERRAZZAN *et al*, DUTRAB, WINCHC, SILVA, 2008).

Neste estudo foram analisados o perfil profissional dos egressos, os objetivos explicitados nos mesmos e os compromissos formativos assumidos, conhecimentos previstos no currículo através dos componentes curriculares de forma a identificar aspectos que favoreçam a formação identitária dos licenciados e a tendência formativa do curso.

Assim, foram analisadas as práticas de ensino como componente curricular que podem se constituir de atividades de iniciação à docência e envolvem práticas de observação, pesquisa, análise, cooperação e intervenção nas escolas de educação básica, as quais deverão ocorrer ao longo do curso. De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), a prática “na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, ela “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, sem ficar limitada às disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2002, Art. 12, parágrafos 1, 2 e 3).

Outra prática analisada foram os Estágios Supervisionados que se caracterizam pela regência em uma ou mais turmas, num sistema de corresponsabilização dos formandos, do orientador da instituição formadora e do professor regente da escola de forma diferenciada e de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino (FORMOSINHO, 2009). As Práticas Pedagógicas em estudo acima compõem a legislação de formação inicial de professores desde 2002 e caracterizam-se como componentes integradores dos cursos de licenciatura, juntamente com os componentes que traduzem os conteúdos curriculares de natureza “científico-cultural” e as “atividades acadêmico-científico-culturais” previstos na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), também apresentados abaixo por Gatti e Barreto (2009), como conhecimentos que caracterizam essa formação.

Assim, considerando as questões anunciadas pela pesquisa e com o intuito de contribuir para compreensão da mesma, na análise documental buscou-se identificar: os compromissos de formação profissional assumidos pelo curso no contexto onde está inserido;

os conhecimentos priorizados no currículo da licenciatura; o tempo e o espaço reservados para as práticas pedagógicas nas escolas ao longo do mesmo e sua relação com a formação identitária do professor, a presença dos conceitos de espaços e território na perspectiva do espaço humano habitado e construído historicamente e socialmente (SANTOS, 2001).

A participação das escolas na formação dos professores vem sendo reafirmada por Nóvoa (2009) para quem elas se constituem instituições importantes nessa formação e onde a participação dos professores experientes é fundamental. Para Canário (2001, 2005) é necessária a articulação entre formação e a imersão nos contextos de trabalho, na escola, assim, a prática pedagógica, sua tradução nos currículos é uma questão a ser pensada na formação de professores. Dai buscamos identificar como a escola, instituição e campo de atuação profissional está presente nas ementas dos componentes curriculares do curso.

De acordo com o Artigo 7º, Inciso IV da Resolução CNE 02/2002, as instituições de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas da educação básica. Assim, buscamos também identificar e analisar como a escola enquanto campo de atuação profissional se faz presente no currículo de formação dos professores para a educação básica.

O currículo nesse processo de estudo aproxima-se da perspectiva de Moreira (2001) ao considerar que a matéria prima do currículo é o conhecimento e compreende-o como sendo associado a algumas experiências de conhecimento que a escola disponibiliza aos alunos. Assim, concebe o currículo como artefato que faz seleção da cultura, expressa relações de conflito, de poder e conhecimento, onde se produz significados no processo de formação de identidades (MOREIRA, 2001). Nesse contexto, o currículo da licenciatura também foi analisado observando essas questões.

O estudo foi realizado através da análise documental do Projeto de Reconhecimento do Curso do *Campus XI – Serrinha* e foi adotada no intuito de dar visibilidade a elementos novos, relacionados ao problema da pesquisa investigado, ampliando a compreensão do mesmo de forma mais contextualizada (ANDRÉ, 1985).

A análise documental teve como objetivo contribuir para identificar a perspectiva formativa do curso a partir das questões anteriormente colocadas e para compreender como a dimensão da prática pedagógica vem sendo contemplada na formação. Situar a análise documental do projeto do curso de Licenciatura em Geografia de Serrinha nesse contexto tem a intenção de compreendê-la inicialmente, a partir do currículo construído e proposto para formar professores da Educação Básica desde 2004.

Durante a leitura do projeto foi priorizada a análise do perfil profissional, do fluxograma, das ementas dos Eixos do curso e dos componentes curriculares. Foi feita inicialmente a análise das cinquenta e nove ementas dos componentes curriculares do curso observando a presença da escola enquanto instituição de formação e campo de atuação profissional na formação dos professores na licenciatura. Nas ementas buscamos identificar as palavras “escola”, “escolar”, “unidade escolar”. Foi realizada também a análise das quatro ementas dos Eixos do curso. Nelas buscamos identificar as palavras “espaço” e “território”. A análise/interpretação dos textos do projeto foi feita utilizando a Análise de Conteúdo, a qual segundo Bardin (1977).

#### 6.1 COMPROMISSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ASSUMIDOS PELO CURSO NO CONTEXTO ONDE ESTÁ INSERIDO

Nessa primeira etapa do estudo, foram identificados os compromissos de formação profissional do curso revelados no projeto, a partir da expectativa do perfil profissional do egresso e dos objetivos explicitados nos mesmos.

De acordo com o projeto, a oferta do curso justifica-se a partir da vinculação do Departamento com o contexto onde está inserido, tornando-se a razão principal da presença da universidade no mesmo. A importância do curso dá-se pelo compromisso de formar professores para contribuir com a elevação dos índices educacionais, em contextos de indicadores sociais desfavoráveis como altos índices de analfabetismo, de mortalidade infantil, de pobreza no Território do Sisal. Essa importância também é indicada pela possibilidade que o curso tem de formar profissionais que atuarão como agentes sociais ativos da construção do conhecimento e da cidadania sobre o espaço geográfico através da pesquisa e extensão e pela localização do curso em município que favorece a potencialização do desenvolvimento sócio econômico no Estado, conforme a relevância social do curso justificada no projeto:

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Geografia apresenta-se como possibilidade real de melhoria dos índices educacionais e sociais, uma vez que, os alunos dele integrantes, poderão se tornar agentes sociais ativos da construção do conhecimento e da cidadania sobre o espaço geográfico, por meio do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão de uma Universidade pública autônoma e de qualidade. (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO *CAMPUS XI – SERRINHA*, UNEB, 2012, p. 88)

Assim, a expectativa de contribuir para a alteração das realidades educacionais e a sustentabilidade no contexto regional também se apresentam como um dos compromissos da Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*.

De acordo com perfil profissional explicitado no projeto, o curso compromete-se a formar professores para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, assim como a atuar em outros espaços educativos e profissionais. Assim define-se o perfil profissional dos egressos nos cursos de Licenciatura em Geografia *Campus XI - Serrinha*:

O profissional desse curso pode atuar em espaços onde ocorram a educação formal e não-formal nos níveis Fundamental e Médio de ensino, assim como participar de projetos e programas educativos em empresas públicas e privadas, organizações não-governamentais e em diversos meios de comunicação que envolvam a produção e aplicação do conhecimento geográfico. (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO *CAMPUS XI – SERRINHA*, UNEB, 2012, p.. 94)

Ao reafirmar o compromisso com a qualificação de quadros para a Educação Básica, o curso de Licenciatura em Geografia reitera o papel idealizado para a UNEB desde sua criação, em relação à qualificação dos demais níveis de ensino no interior do Estado da Bahia (BOAVENTURA, 1988).

Ao mesmo tempo, observa-se nos objetivos do curso que o campo profissional previsto para atuação do egresso licenciado em Geografia amplia-se sugerindo a atuação em espaços formais e não formais de educação. Pela descrição do perfil profissional do licenciado em Geografia da UNEB, observa-se o alargamento do campo de atuação profissional com a expectativa de que o egresso não se restrinja às atividades da docência na escola de Educação Básica. A formação realizada no curso propõe a inserção em diferentes campos profissionais, seja nos espaços formais nas escolas como nos espaços não-formais, reiterando a diversificação do campo de atuação do licenciado.

A dispersão na formação professores vem sendo discutida por autores como Nóvoa (2015), que analisa na formação dos cursos de licenciatura realizada através da ênfase em atividades como animação, projetos esportivos, artísticos, sociais, distanciados do núcleo pedagógico das escolas, onde acontecem os processos de ensinar e aprender. Para o autor, essa dispersão na formação tem refletido na sua qualidade e conseqüentemente para o ensino desenvolvido nas escolas. Assim, ao defender que a formação de professores precisa passar por dentro da profissão, indica as fragilidades dos cursos que formam hoje professores para a

Educação Básica, os quais não vêm priorizando a formação referenciada em saberes construídos na vivência profissional da escola.

O curso reitera ainda como objetivo, a formação de professores capazes de compreender sua função e papel na sociedade a partir dos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos da formação do professor de Geografia tendo em vista atuar como docente no âmbito da Educação Básica. Assim revela o objetivo geral do curso:

[...] busca formar um profissional que possa refletir sobre a sua função na sociedade e compreender as mudanças sociais que o rodeiam, respeitando os princípios básicos teórico-conceituais e metodológicos da formação do professor de Geografia da Educação Básica. Assim, busca trabalhar com uma visão de ser humano em suas dimensões individual e social, para compreender as contradições e interesses sociais manifestados no arranjo espacial, favorecendo a construção de uma sociedade onde haja mais respeito pelas diversidades culturais. (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO *CAMPUS XI – SERRINHA*, UNEB, 2012, p. 94).

Além do objetivo de formar professor para atuar na Educação Básica, o curso pretende preparar para compreender suas funções de professor na sociedade e as mudanças do seu contexto; dá ênfase à expectativa de oferecer uma base teórica e conceitual dos conhecimentos específicos da área da Geografia. Destaca-se, ainda no objetivo, a necessidade de formação filosófica, teórica e metodológica para a análise geográfica, para a pesquisa e produção de conhecimentos na área de geografia e de educação. Isso sugere intencionalidade de formação fundamentada em conhecimentos específicos da área, evidenciando expectativas de formação do pesquisador para produção de conhecimento na área da Geografia e da educação.

Alguns objetivos do projeto analisado voltam-se para as estratégias de formação no curso e buscam fortalecer a comunicação, a interação, a articulação de conhecimentos educacionais específicos e de pesquisa, com destaque para o objetivo de construção da relação dialética entre as dimensões teóricas e práticas da formação profissional, prevista para ocorrer ao longo da formação através de todos os componentes curriculares.

Um dos objetivos descritos no projeto indica a intencionalidade de superação de uma formação baseada na disciplinaridade e no isolamento entre as áreas de conhecimento do currículo. Para dar conta de tal objetivo o curso apresenta proposta de formação baseada na interdisciplinaridade, com integração de todos os componentes curriculares do semestre, sob a coordenação do componente Prática de Ensino. A fragmentação disciplinar nos currículos

resulta de uma racionalidade técnica ainda predominante e estruturante de muitos processos de formação de professores (KINCHELOE, 1997). O rompimento com essa perspectiva pressupõe abordagens do conhecimento na formação que superem as fronteiras entre as disciplinas (FAZENDA, 2008).

Observa-se também no curso, a ênfase na construção de competências profissionais, as quais aparecem como norteadoras do projeto de formação de professores, fundamentadas nas orientações das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores adotadas. Assim, a formação está ancorada na construção de competências sociais, cognitivas, pedagógicas, de pesquisa e práticas para o exercício profissional conforme orientação das Diretrizes.

### **6.1.2 Organização Curricular e conhecimentos priorizados para a formação de professores na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha***

A reflexão sobre os conhecimentos contemplados no currículo do curso de licenciatura insere-se na discussão mais ampla sobre quais conhecimentos são considerados legítimos na universidade, quais conhecimentos vêm sendo validados por ela na definição dos currículos de formação de professores e sua relação com a aprendizagem da profissão.

Por outro lado, os estudos sobre o campo do currículo são bastante abrangentes e vêm modificando-se ao longo dos anos, ao abordarem a relação entre o currículo e educação, poder, cultura, sociedade, colocando em evidência a questão do conhecimento. De acordo com Moreira (2003), o alargamento do termo currículo advindo desses estudos, ao concebê-lo como todo saber e fazer que ocorre em diferentes espaços e instituições sociais, enriquece a perspectiva de formação. Entretanto, a ampliação do seu conceito não prescinde da necessidade de compreender de forma mais específica o currículo que se desenvolve nas escolas e universidades, dada a responsabilidade que esses espaços têm hoje na promoção da educação de qualidade.

Reiterando que o currículo também pode ser compreendido como “conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais” (MOREIRA, 2003, p.55), e pela sua relação entre poder e conhecimento (MOREIRA, 2001) destaca-se a relevância de refletir sobre o conhecimento no currículo da Educação Superior e no processo pedagógico. Sua importância decorre também da tarefa cada vez mais complexa de formar profissionais para o exercício da profissão e da cidadania. Nesse contexto, colocam-se em evidência os conhecimentos que vêm sendo priorizados nos cursos de licenciatura e sua relação com a

especificidade da formação dos professores. A análise realizada inspirou-se também na perspectiva acima.

A pesquisa sobre as licenciaturas no Brasil realizada por Gatti e Sá (2009) apresenta as características dos cursos a partir dos conhecimentos e conteúdos presentes nos currículos e oferecidos pelas Instituições de Educação Superior do Brasil e sua pertinência para a formação de professores. As categorias de análise desse estudo são utilizadas também como referência para a realização dessa etapa da análise do currículo construído/proposto do curso de Geografia pelo *Campus XI – Serrinha*.

O projeto inicial do curso foi aprovado com carga horária mínima obrigatória de 3.205 horas. A análise, portanto, foi feita a partir do Currículo Pleno apresentado no Projeto de Reconhecimento do Curso, ofertado a partir de 2005, o qual registra 3.665 horas distribuídas nos eixos através dos componentes curriculares, além das 200 horas de Atividades Complementares que somadas totalizam 3.865 horas (QUADRO 1).

De acordo com o fluxograma do curso de Geografia analisado, o currículo está organizado através de Eixos integrados, tendo em vista a articulação e integração dos conhecimentos na formação. Eles se apresentam como Eixos de Conhecimento e Eixos Formadores. O conjunto desses eixos agregam sete sub-eixos, além das Atividades Acadêmico-Científicas-Culturais (AACC). O “Eixo de Conhecimento” agrupa os componentes que fundamentam e orientam a formação docente, tais como os epistemológicos, os da geografia física e humana, bem como temáticas emergentes na Geografia. O “Eixo Formador” contempla dimensões básicas de formação, que possibilitam ao aluno desenvolver suas habilidades e competências para o exercício profissional. Neste Eixo está previsto as “Práticas de Ensino” e os “Estágios Supervisionados” (QUADRO 1). Os conteúdos/temáticas dos Eixos de Conhecimentos são desenvolvidos através de Componentes Curriculares e a dos Eixos Formadores desenvolvidos através de Atividades.

Durante o desenvolvimento do curso, o Colegiado definiu os componentes curriculares dos Eixos por semestre, a partir do conjunto de componentes aprovados anteriormente no projeto, ampliando a oferta dos mesmos em alguns eixos o que refletiu na carga horária do curso. Abaixo a oferta do Currículo Pleno da licenciatura em Geografia (QUADRO 1).

**Quadro 1 - Organização do curso de licenciatura em Geografia por eixo, carga horária ofertada inicial e ampliada no currículo pleno a partir de 2005.2**

<b>EIXOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO</b>	<b>CH. INICIAL MÍNIMA</b>	<b>CH. OFERTADA NO CURSO EM 2005</b>	<b>% DA CH AMPLIADA NO EIXO</b>
Conhecimentos da Geografia	810	990	22,2%
Metodologia e Técnicas de Pesquisa	450	690	53,3%
Educação e Geografia	450	540	20%
Escalas Geográficas	390	540	38,4 %
Práticas de Ensino	400	400	
Estágio Supervisionado em Geografia	400	400	
Trabalho de Conclusão de Curso	105	105	
AACC	200		
<b>TOTAL</b>	<b>3.205</b>	<b>3.665</b>	<b>Total: 3.865h</b>

FONTE: Dados da pesquisa produzidos a partir do Projeto de Reconhecimento do Curso de Geografia do *Campus XI – Serrinha*, PROGRAD/UNEB (2012).

Pelo Currículo Pleno do projeto de Geografia (QUADRO 1), observa-se uma opção do Colegiado do Curso pela ampliação da carga horária inicial do curso de 3.205 para 3.685 com oferta de novos componentes curriculares em alguns Eixos. A ampliação da carga horária se dá prioritariamente no Eixo “Metodologia e Técnicas de Pesquisa” (53,3%) o que indica uma ênfase na formação do pesquisador da área. Seguida pelo Eixo “Escalas Geográficas” (38,4%); Eixo “Conhecimentos da Geografia” (22,2%), seguido do Eixo “Educação e Geografia” (20%). Juntos os Eixos “Escalas Geográficas” (38,4%) e “Conhecimentos da Geografia” (22,2%) totalizam 60,6% da carga horária ampliada no curso indicando a prioridade do colegiado por componentes cuja abordagem mais teórica da área da Geografia.

Essa opção pela ampliação desse tempo/espço de formação é feito em detrimento dos Eixos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os quais são mantidos com a mesma carga horária inicial do curso. Isso sugere que há uma ênfase na oferta de componentes curriculares teóricos da área disciplinar, específica e relacionados à pesquisa, em detrimento da área pedagógica, dos fundamentos educacionais e da prática.

Em que pese o currículo ser de licenciatura e o curso comprometer-se com a formação de professores onde os conhecimentos pedagógicos, as práticas devem estar representadas de

forma mais equilibrada no mesmo (GATTI E BARRETO, 2009, CANÁRIO, 2001), observamos pouca ênfase dos mesmos na opção feita pelo colegiado de curso.

Na etapa seguinte da análise, buscamos identificar e compreender melhor através dos componentes curriculares por categorias e subcategorias, definidos pelo colegiado de curso e abaixo explicitadas (QUADRO 2), a formação identitária do professor e a tendência formativa do curso. Foi analisado o peso e importância atribuídos aos componentes curriculares no Currículo Pleno de Geografia do *Campus XI - Serrinha*, no intuito de identificarmos quais conhecimentos vêm sendo propostos e priorizados para a formação de professores de Geografia. Neste processo, buscamos também identificar o tempo e o espaço reservado para as práticas pedagógicas ao longo do currículo e sua relação com a formação.

Para realização desta análise, adotamos categorias e subcategorias construídas a partir de agrupamento de componentes curriculares, tomando como referência as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para Educação Básica (BRASIL, MEC/CNE/CP 01/2002.), as categorias de análise adotadas por Gatti e Barreto (2009) nos estudos realizados sobre as licenciaturas nas instituições de Educação Superior no Brasil, as especificidades dos componentes curriculares do curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha*. As categorias de análise adotadas foram as seguintes:

A. Fundamentos teóricos da educação – esse grupo compõe os componentes curriculares que têm a função de embasar teoricamente o aluno a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, e suas correlatas no campo da Educação. Nesse grupo, a Didática Geral foi colocada em um subgrupo para ser analisado separadamente, dada a sua relação estreita com a profissionalidade docente;

B. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – essa categoria agrega os componentes curriculares que trazem conhecimentos pedagógicos que visam a uma formação ampla sobre o campo de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Fazem parte desse grupo os componentes que se referem à estrutura e funcionamento do ensino, à gestão escolar, ao currículo e avaliação, ao ofício docente, a exemplo de identidade e formação do professor, etc.

C. Conhecimentos específicos para a docência - Esse grupo agrega os componentes curriculares da área específica que dão o instrumental para atuação do profissional de Geografia como professor da Educação Básica. São eles: os conteúdos do currículo de Geografia dirigido à escola de Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

Além disso, compõe também essa categoria as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino; saberes relacionados às tecnologias voltadas à sua utilização pedagógica na área;

D. Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – agrega componentes curriculares focados na área de atuação junto a segmentos determinados, tais como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outros.

E. Estágio Supervisionado como componente obrigatório, com carga horária definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais; referem-se às atividades de iniciação à docência, da prática profissional com inserção sistematizada e planejada no campo profissional no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nos espaços não formais;

F. Outros saberes – componentes curriculares que ampliam o repertório do professor, tais como Educação Ambiental, Direitos Humanos, as novas tecnologias, os temas transversais, dentre outros;

G. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – agrega os componentes curriculares que abordam e fundamentam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação;

H. Atividades complementares - referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais tais como Atividades Complementares, atividades científico-culturais, dentre outros.

**QUADRO 2 – Componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia, segundo categorias e subcategorias de análise e de acordo com a carga horária.**

CATEGORIAS		NOME DOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NO CURSO	CH. POR CATEGORIA	% CH. POR CATEGORIA
A-Fundamentos Teóricos da Educação	Fundamentos Teóricos da Educação	Filosofia da Educação; Sociologia e Educação; Teorias da Aprendizagem. T= 03	150h	3,9%
	Didática Geral	Não oferta	–	0%
	Subtotal	T=03	150h	3,9%
B- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas Educacionais	Políticas Educacionais; T= 01	75h	1,9%
	Currículo	Currículo; Aspectos Técnicos, Políticos e Sociológicos da Avaliação. T= 02	90 h	2,3%
	Gestão Escolar	Não oferta	–	0%
	Ofício Docente	Não oferta	–	0%
	Subtotal		165h	4,3%
C - Conhecimentos específicos para a	Conteúdos do currículo de Geografia dirigidos	Geologia; Hidrografia; Biogeografia; Pedologia; Dinâmica da Paisagem; Climatologia;	1. 785h	46,2%

docência	à escola de Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).	Geografia Urbana; Análise Ambiental; Aspectos Econômicos da Análise Geográfica; Aspectos Políticos da Análise Geográfica; Geografia Agrária; Cartografia Sistemática; (3) Cartografia Temática; Estudos Locais Aplicados(2);Eventos Fundadores do Estado Brasileiro; Eventos Fundadores do Mundo Contemporâneo; Eventos Fundadores do Estado Federativo da Bahia; Geografia da América Latina; Regionalizações do Brasil; Regionalizações da Bahia; Regionalizações do Mundo Contemporâneo; Teorias Regionais; História do Pensamento Geográfico; Epistemologia da Geografia; Geomorfologia; Aspectos Antropológicos da Análise Geográfica; Geografia da Produção e Circulação		
	Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino.	Prática de Ensino em Geografia I; Prática de Ensino em Geografia II; Prática de Ensino em Geografia III; Prática de Ensino em Geografia IV;	400	10,3%
	Saberes relacionados às tecnologias	Novas Tecnologias em Educação; Informática Aplicada à Geografia (2);	120	3,1%
	Subtotal		2.305h	59,6%
D- Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	EJA	Não oferta	–	0%
	Educação Especial	Educação para Necessidades Especiais	45h	1,1%
	Subtotal		45h	1,1%
E - Estágio Supervisionado	No Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado em Geografia I; Estágio Supervisionado em Geografia II	200h	5,1%
	No Ensino Médio	Estágio Supervisionado em Geografia IV	100h	2,6%
	Em Espaços não formais	Estágio Supervisionado em Geografia III	100	2,6%
	Subtotal		400 h	10,3%
F- Outros Saberes		Educação e Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação e Pluralidade Cultural;	135h	3,4%
G- Pesquisa e TCC	TCC; Metodologias e Técnicas de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II. Metodologia do Trabalho Científico; Procedimentos da Análise Quantitativa Aplicados à Pesquisa Geográfica; Metodologia da Pesquisa em Geografia; Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto; Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfico – SIG; Procedimentos de Análise Qualitativos	465 h	12,3%

		Aplicados a Pesquisa Geográfica		
H-Atividades Complementares		AACC	200h	5,1%
Total			3.865	100%

**FONTE:** Dados da pesquisa produzidos a partir do Projeto de Reconhecimento do Curso de Geografia do *Campus XI – Serrinha*, PROGRAD/UNEB (2012).

Observando como estão distribuídos os conhecimentos por área no currículo através dos componentes curriculares, suas respectivas cargas horárias distribuídas por categorias e subcategorias, (QUADRO 2) foi possível identificar opções realizadas no curso e a relação com a formação identitária do professor.

De forma mais detalhada, observamos que na ampliação dos componentes de abordagem mais teórica da área de geografia comporta aqueles que abordam “conhecimentos específicos para a docência”, correspondendo a 59,6% do total da carga horária do curso. Em relação às demais categorias, observamos que 12,3% da carga horária correspondem à Pesquisa e TCC; 10,3% ao Estágio Supervisionado; 4,3% aos Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 3,9% aos Fundamentos Teóricos da Educação; 3,4% a Outros Saberes. Apenas 1,1% dos componentes curriculares abordam conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos.

Há uma ênfase no currículo, em “Conhecimentos específicos para a docência”, (59,6%), registrando (46,2%) de componentes que tratam dos “Conteúdos do currículo de Geografia dirigidos à escola de Educação Básica”, da área específica para atuação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Associada à leitura das ementas eles indicam forte preocupação com o domínio do “o que ensinar”. Esse resultado difere um pouco dos estudos sobre as licenciaturas feitos por (Gatti, Barreto, 2009), onde as autoras identificaram a pouca representação de “conhecimentos específicos para a docência” nos currículos de licenciatura analisados.

Por outro lado, a ênfase no “o que ensinar” se dá em detrimento da formação do “como ensinar”, e do “porque ensinar” representado pelos demais componentes do currículo, os quais se abordados de formar articulada são fundamentais ao exercício da docência e à formação do professor. Considerando a relevância que é dada ao “o que ensinar”, na formação, isso sugere que há ênfase na abordagem teórica durante a mesma, evidencia desequilíbrio entre “o que ensinar”, o “como ensinar” e o “para que” ensinar apresentando fragmentação não recomendada na formação de professores (GATTI, BARRETO, 2009).

Apesar da presença dos conhecimentos da área da Geografia que também preparam para a docência na educação básica, há pouca ênfase na formação pedagógica indicando fragilidade no curso, o qual deve evitar a dicotomia entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das metodologias, bem como a separação entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino dos conteúdos pedagógicos (ALVES, 2011).

Observamos ainda que (12,3%) dos componentes ofertados na licenciatura se enquadra na categoria de “Pesquisa e trabalho de Conclusão de Curso” revelando uma ênfase na formação para a pesquisa na área específica da Geografia durante o curso. Em que pese a importância da pesquisa na formação acadêmica, a relevância dada a este campo no currículo de formação de professores ocorre em detrimento da oferta de outros componentes também considerados relevantes para a mesma.

Foram constatados também poucos componentes relativos aos Sistemas Educacionais (4,5%), e dentre eles a ausência dos que preparam de forma específica para a gestão escolar e o ofício docente o que indica uma secundarização dos mesmos na formação.

No contexto da oferta de poucos componentes que abordem conhecimentos relativos aos “Fundamentos Teóricos da Educação” (4,1%), destaca-se também a ausência do componente específico da Didática Geral. Os elementos da didática são abordados de forma diluída nos componentes de Prática de Ensino em Geografia I, II, III, IV, indicando que a formação didático-pedagógica e suas contribuições para compreensão dos processos de ensinar e aprender na escola poderiam ser ampliadas na licenciatura.

Dos 1,2% referentes às “Modalidades e Níveis de Ensino Específicos” destaca-se a ausência de componentes específicos sobre Educação de Jovens e Adultos, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e Libras para as turmas matriculadas até a data do reconhecimento do curso, indicando fragilidades na formação. Considerando que se tratam de temas obrigatórios e importantes para a atuação no contexto da Educação Básica, identificou-se a oferta de Libras para as turmas ingressantes na licenciatura em Geografia a partir de 2011, devendo as demais ser incorporadas ao projeto do curso posteriormente.

Ainda na categoria dos “Conhecimentos Específicos para a Docência”, a subcategoria que inclui as “Práticas de Ensino” assume (10,8%) da carga horária total do curso de licenciatura é ofertada do 1º ao 4º semestre. Somando-a aos Estágios Supervisionados (10,8%) ofertados do 5º ao 8º semestre, elas representam um percentual ainda pequeno, mas importante no contexto da formação enquanto possibilidade de iniciação à prática nos contextos profissionais das escolas durante a formação no curso.

Entretanto, analisando a opção do Colegiado de Curso na ampliação da oferta de componentes curriculares de abordagem mais teórica da Geografia e referente à preparação para a pesquisa em detrimento de outras áreas de formação do curso, percebe-se que as “práticas” e os “estágios” durante a formação possuem relevância menor, contrariando o que defendem autores como Nóvoa (2009) e Canário (2001) sobre a importância de uma formação referenciada na profissão, no trabalho, no campo da prática e realizada em articulação e parceria com a escola.

Por outro lado, em que pese a carga horária das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados no currículo da licenciatura atenderem ao mínimo previsto nas Diretrizes de Formação de Professores, ou seja, elas ainda são pouco representadas no curso em relação às demais áreas e componentes. Além disso, registram-se poucos conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, aos Fundamentos Teóricos da Educação e dos Conhecimentos relativos a Modalidades e Níveis de Ensino Específicos, também fundamentais à formação do professor.

Isso expressa o quanto as relações de poder e conhecimento entre as áreas no campo da formação de professores ainda existem no momento de definição do currículo de licenciatura (MOREIRA, 2001), pois, mesmo atendendo às Diretrizes de formação de professores, o curso de Geografia mantém poucas distinções entre a formação da identidade do licenciado e a do bacharel atuante na área de Geografia, decorrentes da opção curricular realizada. Esse resultado também é reiterado nos estudos já realizados por Terrazzan *et al* (2008); Gatti, Barreto (2009).

A licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, ao reafirmar objetivos importantes para a formação do professor no contexto atual, está organizada em um currículo fundamentado na legislação da licenciatura, entretanto, paradoxalmente mantém vícios da lógica formativa do bacharelado, pelas razões já destacadas acima, num formato que ainda persiste na ênfase em conhecimentos da área disciplinar e da pesquisa.

### **6.1.3 Análise das Ementas**

A análise das ementas dos componentes curriculares do curso observou a presença da escola, enquanto instituição de formação e campo de atuação profissional na formação dos professores na licenciatura. Nas ementas analisadas dos quatro Eixos do curso: Conhecimentos da Geografia, Metodologia e Técnicas de Pesquisa, Educação e Geografia,

Escalas Geográficas buscamos identificar as categorias “espaço” e “território” conforme explicitadas abaixo.

Decorrente da análise observa-se que, com exceção dos componentes de Prática de Ensino e as de Estágio Supervisionado, a “escola” é elemento ausente ou secundarizado nas ementas dos Eixos Formativos do curso e nos componentes curriculares da licenciatura em Geografia. Das cinquenta e nove ementas dos componentes curriculares do curso e programas dos componentes curriculares analisados, apenas quinze se referem às escolas, o que indica que elas ainda são pouco abordadas como objeto de conhecimento e reflexão durante a formação realizada na licenciatura.

De acordo com as ementas das Práticas de Ensino, elas antecedem os Estágios e constituem-se espaços para compreensão e investigação da instituição escolar, incluindo abordagens de temáticas das metodologias específicas da Geografia, da didática, dentre outras, voltadas para os aspectos pedagógicos da formação. Não obstante, apenas a ementa do componente de Prática de Ensino em Geografia I, aborda timidamente as questões relativas à identidade profissional do docente da Geografia. Em nenhuma das ementas, portanto, está prevista a ida à escola para aprendizagem profissional da docência o que sugere que a iniciação à docência nas escolas não se realiza através desses componentes.

A análise do projeto indica que as Práticas de Ensino iniciadas desde o 1º semestre, assumem também um papel na organização pedagógica e curricular do curso, qual seja o de articular o trabalho interdisciplinar com os demais componentes de cada semestre e com os Estágios Supervisionados. Entretanto, as ementas dos componentes de Prática de Ensino I, II, III, IV não deixam claro como a interdisciplinaridade vai ocorrer no curso. Assim, a articulação interdisciplinar entre os componentes durante a formação é indicada apenas através da realização de seminário coletivo com a participação de todos os componentes no final de cada semestre, sugerindo que ela pode não estar acontecendo nas aulas. De acordo com Fazenda (2008) a interdisciplinaridade ainda é um desafio no campo da formação de professores, tendo em vista a formação de um professor como intelectual, crítico e reflexivo.

Quanto ao Estágio Supervisionado, ele é ofertado a partir do 5º semestre do curso em quatro etapas de formação, com 100 horas cada. De acordo com as ementas, os estágios são as únicas atividades do curso que preveem o acesso à escola e iniciam os estudantes na prática profissional com atividade de regência escolar. No Estágio I, o discente estuda, observa e compreende o contexto da instituição escolar, a dinâmica de funcionamento do Ensino Fundamental II. No Estágio II, o estudante planeja, vivencia a docência no Ensino

Fundamental II e elabora os registros do estágio. No Estágio III, o estudante faz reflexões sobre a Educação não-formal, exercita a docência com planejamento e avaliação de situações de ensino de Geografia através de oficinas pedagógicas e mini-cursos nos espaços não-formais de educação. No Estágio IV, o estudante reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento e a prática pedagógica em Geografia no Ensino Médio, assim como desenvolve atividades de docência nesta área e nível de ensino em escolas da rede pública e realiza os registros reflexivos das atividades vivenciadas. Entretanto, vale destacar o pouco tempo no curso destinado aos estágios nas escolas de Ensino Médio comparado ao Ensino Fundamental II.

Os estágios previstos no curso de Geografia são regulamentados pela Resolução do CONSEPE n.795/2007/UNEB, a qual estabelece orientações e condições de supervisão e acompanhamento dos mesmos. Eles atendem ao previsto nas Diretrizes de Formação de Professores, Resolução 01/02 e oportunizam aos licenciando o acesso às escolas a partir da segunda metade do curso. Portanto, os estágios são componentes e espaços potenciais para produção do conhecimento e aprendizagem da profissão (LIMA, 2012b; PIMENTA e LIMA, 2004).

São eles os componentes que asseguram tempo/espaço no currículo com definições de atividades a serem realizadas nas escolas de Educação Básica reafirmando a sua importância para a aprendizagem da profissão. Para tanto, o estágio requer compreensão da escola como “organização educativa” e “da cultura escolar” (LIMA, 2012b, p. 90). Diferentemente dos estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), para quem os estágios em muitas licenciaturas do país não possuem definição clara quanto à realização e supervisão nos cursos, na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, os estágios compõem os currículos de formação constituindo-se como espaços de formação importante para aprendizagem da profissão.

As ementas dos Eixos de “Conhecimentos da Geografia” e de “Escala Geográfica” pela especificidade das temáticas trabalhadas evidenciam as noções de território e espaço na formação dos professores, o que favorece a compreensão desses conceitos e consequentemente a realização de um trabalho contextualizado nas escolas, o que contribui com o fortalecimento da identidade do Território do Sisal. A construção da identidade no contexto do Território é compreendida a partir da leitura do espaço na inter-relação com o meio ambiente, do espaço humano habitado e construído historicamente e socialmente (SANTOS, 2001).

Além desses, outros aspectos foram observados nas ementas dos componentes do curso e relacionados à formação para a identidade do professor e às questões analisadas na pesquisa.

A natureza das ementas dos componentes de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso indica que a formação do pesquisador da área específica ganha centralidade na formação da licenciatura, na medida em que prioriza fundamentos e abordagens de pesquisa na área básica da geografia como foco predominante para a atuação do profissional de Geografia como pesquisador. Não observamos nas ementas a pesquisa orientada para o ensino, integrada a questões pedagógicas, tangenciando assim a formação do professor pesquisador, anunciada nos objetivos do curso.

Outros aspectos fazem-se presentes no currículo e não serão analisados considerando o foco da pesquisa realizada. A partir desses elementos até então analisados e refletidos, apresentamos algumas considerações sobre o estudo.

#### **6.1.4 Considerações**

A partir da análise referente ao perfil profissional e aos objetivos, o curso de Licenciatura em Geografia do *Campus XI- Serrinha* da UNEB compromete-se com a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Território do Sisal, contribuindo com a sustentabilidade local e reafirmando o papel da instituição na qualificação de quadros para a Educação Básica. A formação prevê também que o licenciado seja preparado para atuar em outras áreas educativas e profissionais, indicando diversificação do campo de atuação do licenciado.

Tendo em vista a importância de contribuir com a transformação do contexto onde se insere, observa-se que no âmbito da educação, o compromisso do curso reserva-se à formação e titulação de professores para atuação profissional após sua conclusão, não havendo indicativo claro de estratégias de parceria institucional, seja através de ações articuladas com as escolas de Educação Básica durante o desenvolvimento do curso para além dos estágios, seja como estratégia para acompanhamento da inserção profissional dos professores iniciantes na rede de ensino.

A organização do currículo em Eixos integrados, a flexibilização na oferta de componentes, a quebra de pré-requisitos, a adoção de componentes para apresentação dos conteúdos no lugar de disciplina, indicam que o formato curricular do curso é mais flexível,

busca uma formação de professores mais inovadora tendo em vista superar propostas de organização curriculares rígidas o que pode contribuir para uma trajetória formativa com maior mobilidade dos estudantes no processo de integralização curricular do curso.

Todavia, alguns aspectos apresentados no perfil e nos objetivos do projeto não encontram correspondência na organização pedagógica, curricular e nas ementas do curso constituindo fatores limitantes da formação da identidade do licenciado. A proposta de trabalho interdisciplinar e a articulação teoria e prática apresentadas no corpo do projeto, não aparecem suficientemente explicitadas nas ementas quanto à sua operacionalização através dos componentes curriculares do semestre. A busca da articulação teoria e prática nos cursos de Licenciaturas é ainda um desafio e sua superação pode ser construída também com a formação do professor na perspectiva da racionalidade crítica, como “intelectual crítico-reflexivo” (PIMENTA, 2002) que reafirma a relação indissociável teoria e prática.

A pesquisa, como princípio didático a ser observado durante a formação, e definida no projeto do curso, não corresponde às ementas dos componentes curriculares analisados uma vez que elas revelam de forma implícita a importância atribuída à formação do pesquisador da área específica da geografia, dando menor ênfase na formação do professor pesquisador em educação. Todavia, a presença das noções de espaços e tempo favorece a formação para identidade no Território do Sisal.

Pela análise dos conhecimentos priorizados no currículo e das ementas, observamos uma formação prioritariamente fundamentada em conhecimentos específicos da área da Geografia referentes ao currículo da Educação Básica, indicando forte preocupação como o domínio do conteúdo para ensinar, em detrimento dos fundamentos de ensino e de conhecimentos didáticos, metodológicos, pedagógicos, que orientam formas e estratégias de ensinar e aprender. Há uma secundarização de conhecimentos relacionados aos sistemas educacionais, às modalidades e níveis de ensino específicos, que ampliem a compreensão da escola e fundamentam o exercício da docência.

Neste sentido, os resultados também se aproximam, em parte, aos encontrados por Gatti e Barreto (2009) no estudo das licenciaturas, onde se observa que o currículo do curso ainda dá menor relevância “as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 258).

Os componentes das Práticas de Ensino estão previstos ao longo dos cursos, antecedem os Estágios e, de acordo com as ementas, constituem-se também espaços que

contribuem para a formação pedagógica e para a compreensão da instituição escolar. Entretanto, não indicam a realização de atividades práticas nos mesmos.

A prática realizada em contextos profissionais está prevista para ocorrer através dos Estágios Supervisionados sendo estes os espaços onde ocorre maior aproximação da universidade com as escolas. Eles constituem-se em espaços importantes da formação pela especificidade na realização de experiências de iniciação à docência nas escolas do Ensino Fundamental, seguido da atuação em espaços não formais e no Ensino Médio, apresentando estratégias de operacionalização, acompanhamento e atuação nas escolas de Educação Básica.

Dessa forma, as Práticas de Ensino e os Estágios, mesmo com uma carga horária menor em relação às demais áreas de formação no curso, podem constituir-se em espaços potenciais que favorecem a articulação maior entre universidade e escolas de Educação Básica. Para tanto, não apenas a carga horária deveria ser maior, como as atividades a serem realizadas deveriam estar mais direcionadas para inserção dos discentes nos contextos profissionais da escola durante o desenvolvimento do curso, potencializando uma articulação maior da universidade com as escolas como também prevê as Diretrizes de Formação de Professores.

Por fim, o perfil profissional, os objetivos expressos no projeto, as noções de espaços e território presente nos eixos, apresentam elementos que favorecem à organização de processos formativos convergentes com a formação da identidade profissional do licenciado. Todavia, apesar de a proposta curricular da licenciatura em Geografia revelar uma perspectiva de formação mais inovadora em relação à sua organização decorrente do seu formato curricular organizado em eixos e pela pequena ampliação do tempo/espaço das práticas de ensino e do estágio atendendo às Diretrizes de Formação de Professores, ela poderia ser ainda mais propositiva no sentido de contemplar a formação pedagógica e contribuir ainda mais com a formação da identidade do licenciado, considerando o aporte teórico da área de formação de professores existente e a legislação vigente.

A formação de professores não deve ser pensada a partir das ciências, dos seus diferentes campos disciplinares e como apêndices dessas áreas, mas sim, a partir do campo da prática profissional, observando a função social da escolarização, qual seja o de ensinar e aprender os conhecimentos acumulados historicamente, a produção de novos conhecimentos e consolidação de valores necessários à vida cidadã (GATTI e BARRETO, 2009).

O curso de Licenciatura, enquanto curso que licencia e forma professores para atuar na docência na Educação Básica, pressupõe projetos de cursos com organizações curriculares específicos, diferenciados da proposta curricular dos cursos de Bacharelado. O projeto analisado tem aderência à Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira e às Resoluções do CNE nº 01 e 02/2002 e específica da Geografia, CNE/CES nº 14/2002 as quais fundamentam a opção para formação de professores para a Educação Básica. No entanto, apesar da incorporação de aspectos das orientações legais, da perspectiva mais inovadora do formato curricular pela sua organização em eixos e componentes, o curso não deixa de apresentar paradoxos refletidos na sua perspectiva formativa, que de alguma forma indica marcas históricas da formação do bacharel, revelando uma perspectiva mais academicista e menos profissionalizante do curso.

Neste estudo, a análise realizada a partir do currículo prescrito no projeto de reconhecimento do curso, indica a tendência formativa do mesmo a partir dos conhecimentos previstos e selecionados ainda no contexto de disputa entre poder e conhecimento no campo da formação de professores. Entretanto, considerando que a compreensão da formação e do currículo deve ocorrer a partir das experiências vividas e desenvolvidas em torno do conhecimento proposto e organizado pela instituição universitária (MOREIRA, 2003), ela demanda a escuta dos que a vivenciam a formação em contexto, tendo em vista compreender os sentidos que vêm sendo atribuídos às práticas durante a formação no curso. Para compreender os sentidos atribuídos à prática pelos sujeitos que vivenciam o curso, será apresentada nos próximos capítulos a análise das entrevistas realizada com estudantes e coordenador do curso de Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*.

## **7 O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DURANTE A FORMAÇÃO: HIBRIDISMOS EPISTEMOLÓGICOS E FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CAMPUS XI – SERRINHA, NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES E COORDENADOR DE CURSO.**

A implantação do curso de Geografia no *Campus XI - Serrinha* deu-se com a incorporação de alterações a partir das Diretrizes Curriculares Resolução 01 e 02/2002 já descritas no capítulo anterior, amplia o tempo e o espaço da prática no currículo de formação de professores. Dentre as alterações e ajustes previstos na dimensão formal do currículo buscamos compreender alguns aspectos propostos no projeto do curso e sinalizados durante as entrevistas na pesquisa, a partir dos sujeitos que o vivenciaram no *Campus XI - Serrinha*. Eles contribuíram para ampliar a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas realizadas ao longo da formação inicial, sua relação com a aprendizagem da profissão docente, contribuindo para revelar a perspectiva formativa do curso num contexto de mudanças propostas.

Os sentidos aqui são compreendidos a partir de contribuições de Charlot (2000), Vygotski (2001), Bakhtin (1997), (2006) as quais reiteram a formação social do humano, a compreensão de que a consciência humana é socialmente construída e mediada pela linguagem e das ideias de Merleau-Ponty a partir de Moutinho (2004), Bomfim (2016) e Ferraz (2008). Nessa perspectiva, a construção dos sentidos é compreendida como acontecimento semântico singular, que se constrói nas relações sociais em meio a uma diversidade de signos, produzidos nas práticas sociais, numa construção dialética entre o sujeito, seu mundo psicológico e as experiências vividas no contexto através do diálogo, onde a relação com o outro assume importância fundamental. O entendimento de sentidos reafirma a centralidade e autoria do sujeito no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, em processos mediados pela linguagem na interação com o outro em contextos específicos indicando que o sujeito se constitui na relação.

Na pesquisa, a perspectiva de formação adotada converge para a de um intelectual crítico e reflexivo que tenha condições de conceber, refletir, pesquisar e reelaborar sua prática de ensino observando o trabalho na escola e o contexto social mais amplo (NÓVOA, 2009; CANÁRIO, 2001, 2005; ZAICNHER, 2008, 2010; RAMALHO, 2004); (PIMENTA, 2002) e fundamenta-se também na epistemologia da prática que reconhece os saberes dos professores como plurais sendo estes constituídos por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais ou práticos, os quais surgem do saber fazer, do saber ser individual e do coletivo no contexto do trabalho (TARDIF, 2002).

Assim, compreende-se que a formação dos professores apresenta especificidades em relação a outras profissões. Nesse sentido, a formação prática dos professores insere-se na problemática mais ampla da formação inicial e começa ainda na condição de estudante. A “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (FORMOSINHO, 2009, p. 95), onde se aprende e se constrói as primeiras representações do que é ser professor. Outra etapa da formação prática dos professores ocorre através da prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial, onde se aprende observando a postura dos professores formadores, o que indica que suas práticas de ensino são importantes modelos de aprendizagem da profissão. Essa perspectiva que dá relevância à prática na formação dos professores reconhece que as aprendizagens decorrentes das experiências e os processos de socialização são tão importantes quanto os processos estruturados de ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009).

Na formação dos professores, a ênfase dada à prática pedagógica realizada ao longo do curso de licenciatura é reconhecida pela sua importância e potencialidade para realização da formação, tanto inicial como a formação continuada de professores. Ela fundamenta-se também na perspectiva teórica ancorada nos estudos de Canário (2001), a qual revaloriza a experiência na formação de professores e busca refletir sobre sua tradução nos currículos. Outra etapa dessa formação prática dos professores é a Prática Pedagógica, compreendida como componente curricular da formação inicial a qual tem como objetivo realizar a iniciação no mundo da prática docente e desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão (FORMOSINHO, 2009).

Assim, a pesquisa buscou compreender como se deu a dimensão prática vivenciada pelos sujeitos participantes da pesquisa durante a formação inicial na licenciatura em Geografia. Na organização do currículo de licenciatura, a obrigatoriedade e planejamento da relação prática e a teoria na formação de professores sugerem diferentes possibilidades de se conceber e vivenciar a prática no mesmo:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 23)

A prática no currículo das licenciaturas, conforme a Resolução 02/2001, não está restrita apenas ao estágio supervisionado, pressupõe sua presença desde o início do curso,

deve estar prevista no interior de todos os componentes e contribuir para o trabalho interdisciplinar envolvendo atividades de observação, reflexão, registros e resolução de situações problemas.

No currículo compreendido como artefato inventado para alterar realidades em prol da emancipação cidadã, as práticas pedagógicas foram analisadas a partir do contexto formal proposto no projeto e vividas na licenciatura. Nesse processo, o currículo é compreendido na sua complexidade como “práxis interativa, como um sistema aberto e relacional, extremamente sensível às recursividades, à dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos, idexalidade<sup>12</sup> das práticas” (MACEDO, 2002, p. 24). Nesse sentido, as práticas vividas no currículo de Geografia do *Campus XI - Serrinha* são contextualizadas e seus significados são produzidos no Território do Sisal.

A noção de currículo também se inspira nos trabalhos de Moreira (2001) ao considerar que a matéria prima do currículo é o conhecimento e compreende-o como sendo associado a algumas experiências de conhecimento que a escola disponibiliza aos alunos. Para o autor, esse entendimento não deixa de considerar importante algumas noções presentes na literatura sobre o tema como conteúdos, experiências de aprendizagem, planos, objetivos, texto, avaliação que são hoje associadas ao currículo. Ao mesmo tempo amplia sua compreensão do currículo convergindo-a com as análises contemporâneas que o concebe como artefato que faz seleção da cultura, que produz significados e se expressa nas relações de poder e conflito. “O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p. 5). Nesse contexto tenciona a formação dos professores para a realidade complexa e diversa da Educação Básica em um cenário onde as desigualdades sociais, econômica e políticas são tão fortes. Assim, concebe o currículo em um contexto de conflito a partir das relações entre poder e conhecimento.

A seguir buscamos compreender as práticas ao longo da formação inicial da Geografia do *Campus XI - Serrinha* vividas no currículo, sua relação com a aprendizagem da profissão e com a formação dos professores a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes participantes do grupo focal, dos entrevistados individualmente e do coordenador de curso. Nesse estudo, os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso às práticas durante a formação em Geografia, observou alguns aspectos do currículo como: a relação formação, educação e

---

<sup>12</sup> Os indexicais são palavras ou expressões lingüísticas cujos significados mudam conforme os contextos de uso. O fenômeno da indexicalidade está ligado a certos tipos de ambiguidades. Fonte(s):<http://logicaefilosofia.blogspot.com.br/2008/07/indexicais.html>

sustentabilidade no curso; a articulação teoria e prática na formação; a Prática de Ensino como componente curricular na formação; os Estágios Supervisionados; outras práticas em programas institucionais e a relação universidade, escola na formação de professores.

### 7.1 FORMAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DO *CAMPUS XI - SERRINHA*

Na busca pela compreensão do fenômeno investigado, iniciamos com análise da relação da Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* com o contexto local onde ele se insere, sendo este um dos aspectos abordados pelos estudantes entrevistados no grupo focal e pelo coordenador de curso. As entrevistas tiveram como objetivo compreender aspectos do curso configurados na relação com o contexto onde está inserido o qual representa o futuro campo de atuação profissional dos professores de geografia. Sendo assim, apresenta uma visão da relação entre as ações de formação de professores realizadas na licenciatura ofertada por uma universidade *multicampi* a partir de suas condições acadêmicas, financeiras, estruturais, seu contexto regional, uma vez que essa é uma condição fundamental para analisar a formação profissional de professores de forma contextualizada e comprometida com as demandas de formação colocadas pela realidade da educação básica. Ela foi melhor compreendida a partir da temática da relação sustentabilidade e educação no contexto da universidade *multicampi*.

Considerando que a interiorização de cursos de Licenciaturas feita pela UNEB, a partir da década de 1980, ocorre num contexto de democratização da Educação Básica na Bahia, a formação de professores tornou-se demanda importante nas diferentes regiões, dando a esse fato um aspecto relevante a ser observado no contexto da oferta dos atuais cursos de formação de professores. A Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* criado em 2005, está vinculada ao Território do Sisal, o qual apresenta singularidades econômicas, culturais e sociais.

Segundo informações da Embrapa (2007) o Território do Sisal é composto por vinte municípios que ocupam uma área geográfica de 20.454 km<sup>2</sup> e possuem uma população total de 554.711 habitantes. Dentre esta, 63% reside nas áreas rurais onde predomina a agricultura familiar como principal fonte de renda. Possui 52 assentamentos, correspondendo a 2.063 famílias, que ocupam 73.585 hectares. Registra ainda que o território insere-se num cenário de grandes desigualdades sociais, econômicas e educacionais com índice de Analfabetismo correspondente a 34,2% e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal registrado

em 0, 589. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos vinte municípios de 2013 varia de 1,9 a 4,2 registrando grandes desafios a serem enfrentados para a qualidade da educação no território (EMBRAPA, 2007).

Associado a esses indicadores, o Território do Sisal ainda possui muitos professores atuando na rede pública e privada de Educação Básica sem formação em licenciatura. Nesse cenário de grandes desigualdades, a licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* apresenta-se como um curso necessário e com forte vinculação com o contexto do Território do Sisal na perspectiva de todos os participantes do grupo focal entrevistado, dada a importância e demanda que a formação de professores tem para o contexto.

*Eu acho que sim, na verdade eu acho que qualquer curso de licenciatura estaria a ver, tem a ver com o território do Sisal. Eu acho o campus XI, o curso de geografia, um lugar estratégico por conta da proximidade com os municípios e das rotas que tem né? [...] eu acho que qualquer licenciatura atenderia as necessidades do município de Serrinha até porque o que a gente tem bem aqui é professor, o que pra gente tem aqui disponível mais em questão profissional é ser professor, é a docência. (EPGF1)*

*Então eu concordo com (o colega), no sentido de que sim, tem relação. A gente tem uma maior demanda no ser professor, então assim o curso de licenciatura, em particular a geografia. [...]. (EPGF 2)*

A formação de professor de qualquer área e especialmente da geografia é considerada importante em um contexto onde ainda existem demandas de formação na Bahia conforme dados acima. Por outro lado, há o reconhecimento de que a profissão de professor traz possibilidades para inserção no mercado de trabalho o que reafirma da sua importância no Território.

De acordo com Gatti, Barreto (2009), a profissão de professor tem assumido uma importância estratégica nas sociedades contemporâneas e também no Brasil. A partir de estudos específicos, as autoras analisam que os professores têm assumido posição fundamental no cômputo geral dos empregos formais. Assumem a 3ª posição no subconjunto de ocupações e são precedidos apenas pelos escriturários e os trabalhadores dos serviços. Essa tendência nacional converge com a compreensão de que a docência é uma atividade profissional com maior possibilidade de gerar empregos também no Território do Sisal.

De acordo com os entrevistados no grupo focal, a importância dada à formação de professores de Geografia para o Território do Sisal sugere ainda pensar a relação entre

formação, educação e sustentabilidade em um contexto cujos indicadores apresentam desafios para a construção de uma sociedade mais justa.

*[...] Ele [O CURSO] vem até como uma forma, [...] de fortalecer e de nos possibilitar ter esse reconhecimento enquanto ter uma identidade voltada para a questão do nosso próprio território. E também tá levando isso para as escolas, que muitas vezes a escola está localizada nesse território e às vezes não tem um reconhecimento, não traz isso pra sala de aula... e a gente enquanto universitário pode estar levando esse reconhecimento para o espaço da própria escola. (EPGF. 2)*

*[...] E também eu gostaria de acrescentar que nós também somos orientados por nossos professores em estar levando a geografia nesse contexto regional, nesse contexto de território e do lugar dos estudantes, dos nossos alunos e eu acho isso muito importante. (EPGF.3)*

De acordo com os entrevistados, o curso de Geografia tem papel importante para a construção e fortalecimento da identidade no território através do reconhecimento do espaço onde a escola está inserida, da abordagem da geografia no contexto regional o que sugere que a educação tem papel importante a desempenhar na construção da sua sustentabilidade local.

A temática da sustentabilidade, do desenvolvimento sustentável insere-se em um contexto de debates e questionamentos quanto ao sentido desses termos e os compromissos que eles assumem. O conceito de desenvolvimento sustentável é polissêmico, apresenta-se ainda em um cenário de disputa expressando ambiguidades a serem refletidas, pois por um lado se apresenta como realização da política neoliberal norte-americana e por outro, traz a possibilidade de esperança de revolução na forma de viver e relacionar-se com o planeta.

A primeira definição de desenvolvimento sustentável ocorrida na década de 1970 aproxima-se da ideia de preservação do meio ambiente associada com desenvolvimento econômico. Essa perspectiva buscou manter os padrões hegemônicos de desenvolvimento no contexto neoliberal redirecionando algumas preocupações com as questões ambientais no sentido de aumentar a produtividade a custos de menos recursos sem maiores preocupações com as questões humanas e sociais. Ela apresenta-se como limitadora das ações de transformação da qualidade de vida (GIANNELLA, 2007). Além do mais, a ampla aceitação do termo desenvolvimento sustentável tem produzido manipulação da seriedade do conceito, camuflando em grande parte, o seu uso e aplicação, o que vem colocando em questionamento os sentidos e compromissos assumidos por ele (NUNES e SOUSA, 2007).

A tentativa de superar a visão ambientalista do desenvolvimento sustentável insurge na perspectiva de trazer para o debate as questões sociais associadas às questões ambientais

dando vazão à ideia do desenvolvimento sócio-ambiental que consiste em considerar as condições sociais e de pobreza juntamente com as preocupações ambientais. Assim, busca-se conjugar a defesa das condições de subsistência e de pobreza às preocupações com a preservação e dinâmica da biodiversidade (GIANNELLA, 2007).

Nessa perspectiva, Gadotti (2008) reitera e amplia a discussão sobre a temática em prol da defesa da educação para a vida sustentável ou da educação para a sustentabilidade. A temática da sustentabilidade tem uma potencialidade educativa que precisa ser mais e melhor explorada no campo da educação tanto formal como informal. Sustentabilidade é compreendida como possibilidade de construção de uma vida melhor para todos a partir de um equilíbrio entre a natureza, o outro num processo de harmonia com o diferente o que requer respeito à vida e cuidado com o planeta e sua comunidade em contraposição ao egoísmo, à exploração econômica, às injustiças (GADOTTI, 2008).

A sustentabilidade baseia-se na lógica da planetariedade a partir da vinculação com o planeta Terra sendo este compreendido como organismo vivo, como nossa comunidade e pátria. Essa perspectiva nos permite compreender de forma crítica os problemas como desertificação, aquecimento global, dentre outros que afligem humanos e não humanos no nosso planeta (GADOTTI, 2008). Todavia, a sustentabilidade pressupõe que as necessidades do planeta sejam indissociáveis das necessidades humanas. “Sem uma preocupação social, o conceito de desenvolvimento sustentável esvazia-se de sentido. Por isso, devemos falar muito mais do socioambiental do que do ambiental” (GADOTTI, 2008, p. 49). Assim, a educação para a sustentabilidade sugere uma educação para uma vida sustentável.

Nesse contexto, a educação pode contribuir na medida em que reedue o seu sistema de ensino ainda muito fundamentado na racionalidade instrumental e na lógica competitiva. Em contraposição, alguns princípios pedagógicos, vinculados a saberes e valores que promovem a sustentabilidade, a cultura de paz e uma educação para o futuro são referências para uma prática social a se construir.

Um deles fomenta uma educação que favoreça pensar globalmente, indicando a necessidade de saber conhecer e saber aprender. Educar para compreender que o planeta em que vivemos é um só; para transformar, não ser omissos e convenientes com a degradação e o fim da vida e do planeta. Outro princípio caminha na perspectiva de educar para a construção de sentidos sobre a vida, para o sentimento. Educar para a construção da identidade terrena que se fundamenta na ideia de que a nossa identidade é individual e cósmica e que devemos estabelecer uma relação amorosa e não exploratória com a terra. Deve-se formar para a

consciência planetária de que somos uma só nação; formar para a compreensão sobre a ética humana para se comunicar com o outro e compreendê-lo e para viver a partir de um projeto solidário. Educar para a simplicidade voluntária e para a quietude no sentido de deixar guiar nossas vidas por valores como paz, serenidade sabendo escutar e compartilhar com o outro (GADOTTI, 2008). Essas são referências da educação para a sustentabilidade.

A relevância do curso para o território também é reiterada pelo coordenador de curso uma vez que ele tem como objetivo formar profissionais de Geografia, principalmente professores que contribuirão para a construção de uma sociedade regional mais sustentável, a partir da leitura do espaço.

*Mas eu vejo que ele tem uma relevância significativa [...]. E nós temos aqui um território que é extremamente amplo, se agente for pensar do ponto de vista populacional e de extensão territorial e por conta disso, eu penso o curso daqui tem uma importância de ofertar profissionais de geografia, sobretudo licenciados, que podem contribuir com a formação dessa sociedade. Uma sociedade regional, justamente a partir de uma visão que é singular sobre essa própria sociedade, que é a visão a partir da leitura do espaço. Sempre pensando esse espaço na relação sociedade e ambiente na inter-relação. (C.C.)*

A construção da singularidade/identidade no contexto regional do Território do Sisal dá-se a partir da leitura do espaço na inter-relação com o meio ambiente. Isso sugere uma compreensão de território que supera o resultado da sobreposição de um sistema natural e de um sistema de objetos fruto da criação humana. Ele caracteriza-se como território usado por uma dada população, comunidade. “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...] é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida,” (SANTOS, 2001, p. 47). Nesse sentido, a noção de espaço geográfico aproxima-se do espaço humano, habitado e construído historicamente e socialmente.

O currículo da licenciatura em Geografia favorece essa compreensão do território e do espaço, principalmente através das ementas dos Eixos de “Conhecimentos da Geografia” e de “Escala Geográfica” analisadas em capítulo anterior. Assim, ao abordar esse esses conceitos e temáticas potencializa a formação dos futuros professores de Geografia para o trabalho contextualizado nas escolas de Educação Básica podendo contribuir para a construção de nova relação dos sujeitos como o território na perspectiva da sustentabilidade a partir de uma formação crítica, reflexiva e autônoma.

A localização do *campus* de Serrinha, sua abrangência territorial e proximidade estratégica com outros municípios também são destacadas como fatores que indicam a pertinência da licenciatura em Geografia no Território do Sisal, para a ampliação da missão da universidade na formação de professores. Comenta um dos entrevistados no grupo focal:

*Eu acho o campus XI, o curso de Geografia, um lugar estratégico por conta da proximidade com os municípios e das rotas que tem né? De Serrinha com os outros municípios, então ficaria mais fácil né, a questão da locomoção dos estudantes para chegarem até aqui. (EPGF 1)*

O *Campus XI* - Serrinha insere-se numa universidade *multicampi*, a UNEB. Todavia, a simples presença do *campus* e dos cursos nos contextos regionais não assegura por si só a efetividade de suas atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Alguns desafios são enfrentados para consolidar a missão universitária nessa estrutura.

A relação da universidade com os contextos regionais onde estão inseridos e o cumprimento de sua missão no âmbito do ensino, pesquisa e extensão foi refletida por Fialho (2005) quando analisa a organização *multicampi* e a instalação de diferentes *campi* nos contextos regionais destacando a interdependência de elementos como os “indicadores físicos, acadêmico e espacial” constitutivos dos mesmos, o que contribui para nova significação desse fenômeno. A relação do *campus* com o espaço social, entendido como espaço de produção humana, social e histórica traz novas significação para a compreensão da própria universidade *multicampi*. Eles interagem com uma dinâmica social que produz fenômenos urbanos e regionais, ao mesmo tempo em que assumem papel relevante na organização sócio-espacial do contexto onde se inserem (FIALHO, 2005).

A presença de uma universidade *multicampi* no interior tanto altera a realidade local e regional como é também por esta influenciada na sua configuração acadêmica, fato este que contribui para a consolidação diferenciada dos seus *campi* e para o reconhecimento da diversidade acadêmica construída nas suas experiências de ensino, pesquisa e extensão (FIALHO, 2005).

Ao avaliar os aspectos positivos e negativos do funcionamento do curso de Geografia no *Campus XI* – Serrinha, os entrevistados destacam a falta de condições de infraestrutura e de pessoal do mesmo, o que reflete na qualidade da formação. Dentre as dificuldades encontradas está a não realização de algumas atividades de campo durante o curso, as quais estão previstas no projeto de Geografia e é uma das formas de aproximar a teoria e a prática

na formação; seguida da falta de laboratórios e as dificuldades para contratar professores da área de Geografia Física, bem como participar de eventos.

*Eu concordo com (o colega) com relação às aulas de campo. Elas são fundamentais. [...] eu acho que a geografia física ela deveria ser mais bem trabalhada com relação às disciplinas. [...]. Então não tem professor, não se abre concurso, a Universidade pede, mas aí o professor não chega por 'n' fatores e acaba ficando sem. [...] Tem a questão do ensino e da pesquisa e da extensão, e eu acho que a falta de laboratório de cartografia, um laboratório bom, equipado, eu acho que isso deixa assim uma lacuna enorme, [...]. (EPGF. 2).*

*Eu concordo com todos os meus colegas em todos os aspectos que eles falaram né? A questão da infraestrutura do campus né? Na questão dos laboratórios, a questão da falta de professores, a questão da falta de assistência quando tá relacionado com a questão das aulas de campo né? [...] (EPGF 4)*

As condições financeiras dos estudantes também aparecem como aspecto negativo que dificultam a permanência dos mesmos na universidade. A adoção pela universidade do sistema de cotas para afrodescendentes e indígenas, ex-estudantes de escolas públicas e de pessoas de baixa renda que funciona desde 2003 tem favorecido a ampliação da matrícula de estudante de baixo poder aquisitivo. Esse cenário reflete uma dificuldade concreta de permanência dos estudantes no *Campus XI - Serrinha*. Assim relata um dos entrevistados:

*Um dos pontos negativos que eu como estudante de geografia encontrei foi o seguinte: da permanência no curso, do estudante permanecer no curso. Assim, porque a maioria aqui não é de classe alta, viemos de uma classe mais... Como é que se fala? Uma classe mais pobre, a gente precisa se manter. (...) Assim, faltou assistência. Hoje nós temos o Pibid né, que o Pibid entrou depois, logo depois não foi?(EPGF 6)*

A UNEB implantou a política de assistência estudantil da universidade com a disponibilização de bolsas para estudantes de baixa renda, além de ofertar outros programas e projetos a exemplo do Pibid que dá bolsas para os estudantes selecionados. Em que pese as alternativas existentes, elas parecem que ainda não vêm dando conta de atender a todas as demandas dos estudantes, sobretudo os de baixa renda. Associado a isso, as condições de infra-estrutura e de pessoal, ainda é um desafio constante para o *campus* de Serrinha.

Nesse contexto, um estudante do grupo focal destacou também, como aspecto positivo, o compromisso dos professores com a formação: “nós tivemos professores extremamente comprometidos com o trabalho que fazem e isso fez toda a diferença na nossa

formação e na nossa visão de mundo” (EPGF 5). Esse aspecto diz sobre o compromisso dos professores e sua relação com a qualidade da formação. Estudos realizados com os professores da UNEB sobre a qualidade do ensino informam que a atuação do docente é um dos fatores relacionados com a qualidade do ensino na graduação (SOARES, TORRES, 2014). Todavia, a organização *multicampi* da universidade, caracterizada por possuir mais de um *campus* e por sua dispersão geográfica nos diferentes territórios da Bahia, não assegura por si só o cumprimento de sua missão de ensino pesquisa e extensão nos contextos onde atua. Esse cenário sugere que a presença da licenciatura em Geografia no Território do Sisal por si só não assegura a formação de qualidade dos estudantes. É preciso investir ainda mais nos cursos de formação inicial de professores.

É fundamental assegurar as condições para que a universidade *multicampi*, estando inserida em regiões diversas, tenha condições mínimas de realização de sua missão, no que se refere à oferta do ensino, pesquisa e extensão e nesse contexto a de formação de professores para Educação Básica (FIALHO, 2005). Os desafios que estão postos para a realização dessa missão no *Campus XI - Serrinha* demandam maiores investimentos e condições institucionais para oferta do curso de Geografia, a aderência dos currículos de licenciatura aos desafios da formação de professores observando os contextos das escolas públicas de Educação Básica de forma a contribuir ainda mais com práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade do território. No subcapítulo que se segue, buscaremos compreender as práticas na formação inicial da licenciatura em Geografia.

## 7.2. ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, as licenciaturas foram marcadas pela racionalidade técnica portadora de uma concepção positivista de conhecimento científico presentes nos cursos de formação dos professores, com implicações para as concepções de currículo e de professor. Essa perspectiva estabelece uma hierarquia entre a teoria e a prática, na qual a primeira é apresentada antes e onde a prática de ensino do estágio fica no final do currículo de cada curso.

Assim, a articulação teoria e prática na formação dos professores tem sido objeto de reflexões que se fundamentam em paradigmas os quais questionam tanto a centralidade da teoria em detrimento da dimensão prática, “racionalidade técnica” (PEREIRA 1999) como em abordagens que primam por uma formação prática do professor onde a reflexão se constitui atitude individual sobre sua prática na sala de aula (Schon, 1992) sem relação com o contexto

social, político e econômico mais amplo. A noção de “práxis”, onde a unidade entre teoria e prática é compreendida como elemento indissociável na formação do professor (PIMENTA, 1995) é considerada imprescindível na formação do professor como intelectual crítico reflexivo. A práxis, na perspectiva dialética pode ser entendida como ação reflexiva que possibilita realizar a articulação teoria e prática sem hierarquização entre elas ou sem negação de uma dessas dimensões em relação à outra. Almeja-se a totalidade, onde o abstrato e o concreto vivem a complementaridade necessária, explicam-se mutuamente e buscam a transformação. No currículo de formação de professores é importante considerar então que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados” (PIMENTA, 2002, p. 26).

A relação dialética da teoria com a prática durante a formação é um dos princípios previstos na concepção do projeto do curso de Geografia já analisado acima e indicado como condição para superação da fragmentação no curso no contexto das mudanças propostas. Todavia, para um dos entrevistados, há uma lógica de formação que requer a abordagem de conceitos e conhecimentos a serem feitas no início do curso o que sugere uma compreensão que pressupõe uma abordagem teórica no início, dando suporte aos componentes finais do currículo.

*[...] mas o fato de não ter pré-requisito não quer dizer que determinadas disciplinas podem ser cursadas antes de outras, por exemplo. Nós sabemos que há conteúdos, conhecimentos, conceitos, categorias que precisam ser tratados antes de outros, [...] se não... Vai haver uma lacuna em relação àqueles que eram fundamentais em relação à base teórica conceitual do próprio campo (C.C.)*

Para os estudantes entrevistados individualmente, a articulação da teoria com a prática no curso ocorreu apenas em alguns componentes curriculares e através do trabalho de poucos professores. As afirmativas associam-se também à pouca lembrança de que essa experiência tenha ocorrido com frequência no desenvolvimento do currículo durante o semestre, sugerindo que essa articulação foi feita de forma pontual por alguns componentes curriculares do curso.

*Além das práticas também, outro componente que eu destaco é “Temas emergentes da geografia” que foi abordado temas discutidos atualmente e a gente no final a gente realizou um seminário também de relacionar temas principalmente voltados para a geografia cultural e de como trabalhar também na sala de aula. A exemplo da relação: a música e a geografia, os*

*monumentos e a geografia, o cinema e a geografia ... Isso foi feito dessa forma. (EST.2)*

*Sim. Alguns componentes sim. Por exemplo, os componentes “Libras”, que nós já estudamos, possibilitou essa articulação com a prática profissional. Teve também componentes da área, mais da área de educação mesmo, é... “Teorias da aprendizagem” que foi um componente também que ele trabalhava muito com a questão da vivência com os alunos, os comportamentos dos alunos, então ajudou bastante a ter uma ideia do que seria, do que a gente encontraria na sala de aula, na prática. [...] Os outros das outras áreas como da “Escala geográfica”, da área específica mesmo da geografia, da área física eles não contribuíram muito, não buscaram essa articulação. (EST.5)*

*Aconteceu sim, eu não tenho muita lembrança assim da questão porque são tantos componentes ao decorrer do curso, mas a própria “Práticas de ensino” em alguns momentos que alguns professores deixaram, fizeram essa interligação né? Ao invés de falar só meramente das práticas eles situavam também acontecimentos, fatos, que aí a gente poderia tá fazendo essa articulação. [...] mas uma disciplina que foi ministrada salve engano foi “Hidrografia” né? Com a Professora [...] a forma como ela trabalhou, assim, parecia que ela transmitia o conteúdo de uma forma que eu acho que contribuiu bastante porque era algo que você via que podia ser transmitido também para as turmas de Ensino Médio, ensino fundamental né? Aquela metodologia... [...] (EST.3)*

Conforme os entrevistados, os componentes que têm assumido a preocupação e buscado fazer a articulação das discussões teóricas com prática a ser realizada na escola, são em sua grande maioria os componentes da área pedagógica. O componente de Prática de Ensino é um dos mais citados como o que vem realizando essa tentativa de estabelecer a relação da teoria com a prática na compreensão deles. Outros como de Libras, Teorias da Aprendizagem, e alguns poucos componentes da área específica buscam fazer essa articulação, dependendo do professor que assume.

Isso indica a pouca participação das áreas específicas da Geografia nessa articulação, o que reflete um problema persistente no campo da formação que é creditar responsabilidade da formação para a docência, apenas aos componentes pedagógicos do curso. De acordo com a análise documental realizada no projeto do curso no capítulo acima, a presença de conhecimentos específicos da Geografia para a docência na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) registra (46,2%) cujos componentes poderiam realizar maior articulação teoria e prática durante a formação.

De acordo com as falas dos entrevistados, essa articulação depende muitas vezes da disponibilidade e condição dos professores para tal, o que sugere pouca participação dos

mesmos nesse processo. Essa constatação caminha na contramão da defesa de que, na formação dos professores todos os componentes, tanto os de fundamentos, como os da área pedagógica, da didática, da área específica devem contribuir com essa formação, possibilitando a análise, a crítica e a apresentação de novos formatos de educação (PIMENTA e LIMA, 2004). Por outro lado essa constatação também se contrapõe ao previsto na Resolução 01/2002 que orienta o curso, quando trata da dimensão prática da formação de professores e de como ela deve estar prevista em todos os componentes curriculares ao longo da formação. Assim, a prática deverá estar presente: “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.” (Art. 12, § 3º). Nessa perspectiva, a articulação teoria/prática ainda persiste como um desafio na formação.

A participação dos professores formadores das Práticas de Ensino e das diferentes áreas do curso também é destacada por um estudante como sendo importante para a aprendizagem da docência e para o estágio.

*[...]. Eu não me lembro ao certo se [...] foi a nossa professora de “Prática”, eu acho que foi, mas [...] é uma professora que ela sempre mostrou mais ou menos como seria a realidade, a diferença entre teoria e prática. Então de certa forma a “Práticas de ensino” ela tem os caminhos que lhe proporcionam você usar em sala de aula e tem o professor também que conhece mais do que a gente que tá estudando, que já conhece os problemas enfrentados na sala de aula. (EST.3)*

*Professor (da área da geografia.) também, ele não é da parte de educação, mas sempre fala essa questão da prática docente, então de certa forma são experiências que passam pra gente que tá em curso que até no estágio vai facilitar nosso trabalho entendeu? (EST.6)*

Alguns estudos sobre os formadores de professores na universidade indicam que esses, em sua grande maioria, não possuem formação específica para docência (DIAS, 2011) ao mesmo tempo desconhecem o terreno profissional da Educação Básica, sua complexidade e realidades o que pode dificultar ainda mais a realização da articulação teoria e prática na formação.

Por outro lado, as falas dos estudantes também revelam que há uma perspectiva didático-pedagógica específica nessa relação teoria e prática que é realizada na formação. Nela há inicialmente uma abordagem teórica do componente e posteriormente a exemplificação, ilustração e socialização para a turma de como os conteúdos podem ser tratadas na prática escolar.

A vivência da articulação da teoria com a prática durante a formação apresenta-se em contextos didáticos específicos, a partir de três níveis, os quais indicam a relação com uma aprendizagem significativa, a saber: Baixo grau de orientação para aprendizagem significativa: quando promove o exercício e a exemplificação nas situações didáticas onde se os aprendizes realizam ações de demonstração, prova e explicação em casos e exemplos que descrevem um conceito teórico. Nível Médio grau de orientação para aprendizagem significativa: ocorre na situação didática em que há apresentação e resolução de situações problemáticas que favorecem a elaboração de estratégias pelo sujeito da aprendizagem para lidar com as circunstâncias, estimula o pensamento a partir de situações reais de experiência onde o estudante mantenha interesse. Situação de intensa orientação para a aprendizagem significativa que se realiza através da observação, da busca de informação e realização de pesquisa. Pressupõe a realização de tarefas que possibilitem sintetizar, derivar, identificar, retrabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridos pelo estudante. Onde a dúvida e a crítica, a articulação entre ensino e pesquisa são elementos estruturantes da aprendizagem (LUCARELLI, 2009). A maioria das situações didáticas relatadas pelos estudantes durante as entrevistas, envolvendo a relação teoria e prática no curso parece estar mais próxima do primeiro nível, ou seja, apresentam um baixo grau de orientação para aprendizagem significativa uma vez que a ilustração e a exemplificação foram as referências na relação teoria e prática vividas nos componentes indicados. Isso é reiterado na fala abaixo:

*Vários professores ou alguns sempre faziam o seguinte: no componente trazia a questão teórica e a discussão do componente e ao final passava o trabalho para a gente fazer trazendo como trazer, como passar aquele componente, aquela matéria, principalmente aquele assunto em sala de aula, como aplicar. A gente estudava ao longo do semestre.....Deixa eu me lembrar.... É, todos em sala para os colegas, apresentado para os colegas de como trabalhar aquele conteúdo em sala de aula. (EST.1)*

Portanto, nesse nível, a compreensão sobre o ensino durante a formação constrói-se numa lógica de transmissão de conhecimento da teoria para a futura prática da sala de aula, uma vez que as situações didáticas dos componentes curriculares relatadas não favorecem a inserção no contexto das escolas para observação, problematização, pesquisa e análise crítica. Isso sugere que na formação, a teoria ainda é apresentada com a expectativa de sua vivência numa prática futura. Indica ainda que a relação teoria e prática no curso apresentam fragilidades a serem pensadas por todos os componentes curriculares, pois apesar da legislação adotada na formação de professores de Geografia e citadas anteriormente

ampliarem as possibilidades para inserção nas licenciaturas do princípio da articulação teoria/prática, isso não garante que essa articulação ocorra durante a formação de professores.

Todavia, na formação profissional de um professor como intelectual crítico e reflexivo é importante assegurar uma relação entre teoria e prática que seja consistente e sistemática e considere a reflexão epistemológica da prática “[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.” (GARCIA, 1999, p. 29). Este é o quinto princípio da formação de professores proposto pelo autor. Assim, a formação na licenciatura em Geografia nessa perspectiva ainda requer um investimento maior num projeto de formação de professores que seja mais coletivo e tenha maior envolvimento e participação dos formadores na compreensão da docência para a educação básica. Neste caminho a ser trilhado discutiremos os sentidos atribuídos pelos estudantes à Prática de Ensino enquanto componente curricular, o qual é ofertado desde o início do curso e indicado como articulador do trabalho interdisciplinar no eixo de cada semestre.

### 7.3 A PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR: LIMITES, POSSIBILIDADES NA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO.

A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura tem sua importância fundamentada na legislação específica e na necessária distinção feita em relação à prática do estágio supervisionado, devendo manter com este a articulação durante a formação. “A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (PARECER n.28/2001). De acordo com o parecer que fundamenta a carga horária nos cursos de formação de professores ela deve ser pensada nos projetos de curso de forma flexível, em constante articulação com a teoria e distribuída ao longo de toda a formação dos professores. Cada instituição formadora define como a prática a será realizada ao tempo em que se admite a possibilidade dela transcender a sala de aula e poder abranger o conjunto do ambiente escolar e do sistema escolar com a garantia de sua supervisão.

Na licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha*, a prática está organizada através dos componentes curriculares: Prática de Ensino I, II, III, IV para os quais estão reservadas 400 horas do primeiro ao quarto semestre. Sua oferta no curso é objeto de reflexão sobre as potencialidades da mesma para a formação e aprendizagem da profissão docente considerando que ela concorre junto com os demais componentes do curso para a formação do professor em um contexto cuja racionalidade técnica vem sendo questionada.

A sua importância é percebida por ser uma das dimensões do currículo que pode contribuir para dar maior identidade e especificidade na formação ofertada pelas licenciaturas quanto à natureza desses cursos diferenciando-os dos bacharelados.

Ao buscar compreender como os componentes de Prática de Ensino vêm sendo ofertados e vivenciados no curso de Geografia, os estudantes indicam que elas ainda fazem uma abordagem bastante teórica sobre o ensino e a escola durante a formação, e não possibilitam em sua grande maioria, uma aproximação com a escola.

*A "Práticas de ensino" pra gente e pra mim é dessa forma, ela traz uma teoria que deixa a gente até empolgado, mas é uma coisa assim só, vamos dizer assim, do imaginário vamos dizer. São coisas que, difíceis de serem alcançadas na prática, é muito difícil de ser aplicada, eu não vou dizer que são impossíveis, porque são diferentes realidades, mas na nossa realidade, de modo geral assim, em sua maioria, o que a gente estuda em "Práticas de ensino" a gente não consegue. (EST.1)*

*Por exemplo, quatro "Práticas" não foram todas que levaram em consideração essa questão da gente ir até a sala... [...] É uma discussão teórica. Em uma das "Práticas" a gente realizou também essa ida a escola, observação e no final nós elaboramos um artigo e foi apresentado. [...] Digamos que metade que conseguiu fazer essa articulação né? (EST.2)*

Apesar de sua presença no currículo de Geografia já representar um marco significativo na ampliação da dimensão pedagógica na formação da licenciatura, as falas sugerem que as Práticas de Ensino ainda se apresentam de forma distanciada do contexto das escolas no Território do Sisal.

Ao longo do semestre, as Práticas de Ensino também participam de atividades junto aos demais componentes do curso. Considerando que elas são responsáveis pela articulação interdisciplinar com os demais componentes do currículo de Geografia, a cada semestre buscamos compreender também como a interdisciplinaridade é vivenciada no currículo e sua relação com a aprendizagem da docência. A abordagem interdisciplinar como princípio na formação de professores adotado no projeto deve articular as diferentes práticas realizadas pelos componentes e fazer uma abordagem do conhecimento articulando as diferentes áreas durante o semestre. Para todos os estudantes entrevistados a interdisciplinaridade vem sendo realizada através das atividades de campo<sup>13</sup> com a participação das Práticas de Ensino.

---

<sup>13</sup> Atividade de Campo: atividade complementar ao processo de ensino e aprendizagem ocorre em momento e lugar extraclasse. As atividades de campo podem ser do tipo visita técnica, levantamento de campo e/ou trabalho de campo. No

*Olha, durante o nosso curso não houve muito esses momentos de interdisciplinaridade entre os outros componentes, nas aulas e a “Práticas de ensino”. [...] (EST.5)*

*Acho que como já foi falado né, o trabalho interdisciplinar que a gente faz, assim que eu percebo né. Se tem mais algum eu não consegui identificar... Mas são as atividades de campo. Elas são interdisciplinares por cada semestre. Elas são organizadas a partir de vários professores dos vários componentes que a gente tá estudando no semestre e é marcada uma única data para uma única apresentação desses trabalhos com todos os professores que também foram e acompanharam na atividade de campo. (EST.1)*

*Com certeza, me recordo dos campos, das viagens de campo de geografia, que não ia apenas uma disciplina, iam de 4 a 6 disciplinas e de diferentes áreas, da geografia física e humana, aí a gente após o campo a gente produzia um trabalho interdisciplinar abordando todos esses aspectos, não só da física como da geografia humana. E acho muito interessante, muito pertinente isso. Eu acho que a prática já é a materialidade né. (EST.4)*

Diante das falas dos entrevistados, apesar da temática da interdisciplinaridade não ter acontecido entre os componentes durante toda a formação no curso, ela tornou-se presente através das atividades de campo. As atividades de campo estão previstas na universidade para alguns cursos e graduação dentre eles os de Geografia. É uma atividade didática que se destaca pela relação teoria/prática que estabelece na formação e tem sido realizadas em sua grande maioria de forma interdisciplinar através de viagens, visitas técnicas, etc. resultando no Seminário de Avaliação com a participação de todos os professores do semestre.

No curso de Geografia, as atividades de campo têm sido realizadas quase todos os semestres, a depender das condições do Departamento, e têm possibilitado uma visão mais integrada do conhecimento, o que converge para uma perspectiva de interdisciplinaridade entendida como integração interna dos saberes disciplinares, das finalidades entre as pessoas. Assim, os saberes de professores integram-se aos dos alunos numa harmonia desejada (FAZENDA, 2008). Isso se torna possível uma vez que as atividades de campo possibilitam uma integração das áreas disciplinares a partir de interesses formativos comuns na área de Geografia. De acordo com um estudante, elas têm possibilitado uma visão mais integrada do conhecimento.

*Sim. Aconteceu. Principalmente porque é nesses momentos que a gente aprende a articular as nossas ideias né? A ver o conhecimento de uma*

*forma mais integrada. Perceber que a gente não deve estar dissociando o conhecimento, é digamos, [...] a área humana da área física, então essa integração ajuda muito a você crescer, a você raciocinar, a você refletir sobre fatos, sobre fatos e acontecimentos que estão presentes em nossa sociedade [...] (EST.3)*

Elas são consideradas como práticas importantes, pois os estudantes vão ao campo compreender aspectos da realidade a partir dos diferentes conhecimentos das áreas envolvidas o que contribui também para a aprendizagem da docência.

*Em uma das práticas, [...] Foi possível a gente perceber essa interdisciplinaridade pelo qual foi realizada uma atividade de campo. E o componente de “Práticas de ensino” ele participou também juntamente com os outros componentes e a gente obteve resultados positivos porque a partir do que a gente vivenciou lá, a gente trouxe e apresentou esse resultado como que a gente põe em prática essas atividades realizadas, como que a gente põe em prática na sala de aula [...] (EST.2)*

*E eu considero esse trabalho interdisciplinar muito importante para o nosso processo formativo, [...] quando você faz um trabalho interdisciplinar você tá ensinando a... A gente está aprendendo também a fazer desse mesmo jeito, não estar fragmentando. (EST.1)*

*[...] Todas as atividades de campo que houve eu participei e sim, essas atividades contribuíram bastante, pois todas as atividades de campo que nós fizemos as atividades propostas pelos componentes curriculares deveriam ser realizadas visando também esse lado da prática pedagógica né? Como a gente poderia trabalhar o que a gente viu no campo, na sala de aula... Então contribuiu dessa forma. (EST.5)*

A perspectiva interdisciplinar indicada acima (FAZENDA, 2008) remete a um dos grandes desafios que está colocado para a formação de professores, que é o de superar a racionalidade técnica na formação onde o currículo mantém tradição disciplinar na abordagem dos conhecimentos e fragmenta-os. Esse desafio enfrentado contribuirá também para a formação do professor como intelectual, crítico e reflexivo convergente com uma racionalidade mais crítica de sua formação e da prática pedagógica.

As falas também sugerem que a interdisciplinaridade não é uma prática que ocorre entre os componentes do curso durante a formação. Apesar da interdisciplinaridade não se constituir ainda como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p, 17) pelos professores e estudantes durante todo o curso, as falas dos entrevistados indicam que realização das práticas de ensino através das atividades de campo, as quais

possibilitam a experiência de campo interdisciplinar, uma visão integrada da área humana e área física é referência para a aprendizagem da futura docência. Assim comentam alguns estudantes:

*E eu considero esse trabalho interdisciplinar muito importante para o nosso processo formativo, [...] quando você faz um trabalho interdisciplinar você tá ensinando a... A gente está aprendendo também a fazer desse mesmo jeito, não estar fragmentando. (EST.1)*

*Em uma das práticas, [...] foi possível a gente perceber essa interdisciplinaridade pela qual foi realizada uma atividade de campo. E o componente de “Práticas de ensino” ele participou também juntamente com os outros componentes e a gente obteve resultados positivos porque a partir do que a gente vivenciou lá, a gente trouxe e apresentou esse resultado como que a gente põe em prática essas atividades realizadas, como que a gente põe em prática na sala de aula, [...]. (EST.2)*

*Sim, sim, isso me facilitou inclusive em meus estágios acabei me apropriando dessa técnica e aplicasse em sala de aula no estágio. (EST.4)*

Em que pese a abordagem teórica da Prática de Ensino enquanto componente curricular no curso, a sua singularidade vivenciada através das atividades de campo tem favorecido a realização de um trabalho interdisciplinar entre os componentes no final do semestre e tem contribuído mesmo assim para a aprendizagem da profissão docente. Assim comentam alguns estudantes entrevistados:

*Contribuíram sim. Eu acho que “Práticas 2” eu não me recordo quem foi o professor no momento, a professora fazia muito essa ligação do real, como você passar, como você intervir, levar você, como é que eu posso dizer, trabalhar com a realidade né? [...] (EST.3)*

*[...] Todas as atividades de campo que (sic) eu participei e sim, essas atividades contribuíram bastante, pois todas as atividades de campo que nós fizemos, as atividades propostas pelos componentes curriculares deveriam ser realizadas visando também esse lado da prática pedagógica né? Como a gente poderia trabalhar o que a gente viu no campo, na sala de aula... Então contribuiu dessa forma. (EST.5)*

Essas falas também destacam importância do espaço/ tempo das Práticas de Ensino no currículo apesar de todas as considerações acima apresentadas, reiterando a contribuição das mesmas para aprendizagem da docência, da profissão docente. Há muito tempo se advoga o reconhecimento da prática como fonte de aprendizagem múltipla e de conhecimento sobre a docência. (PEREIRA, 2011; CANÁRIO, 2001, 2005; ZEICHNER, 2008, 2010; NÓVOA, 2009). A prática como componente pode assumir diferentes possibilidades de imersão e

acesso à escola durante a formação. De acordo com Pereira (2011) ainda se observa grande resistência em reconhecer isso no mundo acadêmico e de assegurar que esse princípio seja incorporado aos currículos de formação de professores. Ainda é um desafio garantir a indissociabilidade teoria e prática nas instituições e ensino superior, tendo em vista uma formação que superem os processos de aligeiramento e de pragmatismo nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, esse espaço e tempo das práticas são valorizados pelos estudantes a partir do reconhecimento da experiência na escola como fonte de aprendizagem da profissão. Na fala de todos os estudantes entrevistados individualmente registra-se expectativas de que as Práticas de Ensino no curso tivessem possibilitado maior contato com as escolas de Educação Básica durante a formação.

*Eu não sei, eu acho que poderia ser tipo aquela ideia que eu falei de manhã de segundo, terceiro semestre a gente já está na "Práticas de ensino" fazendo trabalhos nas escolas de observação, pra que ... Eu cheguei até dar essa ideia para minha professora de "Práticas" que se fizesse mais isso de, por exemplo: Fazer uma pesquisa na escola de quais recursos que a escola dispõe? Qual a estrutura, por exemplo? Da escola. Aí a gente já ia tendo essa visão do real da escola e não ia ser como eu já falei tão impactante essa diferença de quando a gente está estudando "Práticas de ensino" e quando a gente vai pro estágio sabe? (EST.2)*

*Mas na "Práticas de ensino" eu acredito que já deveria acontecer esses momentos de estar já na sala de aula, de desenvolver alguma coisa na sala de aula que não foi desenvolvido. (EST.5)*

*Eu acredito que a "Práticas de ensino" ela já tem que ter, já tem que dar o primeiro contato do aluno na sala de aula, não em forma de docência, mas em forma assim de pesquisa, o aluno ir para a sala de aula, ver como é que funciona a realidade do ensino hoje em dia, para ele ter esse contato, ir se habituando, vendo as dificuldades, os caminhos das pedras mesmo, entendeu? [...] Fica essa lacuna ainda. (EST.6)*

Os estudantes indicam que a aproximação com as escolas através de pesquisas, observações em contexto, realização de atividades pedagógicas seria importante para compreender a realidade complexa da escola através das Práticas. Há uma percepção de que a Prática de Ensino poderia constituir-se estratégia de formação que permitiria acessar o campo profissional, desde o início do curso, o que ampliaria a compreensão da escola e sua cultura. Isso também contribuiria ainda mais com as atividades de estágio favorecendo a imersão nas escolas de forma mais contextualizada, evitando construir uma representação sobre a mesma incompatível com a sua realidade, bem como criar expectativas frustrantes em relação à futura

atuação profissional. Nesse sentido, as Práticas de Ensino poderiam possibilitar maior articulação com os componentes de Estágio conforme previsto no projeto de reconhecimento do curso apresentado em capítulo anterior. Isso se reflete também na fala de um dos estudantes entrevistados.

Da teoria à prática e esse impacto que é né? Na gente. Porque a gente fica imaginando outra coisa, que vai fazer tanta coisa lá legal e quando chegam as escolas elas não dispõem de recursos, de estrutura muitas vezes que nos possibilite colocar todas essas ideias legais. Essas teorias [na Prática de Ensino] muito boas sim, mas que a gente não consegue colocar em prática. (EST.2)

A articulação do curso de formação de professores com as escolas durante a sua realização é recomendada por Canário (2001, 2005); Alves, (2011); Nóvoa (2009) tendo em vista uma formação híbrida (ZEICHNER, 2010) que tome como referência conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Neste sentido, mesmo considerado a sua importância pela possibilidade de abordagem interdisciplinar na formação com as atividades de campo, pela potencialidade e contribuições que dá à compreensão da docência e aprendizagem da profissão nas condições relatadas acima, as Práticas de Ensino enquanto componente curricular na licenciatura em Geografia pode favorecer ainda mais a reflexão epistemológica da prática e torna-se fonte de produção de conhecimentos e saberes sobre a profissão docente em contextos profissionais das escolas, em articulação com a teoria. Onde a aprendizagem sobre o ensino possa dar-se a partir de uma integração entre conhecimento teórico e conhecimento prático tendo em vista um currículo orientado para a ação (GARCIA, 1999).

Daqui decorre a perspectiva de que a prática seja espaço de aprendizagem da profissão realizada de forma interdisciplinar e em articulação com as escolas. Se a construção da identidade na formação dos professores requer uma maior aproximação e retorno ao campo profissional das escolas, sobretudo pela valorização da prática pedagógica expressa também nos componentes Práticas de Ensino, há que se pensar sobre as potencialidades formativas dos mesmos, previstas na legislação que recomenda sua ampliação com imersão no ambiente escolar e sistema escolar mantendo estreita articulação com os estágios.

As práticas realizadas no curso, reconhecidas pelos estudantes como formativas e que têm contribuído de forma significativa para aprendizagem da profissão, são aquelas que se sobressaem em grande medida por serem vividas nas escolas enquanto campo profissional. Isso sugere refletir também sobre as experiências como fonte de aprendizagem da profissão.

Nos capítulos seguintes analisaremos essa questão a partir do vivido em outras práticas como as de Estágio Supervisionado.

#### 7.4 A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO.

A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento profissional iniciam-se antes mesmo de entrar nos cursos de licenciatura da universidade, transversalizam a formação inicial e são redimensionadas a partir das experiências profissionais vivenciadas ao longo da vida (NÓVOA, 2009; CANÁRIO (2001), FORMOSINHO (2009). Assim se reconhece que a docência é uma atividade complexa, sua aprendizagem é necessária e demanda saberes específicos e plurais e que o professor é produtor de conhecimentos sobre sua própria prática no contexto do ensino. (TARDIF, 2002); (ZEICHNER,2008,2010); (NÓVOA, 2009); (CANÁRIO, 2001).

A aprendizagem profissional fundamenta-se no reconhecimento da autoria e envolvimento do sujeito em formação enquanto produtor de sentidos. A compreensão de sentidos aproxima-se das ideias de Charlot (2000), Vygotski (2001) e Bakhtin (1997), (2006), as quais reiteram a formação social do homem, a compreensão de que a consciência humana é socialmente construída e mediada pela linguagem, assim como das ideias de Merleau-Ponty a partir de Moutinho (2004), Bomfim (2016) e Ferraz (2008). Além disso, concebe a construção dos sentidos sobre a aprendizagem como acontecimento semântico singular, que se constrói nas relações sociais em meio a uma diversidade de signos, produzidos nas práticas sociais, numa construção dialética entre o sujeito, seu mundo psicológico e as experiências vividas no contexto, através do diálogo, onde a relação com o outro assume importância fundamental. O entendimento de sentidos adotado reafirma a centralidade e autoria do sujeito, estudantes em formação, no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Além das outras dimensões práticas ao longo da formação inicial que foram evidenciadas durante as entrevistas, também foram investigados os sentidos atribuídos à Prática Pedagógica realizada através dos Estágios Supervisionados e sua relação com a aprendizagem da profissão docente no contexto da escola pública, ao longo da formação inicial.

Considerando que o Estágio tem um espaço/tempo maior no currículo da licenciatura em Geografia no *Campus XI - Serrinha* e se realiza de forma antecipada com oferta de

componentes a partir do 5º semestre, acredita-se que há uma maior possibilidade de vivências e inserção nas escolas durante a formação inicial. Sendo o estágio um dos momentos da formação em que a relação com as escolas é reconhecida como importante referência de aprendizagem da profissão docente (LIMA, 2012b), buscamos conhecer como ocorreu o estágio nos contextos das mesmas. Nesse sentido, questionamos se houve alguma inovação nos estágios realizados pelos estudantes nas escolas públicas. Entre os seis entrevistados, cinco deles admite ter realizado o estágio com inovação especialmente pelas atividades realizadas no mesmo. Assim comentam:

*Eu acredito que eu tenha realizado algo inovador a partir das observações em sala da professora regente, a questão do uso de diferentes linguagens para que prendesse a atenção do aluno e como eu já falei antes trabalhar a questão do lugar... É eu acho que é isso. Eu acredito que não trazer algo abstrato, apenas ali do livro didático, que não tem relação nenhuma com a realidade do estudante. [...] o projeto mesmo de intervenção foi voltado para isso, para trabalhar a questão do lugar e fazendo o uso de diferentes linguagens para chamar mais atenção do estudante. (EST. 2)*

*[...] no “Estágio 2”, onde eu busquei trabalhar realmente o conteúdo vinculado à realidade que foi o projeto sobre cartografia e mostrando para os alunos, a presença né, a necessidade dos conhecimentos cartográficos e a possibilidade de tá trabalhando a todo momento no lugar que eles moram; a importância do conhecimento, desse conhecimento da área da geografia pra poder entender melhor o espaço aonde eles vivem, a urbanização . [...] Acho que quando ele está desvinculado da sua realidade ele, o ensino torna-se, se torna um pouco insignificante e enfadonho, a sala de aula se torna um pouco enfadonha e isso acaba prejudicando o aprendizado. (EST.3)*

*[...] Com certeza. Porque eu não fiquei só na teoria né? Eu construí com ele oficinas né? Eu vim construir materiais, eu retirei do livro didático e trouxe pra prática. Eu acho que isso ficou mais interessante para eles. Eles mostraram que aprenderam mais em estar realizando o trabalho, testando objetos, construindo. (EST.4)*

A inovação realizada no estágio apresenta-se para os estudantes pela possibilidade de contextualização dos temas abordados no mesmo, a partir de práticas pedagógicas que articulam conhecimentos teóricos do curso com a realidade e vivência dos alunos da escola. Nesse sentido, noções de lugar e de cartografia específicos da área da Geografia são fundamentais para assegurar essa contextualização. Ao mesmo tempo os entrevistados recorrem à atividade como oficinas temáticas, ensino com projeto, tendo em vista articular a teoria e a prática estimulando a participação dos alunos na construção do conhecimento. A

aula de campo e as diferentes linguagens utilizadas durante o estágio, também se destacam pela contribuição para a motivação dos estudantes na aprendizagem.

*Bem, eu realizei nos meus estágios, alguns projetos como oficina e a própria aula de campo, que eu já falei anteriormente. Para as escolas, aqui de Serrinha, é inovador, porque não é muito comum esse tipo de atividade nas escolas, mas a oficina geralmente tem. Mas nesse estágio a oficina como estavam debatendo muito o tema de gênero, então resolvi desenvolver um projeto pra trabalhar uma oficina com os estudantes com o conteúdo de gênero e associar também com algum conteúdo que a gente trabalhou da disciplina de geografia né? (EST.5)*

*[...] Mas, em estágio eu sempre levava quando não música, vídeos e atividades de campo. Atividade de campo eu sempre achei muito importante porque hoje na Universidade eu vi o quanto é importante, então eu sempre apliquei. (EST.6)*

A adoção das aulas de campo nos estágio pelos estudantes, pouco realizadas nas escolas públicas e indicadas por eles como inovação, foi anteriormente apontada como uma das atividades práticas mais importantes durante a formação na licenciatura em geografia. Isso sugere que a prática dos professores formadores do curso foi uma das referências importantes na formação dos estudantes (FORMOSINHO, 2009) e refletiu na aprendizagem profissional dos mesmos, vivenciada também no estágio.

Nos cursos de formação de professores, historicamente os estágios supervisionados estiveram presentes nos currículos e assumiram concepções e formatos específicos. Da imitação de modelos através da observação dos melhores professores para aplicar o que se aprendeu, o estágio foi fortemente criticado dada as suas limitações na formação. Na formação baseada na “racionalidade técnica”, onde se prioriza o campo teórico como um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos inicialmente e posteriormente colocados em prática, os estágios são ofertados no final do curso. O estágio apresenta-se como a hora da prática desvinculada da teoria, reduzido ao momento do como fazer, ao emprego de técnicas na sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas na condução da turma (PIMENTA e LIMA, 2004).

Na perspectiva da “racionalidade prática” a formação dos professores dá maior relevância à prática, negligenciando o referencial teórico também importante para essa formação. Nesses dois casos a fragmentação teoria e prática evidenciada indicam fragilidades a serem pensadas e superadas a partir da formação onde, tanto a experiência prática como os conhecimentos teóricos acessados de forma articulada são imprescindíveis nesse processo. Assim, reafirmamos a compreensão do estágio como atividade teórica de conhecimento,

aprofundamento, diálogo, e transformação da realidade, sendo este objeto da práxis que se realiza na sala de aula, na escola, no sistema de ensino e na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

Podemos considerar que a inovação no estágio realizada através das atividades acima relatadas, traduz-se na contextualização do conhecimento, na busca pela articulação teoria e prática no estágio tendo em vista a práxis e transformação na sala de aula que resulta na melhor aprendizagem dos alunos. Todavia, para os entrevistados essa inovação não se amplia para a escola enquanto instituição participante do estágio. Assim, comentam alguns deles:

*Como proposta da escola, eu acho que eu não contemplei. Mas assim em sala de aula, como a gente construiu um projeto de intervenção, a gente conseguiu materializar esse projeto, mas na minha sala de aula né? Eu trouxe outra didática durante um estágio meu né? Então assim, como deixar para a escola não contemplei, mas deixar para minha turma que eu estagiei eu trouxe o que eu propus no meu projeto de intervenção. (EST.4)*

*Inovador, inovador eu não sei se pra escola, agora assim para as turmas que eu trabalhei acabou sendo porque eu perguntei se já tinha trabalhado, eu trabalhei nos meus dois projetos a questão da música. (...)E eu achei muito importante porque no ensino fundamental eu tinha muito essa dificuldade de manter a turma em atenção, em atenção nas discussões, e quando foi a música foi uma coisa assim que eu fiquei abismado, a participação, todos brigando para participar. (EST.6)*

Ao mesmo tempo em que reconhecem a contribuição do estágio para a turma onde ele se realizou, os estudantes revelam que as inovações decorrentes dos estágios não se ampliam para as escolas no Território do Sisal. Isso sugere que o estágio ainda se realiza como uma atividade pontual associada ao projeto de formação da universidade e com pouco envolvimento com a comunidade escolar.

A pouca integração com a escola também pode ser observada pela ausência de participação nas atividades e projetos da comunidade escolar durante o estágio. Isso indica que aprendizagem decorrente do estágio ainda está restrita à docência na sala de aula e evidencia a pouca articulação com a escola campo de estágio e desta no processo de formação dos estagiários. Ao serem questionados sobre a participação nas atividades e nos projetos da escola durante o estágio e a relação com a aprendizagem da docência, assim cometam alguns estudantes:

*Não tive nenhuma participação nesse sentido. Eu tive meu estágio livre, fui lá planejei, apliquei minha aula, conclui os meus estágios, fui pra casa [...]. [...] Seria interessante se eu participasse. Isso já faria parte da minha experiência né? Enquanto estagiário, enquanto futuro professor. Isso já iria*

*facilitar o meu futuro trabalho em sala de aula né? De como trabalhar com os alunos, de como providenciar um melhor ensino aos alunos, é uma prática. (EST.4)*

*[...] então seriam outros momentos de aprendizado e de formação docente que a gente teria oportunidade de participar e de ampliar o nosso conhecimento a esse respeito e que a gente acaba não participando. Ou não se pensa, ou não se tem oportunidade, na verdade eu nem sei o porquê. (EST.1)*

*Não aconteceu, não aconteceu. [...] As práticas extras com a escola também são muito importantes. Talvez isso por não contar carga horária os estagiários, eu mesmo não me vejo motivado para ir porque hoje em dia na correria que a gente vive não tem como, requer tempo. [...]. Com certeza, com certeza ( seria importante ) porque aí você vai ver o universo escolar como é que funciona, não só na docência, a escola não é só docência, não é só dar aula, tem uma conjuntura que talvez a gente saia da Universidade e não conheça, eu mesmo não conheço como é que funciona entendeu? (EST.6)*

Pelos relatos foi possível inferir que, por um lado o estágio ainda se organiza como uma prática vinculada a um componente curricular do curso cuja atividade principal na escola efetiva-se através da regência, a partir da qual são avaliados. Todavia, mesmo considerando a importância que o estágio na regência tem enquanto momento de reflexão, aprendizado e construção de conhecimento na formação inicial dos professores, entendemos que o aprendizado da profissão docente pressupõe compreensão da escola como “organização educativa” e “da cultura escolar” (LIMA, 2012a, p.90), o que implica em conhecer e vivenciar a complexidade do seu contexto durante o estágio.

Por outro lado, embora os estudantes revelem não ter participado de outras atividades e ou projetos que permitiriam conhecer melhor a escola, reconhecem a importância que tais atividades teriam para suas aprendizagens da profissão durante o estágio e conseqüentemente para uma formação mais crítica e reflexiva da prática. Isso reitera a compreensão do estágio como espaço de aprendizagem da profissão (LIMA, 2012a) e espaço de produção de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2004).

Ao refletirem sobre as contribuições do estágio realizado na licenciatura para a aprendizagem da profissão, todos os estudantes reafirmam a importância do mesmo:

*Do estágio? [...] Sim... Na verdade a gente aprende tudo ali né? Como é que a gente se relaciona com os estudantes, a forma de se relacionar com eles, as metodologias que a gente tem que usar. Então tudo isso a gente aprende muito no estágio. A questão da pesquisa antes de dar aula, a questão de*

*preparar aula né? O plano de aula. [...] Então tudo isso, tudo isso a gente aprende no momento do estágio. A prática, o fazer, acho que é isso. (EST.1)*

*Sim. Com certeza. Porque a partir do momento que a gente vive a realidade mesmo da sala de aula então com certeza a gente aprende bastante. Aprende a trabalhar com os alunos, aprende a desenvolver as atividades, aprende a desenvolver muitas vezes a autoridade né? Que é necessário. Com certeza a gente aprende muito. (EST.5)*

A prática no estágio, enquanto experiência vivida no contexto real da escola e seu potencial formativo são destacados pelos estudantes como importantes para a aprendizagem da profissão e a formação do professor reflexivo. A relação da experiência com educação nos processos formativos surge a partir de Dewey (1978). Para ele, experiência, vida e educação estão inter-relacionadas. A experiência é inerente à vida dos seres, uma vez que estamos o tempo todo sofrendo experiências e aprendendo. Para tanto, a experiência deve ser reflexiva, geradora de novos conhecimentos e dar significação mais profunda à vida. O pensamento de Dewey (1978, 1989) foi associado ao pragmatismo, defende a educação como reconstrução e reorganização da experiência entendida como instrumento de crescimento progressivo e de desenvolvimento humano.

Na perspectiva dos estudantes, a experiência vivenciada no estágio constitui-se espaço de produção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente a partir dos contextos reais, cuja dinâmica é complexa e apresenta incertezas e situações novas a serem pensadas e resolvidas a partir da reflexão sobre a própria prática. A experiência aqui é entendida na perspectiva de Bondía (2002) que busca articular experiência, formação e transformação: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma.” (BONDÍA, 2002, p. 26). Assim, o sujeito da experiência coloca-se disponível para viver processos de desaceleração, de disponibilização, de exposição e está aberto à própria transformação.

Observamos pelas falas dos sujeitos que as experiências de estágio têm forte potencial formativo e de transformação ao serem vividas como momentos de reflexão e construção de sentidos sobre a prática pedagógica que refletem na aprendizagem da profissão.

*Com certeza, porque a gente só aprende na prática. Muito a gente se discute na própria universidade, mas é na prática que a gente vivencia o que é a realidade da escola. Vai acontecer momentos que você planejou, fez tudo ali daquela forma, mas que tem que haver um plano B para você interferir. E o estágio, as contribuições elas se dão mais assim na prática. [...]. Na prática da escola. (EST.2)*

A fala acima sugere também que a prática do estágio possibilita processos de aprendizagem, onde parece não haver fronteiras entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais disponibilizados e produzidos na escola nesse momento. Durante o estágio, o seu planejamento é um desses momentos em que os conhecimentos acadêmicos sobre planejamento da aula modificam-se, assumem um novo sentido e formato, decorrente das demandas apresentadas pelo contexto escolar, a partir do contato com a realidade do campo profissional. Isso sugere que o estágio pode configurar-se como um dos espaços híbridos na formação de professores (ZEICHNER, 2008, 2010) por potencializar o confronto e o convívio simultâneo de conhecimentos acadêmicos e do mundo profissional durante a sua realização dando novos sentidos às práticas de ensino.

Em outro relato, a experiência do estágio poderá trazer contribuições à aprendizagem da profissão ao possibilitar novos conhecimentos sobre o desenvolvimento da escola e dos alunos decorrente do trabalho colaborativo na escola.

*Eu acho que é você ver, enxergar a escola enquanto uma instituição que carece muito de material humano. Agora que esse material, que essas pessoas envolvidas nesse processo possam se articular entre si em torno do desenvolvimento do aluno, do desenvolvimento da escola. Eu acho que quando há essa articulação facilita. Porque se essas pessoas agirem individualmente... [...] O professor age de uma forma, o diretor de outra, se não houve um consenso a escola não funciona. [...] Então eu acho que esse conhecimento da escola, de como ela funciona, das suas carências, talvez faça toda diferença.*

O trabalho colaborativo envolvendo estudantes, estagiários, professores regentes mais experientes e professores da universidade em torno de problemáticas reais da escola, tendo em vista seu desenvolvimento e o dos alunos durante o estágio, indica ser momento relevante de construção de sentidos na aprendizagem profissional dos futuros professores. Nesse sentido os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e de desenvolvimento real, (VYGOTSKI, 1991) são referências para compreensão da construção de sentidos na aprendizagem humana. Para Vygotski (1991), os processos de aprendizagem e construção de conhecimento possuem raízes culturais e sociais, pressupõem a participação e autoria do sujeito, a interação social, e a vivência em processos experienciais.

Por outro lado, a dimensão dialógica na construção do conhecimento presente na teoria de Vygotski (1991, 2001) converge com a ideia de interlocução, subjacente aos estudos de Bakhtin (1997), aproximando os dois autores para compreensão da construção de sentidos na aprendizagem humana (FREITAS, 1995). Nesse sentido o trabalho colaborativo com

professores mais experientes no estágio poderá trazer contribuições positivas para a aprendizagem profissional do futuro professor e sua formação.

A formação de professores imersa na escola envolvendo estudantes, professores regentes e professores da universidade também defendida por Nóvoa (2009), Zeichner (2010), Canário (2005) favorece aprendizagens colaborativas sobre a profissão. Mesmo reconhecendo sua importância para a formação de professores, ela ainda não vem acontecendo nos estágios ou nas práticas realizadas nas as escolas para a maioria dos entrevistados. Esse é um desafio a ser pensado nos estágios das licenciaturas e na formação dos professores.

As contribuições do estágio também se ampliam e associam-se ao seu papel formativo para os estudantes no curso, durante o processo de escolha da profissão. Dos seis estudantes entrevistados, quatro reafirmam serem os momentos de estágio e de prática os que mais contribuíram para a identificação e definição profissional pelo magistério durante a licenciatura. Assim se posicionam:

*[...] eu não pensava em ser professora de geografia, mas a partir do momento que a gente vai tá ali o tempo todo discutindo do que é ser professor, a finalidade, a importância de ser professor e aí a gente vai amadurecendo a ideia. No meu caso, as “Práticas” elas têm dado sua contribuição também, mas acredito que ...mas o estágio acho que foi um dos momentos mesmo, que você tá ali na escola e em algum momento você achar prazeroso você tá ali numa mediação, trocando experiência e conhecimento. E eu acho que foi no estágio mesmo que contribuiu para eu ter um certo interesse em atuar como professora. (EST.2)*

*Eu acho que são dois momentos, a própria ida a campo, ao estágio, isso realmente confirmou a minha vontade de atuar em sala de aula. E quando eu percebo que existem professores que trazem as aulas, ensinam aqui mais lúdico, com mais paciência, mostra mesmo a realidade e nos dá contribuições de como trabalhar em sala de aula, eu acho que isso é um dos pontos que favorecem. ( EST. 4)*

*Sim. Foi a partir dos estágios, que é o momento que a gente vai mesmo para a vivência né? O estágio 1 que foi o estágio de observação que eu vi a prática de outro professor, como ele trabalhava, o comportamento dos alunos, o interesse ... E o estágio 2 que foi a minha primeira experiência em sala de aula, então foi a partir desse momento que eu decidi mesmo “É isso que eu quero”. (EST.5)*

Num cenário de pouca valorização do magistério, onde a indefinição profissional é uma problemática ainda presente entre estudantes das licenciaturas, observamos que o estágio assume um papel formativo importante para a escolha profissional dada a possibilidade de

enriquecimento pela experiência vivenciada no contexto da escola com alunos, regentes, dentre outros.

De acordo com Zabalza (2014) as contribuições formativas do estágio curricular são diversas. Uma delas é a possibilidade de aproximar os estudantes do mundo e da cultura profissional na qual deseja se integrar como possibilidade de vivenciar esse cenário e suas dinâmicas. Conhecer as intervenções nele realizadas e os sentidos atribuídos pelos profissionais ao seu trabalho. Isso requer uma vivência de um tempo maior que permita integrar-se aos membros da instituição, ao seu contexto para conhecer a cultura profissional e aprender com ela. Outras contribuições do estágio: permite adquirir novos conhecimentos, reforçar ou modificar atitudes, desenvolver novas habilidades, identificar lacunas formativas como recurso de motivação e autoavaliação e oferecer possibilidades para obtenção de emprego.

O estágio contribui ainda para a criação de referências ou esquemas cognitivos onde as aprendizagens acadêmicas são ampliadas pelo seu sentido e natureza construídos na prática profissional (Zabalza, 2014). Isso significa que o estágio curricular assume dupla direção. Por um lado, possibilita compreender melhor as aulas teóricas após as experiências em cenários profissionais reais e por outro permite fazer uma leitura melhor da prática profissional após ter aprendido os fundamentos teóricos.

O estágio encerra efetivamente seu sentido curricular se, além disso, possibilitar que os estudantes tenham a oportunidade de entender melhor e de forma mais significativa as leituras e as explicações teóricas de seus formadores universitários à luz da experiência e vivências obtidas durante seu período de práticas. Isto é entre as matérias universitárias e as práticas se produzem um enriquecimento mútuo: cada componente do processo formativo se complementa com o outro e melhora a partir do outro. Por isso acabam contribuindo – mais no caso desta dimensão formativa – os estágios que são intercalados ao longo do curso universitário. (ZABALZA, 2014, p. 110).

A importância da prática pedagógica nos currículos como eixo estruturante da formação dos professores tem sido reafirmada por Canário (2001, 2005) para quem os contextos profissionais como a escola são locais nos quais essa formação deve ocorrer.

Na pesquisa, ao dialogar com os estudantes da turma no grupo focal e com o coordenador de curso sobre o tempo e o espaço destinado às Práticas de Ensino e ao Estágio na licenciatura em Geografia do *Campus XI*, os quais foram ampliados cada um em 400 horas no currículo, assim posiciona-se:

*Com relação ao período do estágio ser no 5º semestre, a partir do 5º semestre, eu concordo com minhas colegas quando elas falam que quanto antes melhor no sentido de comparar de quando era no 7º pra agora que é no 5º. No 7º a meu ver eu acho que seja muito tardio você ir para o estágio quando você já está no 7º semestre, já no final do curso. No entanto, antes do 5º também eu acho que não é o momento da prática mesmo, docente, mas que 2º, 3º semestre a gente já pudesse ser orientado para ir fazer observações, ir fazer pesquisas, ir às escolas, porque chegando no momento do estágio no 5º semestre o impacto seria menor com relação a você perceber a diferença entre a teoria e a prática real né? (EPGF2)*

*Em relação ao estágio eu acho imprescindível que se dedique realmente uma carga horária maior e que esse tenha o seu início como de fato está sendo, quanto antes, a partir do 5º semestre é bem interessante. Porque como alguns colegas citaram nem todos, uma boa parte das pessoas que ingressam nos cursos de graduação, nunca teve experiência docente né? (...). Eu acho que isso possibilita aos estudantes, aos futuros professores, um conhecimento maior da sua área né? Enquanto profissionais e eu acho que faz toda a diferença no momento de realmente atuar em sala de aula. (EPGF3)*

A avaliação feita por todos os estudantes participantes do grupo focal em relação ao tempo ampliado e dedicado ao estágio é positiva, bem sobre sua oferta antecipada a partir do 5º semestre no currículo do curso. Por um lado destacam o potencial formativo do estágio por possibilitar a experiência profissional, pela aproximação que possibilita do campo profissional permitindo um conhecimento maior do mesmo. Consequentemente, eles sugerem que os estágios e as práticas possam dar mais acesso às escolas ao serem realizados desde o início do curso, o que converge com as ideias de Zabalza (2014) acima, ao falar do sentido curricular do estágio e propor que ele seja intercalado ao longo do curso na universidade.

As falas reiteram a importância da formação de professores que toma como referência a escola, sua cultura organizacional e seu contexto. Na formação de professores a escola é um espaço fundamental tanto para a formação inicial dos professores como para a formação continuada, dada sua potencialidade para a construção da reflexão coletiva e individual durante esse processo, assim como para a produção de conhecimento sobre sua prática tendo em vista a autonomia e emancipação do professor. (NÓVOA (2009), CANÁRIO (2005); ZEICHNER (2010). Assim também se posiciona o Coordenador de Curso sobre o espaço/tempo ampliado e antecipado das Práticas e do Estágio no currículo: “Eles já têm essa vivência já inicialmente né, e eu creio que isso tem realmente facilitado um pouco mais o processo de ambientação deles em relação a o que eles vão encontrar após a diplomação.” (C.C..)

Para um dos entrevistados, a formação e aprendizagem do professor são permanentes e o estágio é só o começo. Defende a antecipação dos estágios no curso de Geografia e destaca o estágio como espaço de aprendizagem também pela experiência que aproxima teoria e prática, a qual deve se prolongar na trajetória profissional do professor.

*Agora assim a ideia da carga horária também, pelo menos professor nunca deixa de estudar é uma formação contínua. Então o estágio é só o começo. Então pra mim a carga horária até então está boa, mas eu comungo com a ideia de que se fosse um pouquinho antes seria melhor pra gente já ter o estágio, a ideia do que realmente é a sala de aula e não ficar fantasiando nas quatro “Práticas” pra depois você chegar com a realidade do que é realmente a ação, o agir dentro da sala de aula. (EPGF1)*

A compreensão de que a formação de professores é um processo contínuo e permanente (CANÁRIO, 2001) é reiterado por Zabalza (2014) como um processo inacabado e aberto que se dá ao longo da vida, onde o estágio e as práticas têm papel fundamental. Neste sentido, a formação dos estudantes deve dar-se pela sua introdução ao campo de estudos da área e preparação para aprofundar esses conhecimentos ao longo da sua vida, mediados pelo exercício profissional. A combinação estudo e trabalho é uma aprendizagem importante durante a formação universitária, onde o estágio e as práticas têm o papel singular de articular teoria e prática como referência de aprendizagem, as quais se darão também fora da universidade. “A relação teoria e prática é igualmente importante dentro da academia e nas aprendizagens que se faça fora dela” (ZABALZA, 2014, p. 102).

O sentido formativo do estágio é reafirmado também por Zabalza (2014), quando destaca aspectos a serem observados pelas instituições formadoras. O estágio deve consolidar a ideia de formação que supera a aprendizagem mecânica dos conteúdos disciplinares no sentido de enriquecê-los diante da possibilidade de vivenciá-los em contextos profissionais. Deve incorporar à formação aspectos relacionados à atitude intelectual, à capacidade de trabalho em equipe, adaptação a situações novas, de comprometer-se e assumir responsabilidades, de idealizar e empreender.

De acordo com Zabalza (2014), o estágio também assume outro papel formativo ao contribuir para o enriquecimento e diversificação das experiências formativas no curso. Quanto mais variadas e fortes forem as experiências desenvolvidas nos contextos profissionais, mais eles podem contribuir com esse processo. De acordo com Zabalza (2014) o estágio associado a uma formação mais ampliada no curso, possibilita um duplo crescimento formativo dos estudantes: a formação orientada ao desenvolvimento profissional e ao

desenvolvimento pessoal. Nesse sentido eles também são importantes se realizados ao longo da formação de professores.

Todavia, a ampliação do tempo/espaço do estágio na licenciatura em Geografia pensada além de seu potencial formativo, requer ainda condições e estrutura da universidade para que essas práticas se realizem nos contextos das escolas. Assim comenta o Coordenador do Curso:

*[...] o que existe ainda nesse caso é a operacionalização, tipo, a gente pode avançar mais na operacionalização, né, como isso se consolida em termo do currículo como um todo, na relação da escola, relação da universidade, relação da própria universidade com a estrutura que é montada pra, digamos assim, criar as condições básicas para oferta dos próprios cursos, né. E obviamente passa pelo corpo docente [...] E obviamente passa pela construção de uma formação continuada desses agentes e que depende, obviamente, de condições estruturais da universidade. (C.C.)*

Essa fala registra desafios a serem enfrentados quando se pensa o estágio e as práticas como eixo estruturante da formação dos professores traduzido na sua antecipação no currículo. Um deles traduz-se na operacionalização dessa prática pedagógica ao longo do currículo, com maior participação das escolas na formação dos professores o que requer avanços ainda na relação universidade e escola. Exigirá também investimento institucional da universidade na formação e desenvolvimento profissional do seu corpo docente para pensar e contribuir com uma formação mais articulada e integrada com os contextos profissionais, a escola de educação básica.

Dessa forma, pelos relatos foi possível inferir que o estágio realizado pelos estudantes entrevistados num contexto de ampliação de carga horária e antecipação ao longo do currículo é considerado importante para a formação e se traduz em inovação pelas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula da escola. Todavia, essa inovação ainda não se amplia para as escolas durante ou após o estágio, o que evidencia um distanciamento entre universidade e escola do Território do Sisal na formação dos professores.

Nesse contexto, o estágio supervisionado é considerado pelos entrevistados como um dos componentes do currículo que mais tem contribuído para a aprendizagem profissional na licenciatura, pois a experiência vivenciada no mesmo se constitui espaço de produção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão e da docência a partir dos contextos reais das escolas. Nesse sentido reiteram a importância da realização dos estágios desde o início do curso o que requer melhores condições da universidade para operacionalizar esse processo, bem como formação continuada dos seus professores formadores.

## 7.5 AS PRÁTICAS NOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS E A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO

O reconhecimento de que, as experiências vividas nas práticas ao longo da formação na licenciatura contribuem para a aprendizagem profissional e para formação do professor é referência para compreender que, a participação em diferentes programas no curso contribui também com esse processo. Reiterando a importância da experiência vivida nas práticas na caminhada profissional como fonte que agrega e redimensiona as aprendizagens e o desenvolvimento profissional do professor, discutiremos nesta etapa outras práticas vivenciadas durante a formação no curso, a partir de programas institucionais ofertados na universidade.

Desse modo, a existência de diferentes programas que transversalizam a formação no curso e que refletem nas aprendizagens dos estudantes é um dado a considerar na pesquisa, a partir da análise das informações do projeto de licenciatura em Geografia acima e das falas decorrentes das entrevistas realizadas. Alguns programas estimulam a participação dos estudantes em atividades diversas nas escolas antes do estágio supervisionado. Considerando que a vivência nas escolas de Educação Básica através da prática pedagógica é necessária aos processos formativos que tomam como referência os contextos de trabalho e que esta é condição também necessária para a formação do professor como intelectual crítico e reflexivos CANÁRIO (2001, 2005); NÓVOA (2009); RAMALHO (2004); PIMENTA (2002); TARDIF (2002); ZEICHNER (2008, 2010), buscamos compreender como esse processo deu-se através de outros projetos e ou programas que possibilitassem a iniciação à docência ao longo do desenvolvimento do curso.

Ao comentarem sobre a participação em programas que possibilitam a iniciação à docência antes do estágio supervisionado, tendo em vista identificar outras possibilidades de vivências práticas nas escolas ao longo da formação, cinco dos seis estudantes entrevistados informam que nunca participaram de projetos dessa natureza. Assim comentam alguns deles:

*Não, não participei. Justamente, eu até poderia concorrer, mas como eu trabalhava, eu não queria deixar o meu trabalho pra ganhar o valor de docência, muito baixo. [...]. (EST.4)*

*Outros projetos... IC, Pibid... Não, não... Não. Eu participei de iniciação científica, mas não tinha nada a ver com docência não. (EST.6)*

*Não. Antes do estágio em parceria com a Universidade eu não desenvolvi nenhum projeto. [...] Não, não me recordo. Mas, eu acredito que não. (EST.5)*

*Não, de projetos... Não, mas antes do estágio eu fui na escola [...] participar do estágio do IEL, que foi antes do estágio curricular. Então foi um momento que eu comecei a ver a realidade da escola e que era diferente das teorias das “Práticas de ensino”. (EST.1)*

Antes do estágio, os estudantes afirmam não terem participado de programas que permitissem conhecer melhor a profissão na escola. Isso se dá por razões diversas que vão desde a incompatibilidade de bolsas entre os programas existentes, a exemplo dos programas de iniciação científica do Pibid, até os problemas financeiros dos estudantes que os obrigam a trabalhar durante o curso para que possam se sustentar, dificultando a participação nos mesmos.

A maioria dos estudantes afirma ter participado do Programa de Iniciação Científica voltado para as atividades de pesquisa na área da Geografia, porém sem relação com a docência. A participação de um dos entrevistados em um estágio extracurricular de docência foi indicado como possibilidade de aproximação conhecimento com a escola antes mesmo do estágio supervisionado, o que contribuiu positivamente para conhecer o campo profissional da escola, sua realidade e complexidade de forma diferente das teorias estudadas nos componentes de Prática de Ensino.

Alguns estudantes reconhecem terem tido o desejo de participar de projetos de iniciação à docência durante a formação, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/CAPES/MEC, mas indica que houve impossibilidade de conciliar com outros programas de bolsas existentes na instituição, como o de Iniciação Científica, o que limitou a participação. Assim comentam:

*Não, eu não participei de nenhum projeto de iniciação à docência, só apenas a partir do estágio supervisionado mesmo. É, acredito que seria importante, mas eu não sei, acredito que eu vejo uma questão de oportunidade porque a exemplo do Pibid, geralmente são bolsistas que fazem parte e no meu caso eu entrei como bolsista de iniciação científica, então eu não poderia conseguir conciliar estar nos dois programas. (ENT.2)*

*(...) O Pibid chegou a ser um objetivo meu, já tive desejo de participar do Pibid, inclusive já participei de uma seleção do Pibid nesse período que eu falei que era bem mais restrito, com menor número de bolsistas, [...] só era 1 vaga, eu não cheguei a ser selecionada nesse período. Aí depois, eu entrei*

*no projeto de iniciação científica e passei 2 anos na iniciação científica, ou seja eu não poderia mais participar do Pibid. (EST1)*

O Pibid foi criado em 2009, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7219/2010. O programa busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica concedendo bolsas a estudantes de licenciatura selecionados, que realizam projetos de iniciação à docência, os quais são desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos possibilitam a inserção dos licenciandos nas escolas públicas desde o início da formação no curso para que realizem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES/MEC). A UNEB iniciou a sua participação no Pibid em 2009 com 11 projetos aprovados e desde então vem submetendo novos projetos dessa natureza através de editais da CAPES e FAPESB. Atualmente a instituição desenvolve 66 subprojetos envolvendo 1.801 estudantes bolsistas de iniciação à docência que estão vinculados a 13 licenciaturas de diferentes áreas.

Gatti *et al* (2014), ao fazer um estudo avaliativo sobre o Pibid, indica que houve diversas contribuições do mesmo para os “cursos de licenciatura como um todo” e nesse contexto também para os licenciandos não participantes do programa, com os quais são socializadas as aprendizagens realizadas nas escolas pelos colegas que participam do mesmo. Sendo assim, mesmo não tendo participado, os estudantes entrevistados conhecem o funcionamento do programa na instituição e o avaliam. Considerando que no *Campus XI - Serrinha* a licenciatura em Geografia participa do Pibid, optamos por ouvi-los.

Apesar de não terem participado do programa, todos os estudantes entrevistados o consideram importante para formação no curso. As justificativas são diversas, mas destaca-se a possibilidade que o Pibid traz de aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica durante a formação. Assim comentam:

*[...] Eu acho que é de grande importância esse projeto pra formação docente, porque é uma forma de já estar ...da Universidade estar presente na escola, dos estudantes terem a noção do que é a escola e de como é a escola, das práticas, de como fazer... (EST.1)*

*Eu avalio como de grande importância, porque há uma aproximação da Universidade com a escola, a gente percebe uma certa ligação maior entre a presença dos estudantes da escola, no caso a Universidade aberta para a escola, e a gente pode perceber isso através do Pibid. (EST.2)*

*Olha, eu não participo do programa, mas eu já ouvi falar né? Já participei de algumas atividades que os colegas desenvolveram e eu acredito que*

*contribui também bastante porque o Pibid, as pessoas que participam, eles já iniciam esse processo de inter-relação com a escola desde cedo. Então desde os primeiros semestres os estudantes já começam a ter essa relação, já desenvolvem atividades nas escolas, e o tempo que eles ficam na escola desenvolvendo e com o professor também, orientador, é fundamental também para o processo de formação docente. [...] (EST5).*

A importância atribuída ao Pibid decorre de experiências compartilhadas com os colegas participantes do programa e vivenciadas na universidade, as quais sinalizam aspectos positivos. Um deles é o reconhecimento de que o programa estimula uma inter-relação dos estudantes com a escola desde o início do curso, o que contribui imensamente para a formação dos mesmos. Nesse sentido ele viabiliza a iniciação à docência a partir de práticas de investigação e intervenções colaborativas nas escolas de educação básica. Essa constatação converge, portanto com o resultado do estudo feito por Gatti *et al* (2014) em relação ao programa, quando reafirma a existência de contribuição do mesmo na melhora da relação com as escolas envolvidas, o que favorece o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, o desenvolvimento de atividades e ações compartilhadas entre estudantes de licenciatura, professores da escola parceira e professores das IES em atividades colaborativas e participativas. Isso sugere também que suas ações tomam como referência o contexto da escola parceira o que se aproxima da perspectiva de Canário (2001, 2005) para quem o trabalho realizado pelos professores na escola é fonte de aprendizado e reflexão contribuindo para uma formação contextualizada dos licenciandos. Por outro lado, possibilita aos professores das escolas a participação no processo de formação dos professores, a qual deve ser cada vez mais próxima do campo profissional, como sugere Nóvoa (2009).

O programa também é avaliado pelos estudantes por seu potencial na formação profissional dos licenciandos uma vez que os aproxima da profissão. A relevância dada à iniciação da prática pedagógica ao longo do curso é também percebida pela forma como os estudantes compreendem, descrevem e avaliam o Pibid.

*Eu acho que faz muita diferença. [...] Porque aproxima mais ainda o estudante da sua profissão. Porque eu acho que a ideia do curso de licenciatura, principalmente geografia que é o meu caso, a ideia é formar professores né isso? Professores comprometidos e professores que conheçam a realidade e que possam intervir nessa realidade buscando a transformação. E o Pibid ele possibilita isso. (EST.3)*

*Eu acho muito interessante, porque eu só ouço falar muitos pontos positivos do Pibid né? Porque os meninos vão à campo cedo, [...] O campo escolar [...] Por que isso leva à pesquisa na verdade né? E quando vai à pesquisa o aluno acaba estudando mais, acaba pesquisando, acaba colocando em*

*prática muito daquilo que ele estuda, que ele pesquisa e que também acaba prendendo o aluno da escola né? Não só o aluno universitário, mas como o aluno de ensino básico né? (EST.4)*

*Certo, eu acho o Pibid uma ferramenta muito importante pra Universidade, pra escola e pro futuro professor, pro discente, porque você tem aquela prática com a escola que vem a lhe deixar mais habituado com o ambiente de trabalho, futuro ambiente de trabalho. (EST.6)*

As falas ainda sugerem que os estudantes que vivenciam o Pibid durante o curso tornam-se melhor preparados para lidar com o futuro campo profissional, a escola, uma vez que a metodologia do programa baseada na pesquisa e intervenção colaborativa na realidade da escola parceira contribui para formar professores comprometidos, sendo de fundamental importância para a aprendizagem profissional. Isso converge com os estudos de Gatti *et al* (2014) onde as contribuições do Pibid para os estudantes são diversas, a exemplo da valorização da profissão docente, o estímulo ao espírito investigativo, à criatividade e à iniciativa dos estudantes na busca de soluções, ao planejamento e realização das atividades de ensino com diferentes materiais didáticos, a aproximação da teoria e da prática, assim como possibilita uma formação mais qualificada aos licenciandos.

Assim, mesmo sem ter participado do Pibid, os estudantes fazem referência ao programa pela sua concepção formativa, pela possibilidade de aprendizagem da docência, pela natureza da relação com a escola iniciada antes mesmo dos estágios. A importância atribuída à iniciação à prática pedagógica nas escolas ao longo da formação inicial na licenciatura é percebida pela forma como os estudantes compreendem, descrevem e avaliam o Pibid no curso.

Paradoxalmente, os aspectos positivos do Pibid no que se refere às potencialidades para a aprendizagem da profissão docente, os quais convergem para a qualidade da formação dos professores, deparam-se com a problemática da limitação de vagas que o programa oferece no curso. Ao apresentarem sugestões, os entrevistados indicam a necessidade de democratização das oportunidades para que todos os possam vivenciar as contribuições que o programa traz para a formação na licenciatura. Assim comentam:

*Ter mais vagas, ter mais pessoas, não sei... Mas, no sentido de que se pudéssemos, no sentido da nossa formação, de nosso aprendizado, se pudesse ser mais abrangente também seria melhor sim pra questão da formação. (EST.1)*

*Deveria, deveria ser para todos os estudantes, eu acho que contribuiria bastante para o curso, já que é um curso de licenciatura né? Eu acho que deveria ser implantado, até como um componente curricular, se não fosse um projeto, um componente curricular... (EST.5)*

*É isso, eu acho muito positivo o Pibid, eu acho que deve ampliar mais o programa. (EST.4)*

As falas sugerem que o programa seja ampliado e tenha suas ações incorporadas ao currículo das licenciaturas, seja no formato das disciplinas e ou de projetos. Aqui se observa que os estudantes refletem sobre sua própria formação no curso, recomendam mudanças para o currículo e vão construindo sentidos sobre o processo de aprendizagem da profissão na relação com o outro e com o contexto histórico onde estão inseridos (CHARLOT, 2000; VYGOTSKI, 2001; BAKTHIN 1997, 2006).

Nessa perspectiva, ainda tencionam o currículo do curso ao comparar as ações formativas do Pibid com as do estágio supervisionado, o que provoca novas reflexões para as políticas de formação de professores. Abaixo comenta um entrevistado:

*E o que eu acho interessante e importante no Pibid que eles estão sempre desenvolvendo projetos na escola, tá fazendo coisas novas diferenciadas e o Pibid ele está permanente na escola. Não é como estágio que é algo passageiro, temporário, o Pibid ele está presente na escola e isso eu acho muito importante. [...] (EST.1)*

No contexto de formação de professores é preciso considerar que apesar das grandes contribuições trazidas pelo Pibid, as quais podem e devem ser tomadas como referência para se repensar o processo de formação de professores, não cabe compará-lo de forma simplificada com os estágios supervisionados e as práticas de ensino na forma como estão concebidos e organizados na estrutura dos currículos disciplinares das licenciaturas. Ao refletir sobre a relação do estágio e das práticas com o Pibid, Lima (2012b) relembra que apesar das semelhanças eles “pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes” (LIMA, 2012a, p.11). Nesse sentido faz-se necessário repensar não apenas a oferta limitada de vagas pelo programa, mas o formato, propósitos e condições de oferta dos estágios supervisionados nos currículos das licenciaturas.

Observa-se que o Pibid através das práticas que realiza favorece a formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos sobre a própria prática, porém em um contexto seletivo, cuja qualidade revelada pelos entrevistados na pesquisa fica restrita aos estudantes participantes do programa. Essa problemática coloca em questionamento a qualidade da formação que se pretende garantir a todos os estudantes nos cursos de licenciatura hoje:

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma precarizada agride a boa qualidade da formação docente, enquanto o Pibid permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente. (LIMA, 2012a, p. 11)

A busca pela qualidade da formação de professores para todos os licenciandos, também possibilitada pelo Pibid, requer maiores investimentos nas condições de funcionamento das licenciaturas de forma a universalizar para todos os estudantes da turma a dinâmica formativa, metodológica e pedagógica do programa.

Por outro lado, as sugestões de ampliação do Pibid também se associam às contribuições que o mesmo pode dar para a melhoria da qualidade da educação nas escolas cujos indicadores são baixos. Assim nos indica um dos entrevistados:

*Eu acho que o Pibid poderia se estender a mais instituições educacionais principalmente de povoados [...] que eu acho que é onde a educação talvez ainda tenha uma certa ... mais né, seja mais defasado, não tenha a devida atenção que eu acho que deveria ter, eu acho que o Pibid poderia ter se articulando pra poder se estender mais [...] Então eu acho que essa intervenção que é feita em algumas escolas poderia se estender a mais escolas entendeu? (EST.3)*

Aqui se espera que a ampliação do programa possa abranger mais escolas do campo, tomando como referência aquelas que apresentam as maiores dificuldades educacionais, tendo em vista construir parcerias na perspectiva da qualidade da educação. Esse indicativo se aproxima da concepção de formação de professor crítico, reflexivo sobre a própria prática, apresentado por Zeichner (2008), sobretudo pela responsabilização social que essa formação deve ter em prol da justiça social.

Ainda refletindo sobre o programa, um dos entrevistados comenta sobre o legado acadêmico e pedagógico deixado pelo Pibid para os processos de formação de professores, identificado principalmente pela aproximação da universidade com a escola, o que indica possibilidades de mudanças a serem pensadas e construídas nas licenciaturas.

*O problema é não deixar que somente o Pibid seja responsável por esse elo escola-universidade, não ter esse risco. Mas eu acho sem dúvida o Pibid como uma ferramenta muito importante para os futuros professores porque para quem não tem prática, no meu caso, que eu entrei sem nunca ter ido numa sala... O Pibid para quem tá entrando nos semestres iniciais é muito importante porque você já coloca aquele aluno ali no universo da escola ali,*

*já se habituando, fazendo projetos de intervenção, aprendendo óbvio, eu acho muito importante. (EST.6)*

Ao tempo em que reconhece que as ações do programa contribuem para uma formação de professores mais híbrida, que busca integrar conhecimentos e saberes tanto do mundo acadêmico como do contexto profissional das escolas, Zeichner (2010) reafirma a necessidade da incorporação de sua proposta pedagógica, metodológica e formativa nos cursos de licenciatura de forma a contemplar todos os estudantes. Nesse sentido, para que a articulação escola-universidade não seja compreendida como responsabilidade apenas do Pibid é preciso repensar a formação dos professores. Para ampliar a inserção dos estudantes nas escolas desde o início do curso é necessário repensar a organização dessa formação, do currículo e assegurar espaços e tempos para a prática pedagógica em todos os semestres, sendo esta compreendida como campo epistemológico. Isso requer ainda a inclusão e participação dos professores da escola nessa formação. E contribui para responder parcialmente à provocação abaixo, a qual questiona a universalização da qualidade nos cursos de formação de professores:

Temos uma turma de trinta alunos, cinco deles são bolsistas de Iniciação Científica e cinco, pertencem ao Programa do Pibid. Daí a provocação que virou debate: o que fazer com os vinte “sobrantes” para garantir “a universidade pública, gratuita e de qualidade?”. (LIMA, 2012a, p.12)

A formação de qualidade além de considerar as proposta de mudança nos currículos das licenciaturas já colocadas, ainda carece de maiores investimentos nos cursos de licenciatura para assegurar a universidade pública, gratuita e de qualidade na formação de professores para todos os estudantes. Nesse contexto, uma das dimensões desse desafio reside na possibilidade de repensar a relação da universidade com as escolas de educação básica, o que será discutido a seguir.

## 7.6 RELAÇÃO UNIVERSIDADE, ESCOLA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.

A partir da concepção de formação de professor como intelectual crítico-reflexivo, a partir de Canário (2001, 2005); Zeichner (2008), (2010); Ramalho (2004); Pimenta (2002) adotada na pesquisa em capítulo anterior, cabe destacar a escola como organização de aprendizagem fundamental no processo de formação dos futuros professores. Tendo em vista superar a lógica que associa formação e desempenho profissional de forma “adaptativa, instrumental e funcional” (CANÁRIO, 2001, p. 154) a favor da formação crítica e reflexiva

dos professores na formação inicial e geradora de aprendizagens profissionais, a mesma deve ocorrer a partir de contextos reais e situações concretas de trabalho, da escola. Nesse sentido, busca-se superar o modelo de racionalidade técnica também na formação inicial que também dicotomiza o lugar da formação do lugar onde ocorre o ensino, a escola, na perspectiva de uma formação em situações de contexto que valorize a singularidade da aprendizagem durante a formação. Essa perspectiva também vem se associar às ideias já apresentadas de formação de professores que enfatizam a importância das comunidades de aprendizagem profissionais e da criação de “terceiro espaço”, como defende Zeichner (2010) nos programas de formação inicial dos professores, evidenciando a necessária articulação da universidade com as escolas nesse processo de formação profissional.

O campo profissional da escola apresenta-se na formação dos licenciando antes mesmo da entrada na universidade. A escola é o espaço onde se aprende a profissão desde as experiências vividas na condição de discente e a partir da qual se constrói as primeiras representações sobre a profissão de professor (FORMOSINHO, 2009). Ao mesmo tempo é o local onde se trabalha, vive-se a profissão de professor, devendo se constituir numa das referências fundamentais para a aprendizagem da profissão do professor.

Ao discutir sobre a relação com as escolas durante a formação na licenciatura, sobre a participação dos estudantes em atividades curriculares e ou projetos de iniciação à docência nessas escolas, antes da realização dos estágios, cinco deles revelam ter pouco acesso às escolas de Educação Básica durante a formação no curso:

*Não, vínculo nenhum, dentro do curso, estimulado dentro do curso né? Promovido pelo curso. Sem ser o estágio, que a gente já sabe que prevê atividades na escola, não. Eu não participei de nenhum projeto de iniciação à docência, só apenas a partir do estágio supervisionado mesmo. (EST.2)*

*Não, não participei. (EST.2)*

*Não. Antes do estágio em parceria com a Universidade eu não desenvolvi nenhum projeto [...].(EST.6)*

Isso revela que antes do estágio supervisionado, ao longo da formação na licenciatura em Geografia, não há acesso dos estudantes às escolas de educação básica, com exceção das atividades do projeto de iniciação à docência como o Pibid, o qual seleciona estudantes através de edital com número de vagas limitadas. Todavia, mesmo sem participar diretamente delas, não deixam de reconhecer a contribuição dessas atividades práticas realizadas nas

escolas durante a formação no curso, as quais favorecem a apropriação do conhecimento. Como indica a fala de um entrevistado.

*Não, não participei. Justamente, eu até poderia concorrer, mas como eu trabalhava, eu não queria deixar o meu trabalho pra ganhar o valor de docência, muito baixo. [...] Com certeza. [...] É o Pibid com certeza. Eu hoje se eu pudesse concorrer a vaga do Pibid com certeza eu largaria meu trabalho e estaria também concorrendo a essa vaga e estaria em prática com essa iniciação, porque hoje eu tenho a consciência que quanto mais se estuda, mais se pesquisa, mais você se apropria do conhecimento científico.(EST.5)*

Conforme já analisado anteriormente, a não participação em projetos como o Pibid, no *Campus XI - Serrinha* envolvem várias questões como o de número de vagas limitadas do projeto, a falta de disponibilidade de tempo dos estudantes, em sua maioria trabalhadores com dificuldades para participar de projetos de iniciação à docência que se configuram como atividades não constantes na integralização curricular.

As falas dos estudantes revelam que os estágios supervisionados são as únicas atividades curriculares do curso que possibilitam o acesso às escolas de Educação Básica durante a formação. Isso também é reiterado no projeto de reconhecimento do curso, analisado no capítulo anterior, onde se observa que a escola como instituição, campo profissional e espaço de formação, não aparece nas ementas dos quatro Eixos de Conhecimentos do curso, a saber: Eixo de Conhecimentos da Geografia; Eixo de Metodologias e Técnicas de Pesquisa; Eixo de Escalas Geográficas; Eixo de Educação e Geografia, as quais orientam a definição das ementas dos componentes curriculares desses eixos.

A referência à escola aparece apenas nos Eixos Formadores através da atividade de Estágio Supervisionado, indicada como momento responsável pelo exercício direto da prática do ofício nas escolas. E nas ementas dos componentes de Prática de Ensino onde são abordadas de forma mais teórica.

Isso indica que há uma limitação na formação inicial do curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, traduzida na exterioridade da mesma em relação aos contextos de trabalho, que leva à desvalorização da experiência dos formandos e ao não reconhecimento de que as competências profissionais emergem dos contextos de desempenho profissional, as escolas, associando as dimensões biográficas e contextuais da formação (CANÁRIO, 2005).

Considerando que os estágios supervisionados são as atividades que possibilitam a inserção dos estudantes na escola, é o momento da formação concebido como unidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis da “*práxis*” (PIMENTA, 1995). É onde a reflexão sobre o professor e seu trabalho acontece, portanto é espaço de reflexão sobre a docência e momento que contribui com a formação do profissional crítico-reflexivo (LIMA, 2001).

Observamos como nesse momento de realização do estágio se dá a relação dos estudantes com as escolas. Entre os estudantes entrevistados todos afirmam não contar com o envolvimento e participação das escolas durante o estágio. Isso indica que essa atividade prática de grande relevância para a formação que ocorre nos contextos profissionais, como a escola, é ainda realizada de forma individualizada e solitária conforme os entrevistados.

*Então não há. O nosso estágio acontece da seguinte forma, o contato que a gente tem com a escola, com a diretora, é da nossa chegada, a carta de apresentação “Vamos estagiar aqui, liberado, ok” e a conversa com a professora regente é: “vamos estagiar, beleza, a data, vamos começar” o contato é esse, e pronto. E aí a gente vai dar nossa aula e volta pronto. É isso (...). O professor regente não acompanha, dificilmente. Não acompanha. (EST1).*

*É ...diretamente não, eles não participaram. E na realização, até o momento como eu estou em fase também, até o momento não. (EST2).*

*Não, as minhas regentes a participação era só mesmo sentar ali e observar como eu trabalhava, não tinha muita interferência de diretor, não. Eles só ficavam mesmo ali para me ajudar a conter a turma né? A disciplina da turma. (EST.4)*

A ausência das escolas, dos professores regentes e dos diretores durante o estágio indica que essa atividade não se realiza com a participação desses sujeitos contrariando a indicação de Nóvoa (2009) quanto à participação dos professores regentes da escola na formação inicial. Isto ainda se coloca como desafio na formação realizada no curso de Geografia do *Campus XI - Serrinha*.

*Assim, na prática mesmo na aula não. Agora a gente tem que falar assim de infraestrutura sempre teve entendeu? Apoio das escolas, um exemplo mesmo fornecer material quando necessário, sempre teve. Agora na prática docente nunca, nem mesmo os professores regentes. [...] Não teve. Agora é sempre bom, é claro que o professor que tá dia a dia lá conhece a turma mais do que a gente sabe o caminho das pedras né? Então é sempre importante um apoio, até para você ir conhecendo, se habituando a turma é importante sim. (EST.6)*

A participação da escola nos estágios, os quais vêm sendo realizados a partir do 5º semestre do curso de Geografia, ainda se restringe ao aspecto logístico. Por outro lado, a fala acima indica a importância que a participação dos professores regentes teria nesse processo de formação, considerando as experiências profissionais dos mesmos na condução da turma. Isso reafirma a relevância das aprendizagens em contextos de trabalho para a construção de competências profissionais na formação de professores (CANÁRIO, 2005).

Considerando que as atividades de estágios supervisionados são os momentos do curso em que se estabelece uma ação planejada nas escolas, a parceria da universidade com elas só vem acontecendo em função do estágio, é o que confirma o coordenador: “Eu posso dizer que houve tentativas, eu não sei te dizer como que está isso hoje, mas a relação existe por que os estágios acontecem (...)” (C. C.).

Todavia, nesse contexto, a licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* ainda encontra algumas dificuldades institucionais para construir uma relação de parceria com as escolas do Território do Sisal no processo de formação de professores. De acordo com o coordenador há dificuldades de ambas as partes, tanto da universidade como da escola, para estabelecer uma parceria na formação dos professores de Geografia. Uma delas refere-se à incompatibilidade dos calendários, tanto da universidade como o da escola, o que dificulta as atividades de estágio. A outra revela a incompreensão por parte da escola da importância dos estágios para o processo de formação de professores, assim como o desconhecimento do seu papel institucional nessa formação. Assim comenta:

*Uma é dificuldade, porque realmente essa relação está sempre por um fio, primeiro porque a dinâmica da própria universidade, a organização dos semestres, do calendário muitas vezes não encontra, não é compatível com o calendário do ensino básico, sobretudo o calendário das escolas públicas, [...]. Uma outra dificuldade é o dialogo, que encontra muitas barreiras, no ponto de vista de compreensão, do que significa estágio, do que significa essa prática, essa vivência dos estudantes nas escolas. [...] (C.C.)*

Outra dificuldade para o curso estabelecer relação com a escola situa-se no âmbito da posição de superioridade assumida pela universidade diante das escolas, o que em si já inviabiliza uma parceria na formação dos professores como comenta o coordenador: “Dificuldade também da universidade em se colocar numa posição menos hierárquica em relação à escola pública, a escola de maneira geral do ensino básico” (C.C.).

A posição de superioridade em relação às escolas de Educação Básica ainda hoje presente na universidade, pode ser compreendida a partir da condição assumida por ela na

produção e socialização do conhecimento baseada no paradigma moderno. De acordo com Santos (2005), a universidade moderna foi progressivamente substituindo a ideia da unidade do saber pela hegemonia da “racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto das ciências da natureza” (SANTOS, 2005, p.223). O paradigma moderno assume a lógica da objetividade, da especialização, da fragmentação na produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Esse paradigma que separa teoria e prática predomina na universidade, traz reflexos para a educação e para as atividades de ensino ao distinguir conhecimento científico de outros saberes, como os da experiência. “Tentando estudar o mundo em isolamento, pedaço por pedaço, os cientistas educacionais têm separado o estudo das escolas do estudo da sociedade” (KINCHELOE, 1997, p. 39). A universidade assume, portanto, uma posição de detentora do conhecimento verdadeiro e legítimo sobre a educação, o ensino e se posiciona ainda de forma distanciada da escola.

Observa-se que há um caminho ainda a se construir para se estabelecer uma relação institucional mais equilibrada, dialogada com as escolas para a realização dos estágios no processo de formação dos professores de Geografia no *Campus XI - Serrinha*. Um dos aspectos destacados é a necessidade de ampliação do diálogo com as escolas para construção de projetos compartilhados e de outro, uma posição menos hierárquica da universidade em relação à escola. Nesse contexto, para o coordenador, a formalização de convênios ainda é indicada como estratégia para institucionalizar essa relação e assegurar a realização dos estágios nas escolas.

*Em outra conjuntura, então é preciso que você formalize até pela questão mesmo de tentar solidificar, ratificar aquilo de dar a ele uma condição é.. de continuidade. [...] Enfim, não ir à frente por conta disso... E de quando você tem uma formalização documentada, formalizada, a tendência é você mesmo mudando a estrutura, assim alterando um pouco a condição estrutural, alterando também as pessoas que estão a frente da gestão, a gente quer que aquilo tenha continuidade. (C.C.)*

Considerando as dificuldades postas e o distanciamento existente entre a escola, os sujeitos envolvidos na formação dos professores de Geografia, a formalização de convênios institucionais vem sendo utilizado como estratégia para assegurar a realização dos estágios independente das mudanças na gestão escolar. Disso decorre que a relação da escola com a universidade, no contexto da formação de professores, ainda se estabelece no plano burocrático, o que tem gerando insatisfação por parte da escola.

*Houve tentativas de fortalecer isso e dar um passo além... não de pensar uma relação que possa ser mais sólida, né, .. mais, mais proveitosa para ambas as partes. Para que não fique com aquela sensação de que a gente só procura vocês quando está precisando sabe. Que é uma queixa de que a escola faz da universidade, que a gente só procura só nos procura quando tão precisando e vai o estágio e não sei o que. (C.C.)*

As tentativas para estabelecer uma relação mais próxima parecem embrionárias e sem tradução em ações mais concretas. Diante das dificuldades indicadas pelo coordenador, a parceria da universidade com as escolas sugere que estas têm tido pouca participação na formação desses professores, contrariando a perspectiva de formação a qual defende que a escola também é o local onde se aprende a profissão de professor e que a formação inicial “consiste em aprender a aprender com a experiência” e em contextos profissionais. (CANÁRIO, 2001, p.156).

Ao buscar compreender se as Práticas de Ensino e os Estágios no curso poderiam configurar-se em práticas realizadas com maior parceria com as escolas, todos os estudantes e coordenador de curso entrevistados individualmente, confirmam essa possibilidade, desde que sejam observadas algumas condições. Assim comentam:

*Eu acho que sim. A gente sabe que as escolas elas, a educação de forma geral né? Ela [...], tem que ter uma articulação, tem que ter uma participação de todos onde a Universidade ela pode contribuir muito né? Não que os professores que estejam lá não tenham essa capacidade de mudança, mas a gente tem nas Universidades pessoas, pesquisas, pesquisas novas, pessoas que querem fazer algo diferente. Eu acho que através do estágio e através principalmente, principalmente não, mas eu acho que as “Práticas de ensino” também podem se aproximar mais da escola. Com certeza né... (...) Assim, pra gente já acontece né? O estágio já é parceiro, já ajuda na nossa aprendizagem. Pra escola eu acho que precisa melhorar mais.. [...] Pro estágio contribuir hoje pra escola requer mais tempo, requer mais que o professor orientador esteja mais junto conosco. [...] Requer mais tempo de estágio. E tempo dos docentes estarem lá, junto, junto com a gente. (EST.4)*

*Sim. Eu acredito que sim. Como eu falei anteriormente que na “Práticas de ensino” nós ficamos muito na teoria, (...)deveria ter uma articulação melhor com a escola [...]Que, que a gente, que os estudantes, fossem a escola, desenvolvessem algum projeto, durante o curso, durante esse componente. E o estágio também, porque muitas vezes fica uma coisa separada, [...] mas eu acredito que deveria ser melhor articulado, deveriam ser mesmo parceiros, trabalhar junto, até o próprio planejamento que nós estagiários fazemos deveria ter a contribuição dos professores regentes, eu acredito que deveria, ia ser melhor. (EST.5)*

Para alguns, a parceria já acontece, em princípio, pela própria possibilidade que o estágio nas escolas traz de contribuir com a formação deles, porém não se tem muita parceria

com retorno pedagógico para a escola. As falas sugerem que essa parceria pode ampliar-se e contribuir ainda mais com as escolas através dos componentes de Prática de Ensino e de Estágio. Para tanto, é preciso uma revisão da concepção desses componentes no currículo. No caso dos componentes de Prática de Ensino sugerem que sejam menos teóricos e já oportunizem maior aproximação com as escolas ao longo de toda a formação na licenciatura, com a possibilidade de realização de projetos. Quanto aos estágios, espera-se que eles possam ocorrer de forma mais articulada com as escolas, na realização do seu planejamento com a participação dos professores; na ampliação de sua carga horária no currículo, garantindo mais tempo para sua realização e que haja mais acompanhamento dos professores orientadores da universidade junto às escolas. Para um dos estudantes a contribuição dos estágios para as escolas é pouca e deveria ser ampliada através de projetos, uma vez que sua organização em componente, conforme está planejado no currículo, não dará conta disso. Assim comenta:

*Eu acho que tem uma contribuição para as escolas, pouca [...]. Eu acho que o Pibid... [...] a ampliação pra isso deveria ser através, um exemplo, projetos que envolvam a docência, o estágio, pra estimular os alunos a irem estagiar lá entendeu? Tipo complemento, um exemplo, o aluno estagiou e a depender do desenvolvimento do aluno se ele quiser dar uma continuidade nas atividades pra ter uma contribuição entre Universidade, estagiário e escola, isso poderia ter uma continuidade através de convênio com a escola e a Universidade. Agora enquanto currículo, enquanto disciplina, eu acho que a intervenção que se tem já comporta o necessário entendeu? [...]* (EST.6)

De acordo com o entrevistado, é necessário que haja a articulação entre escola e universidade através de projetos institucionais articulados ao estágio, mas em formato diferenciado para além de oferta em componentes curriculares. A referência ao projeto idealizado estaria próximo das atividades desenvolvidas pelo Pibid, que permitem a iniciação à docência durante a formação na licenciatura com o acompanhamento de professor da escola e orientador da universidade. Isso indica a necessidade de repensar o tempo e lugar da prática pedagógica no currículo, através dos componentes de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado. Ainda sobre a possibilidade das práticas e estágios constituírem-se em práticas mais próximas e parceiras das escolas, comenta o Coordenador de Curso:

*Creio que sim, né. Acho que o estágio tem esse caráter [...] né e obviamente que isso poderia ir além desse processo [...] que a gente pudesse estabelecer parcerias em variados aspectos como planejamentos, propostas de... projetos, enfim ate de pensar, por exemplo, estratégia de adequação curricular, pensando na realidade especifica onde a escola está inserida.*

*[...] formação continuada dos professores, então eu acho que possibilidades existem (...), mas que é preciso que você tenha compreensão adequada de ambas as partes para que elas se estruturam. Então nem a universidade tá propensa a isso de forma hegemônica, nem a escola tá propensa a isso ainda em termo da compreensão que domina a gestão como um todo do ensino básico, pelo menos na Bahia. (C.C)*

A fala do coordenador de curso sugere que a aproximação da universidade com as escolas no processo de formação de professores é possível e pode envolver diferentes aspectos como planejamento do estágio compartilhado com professores da escola, realização de projetos, a revisão curricular das licenciaturas para atender às demandas de formação da educação básica, a formação continuada de professores das escolas pela universidade. Todavia, destaca que essa parceria e articulação entre universidade e escola exigirá uma compreensão mais ampliada de ambas as instituições, tendo em vista uma nova pactuação em torno da formação dos professores, onde os estágios teriam papel relevante.

Da perspectiva da universidade, no sentido de mudar a relação com as escolas no processo de formação de professores, no âmbito da produção e socialização do saber pedagógico, implica reconhecer os saberes das experiências, os saberes produzidos em contextos profissionais. Isso requer mudança no paradigma epistemológico da universidade ainda presente nas atividades acadêmicas.

Essa mudança na universidade pode se dar no contexto da transição do paradigma moderno, onde ocorra “a dupla ruptura epistemológica” (SANTOS, 2005, p. 224) como atitude epistemológica a ser adotada. Ela exige algumas condições onde a primeira é “promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas” (SANTOS, 2005, p. 224). Ao promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas, a Universidade coloca-se como o local privilegiado de encontro de saberes, assumindo outra prática acadêmica marcada pelo saber que proporciona, em detrimento do saber que transmite. A segunda ruptura epistemológica caracteriza-se pela “revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos [...]” (SANTOS, 2005, p. 224). Essa mudança na universidade poderá refletir em nova postura com relação às escolas também no processo de formação de professores. Por outro lado, exigirá das escolas nova postura em relação à sua responsabilidade na formação dos professores.

## 8 CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Após análise feita nos capítulos anteriores, apresentamos algumas conclusões possíveis sobre o estudo realizado, tomando como referência o problema inicialmente colocado e associado aos resultados da pesquisa. Nesse sentido, o texto apresenta-se na perspectiva de compreender a problemática principal que norteou o trabalho, qual seja, os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de colegiado às práticas pedagógicas durante a formação inicial na Licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*. Nesse processo, duas outras questões secundárias se seguem para compreender o (s) sentido (s) atribuído (s) aos componentes ‘Prática de Ensino’ e ‘Estágio Supervisionado’ vinculado (s) ao curso, e identificar qual a perspectiva formativa do curso Licenciatura em Geografia de Serrinha tendo em vista melhor compreender o fenômeno em estudo.

Para nortear o caminho durante a pesquisa realizada no formato de Estudo de Caso, foram adotados a análise documental do projeto de reconhecimento do curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* e a entrevista realizada com os sujeitos que vivenciaram o curso, estudantes e coordenador de colegiado. A partir dos dados produzidos, foram feitas leituras atentas do material para encontrar eixos de sentidos e definir categorias de análise, as quais foram sendo fundamentadas a partir do referencial teórico apresentado e de outros autores que abordam as temáticas. Esse processo contribuiu para elaboração de sínteses resultantes das descobertas do estudo e que serão apresentadas.

Inicialmente, a compreensão do fenômeno investigado se faz a partir da reflexão sobre a relação da licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* com o contexto onde ela se insere, ou seja, o Território do Sisal, considerando, também ser este o futuro campo de atuação profissional dos professores de geografia.

De acordo com os resultados analisados, a relação da licenciatura em Geografia com o Território do Sisal dá-se pela demanda de formação de professores que ele apresenta revelando possibilidades de inserção dos egressos no mercado de trabalho. Apresenta papel importante também para a construção da relação entre formação, educação e sustentabilidade em um contexto de desigualdades econômicas, sociais e educacionais, cujos indicadores apresentam desafios para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, o currículo do curso favorece a compreensão da noção espaço entendido como espaço humano, habitado e construído historicamente e socialmente. Assim, ao abordar esses conceitos e temáticas, potencializa a formação dos professores para o

trabalho contextualizado nas escolas de educação básica, o qual contribuirá para a construção de nova relação dos sujeitos como o território, na perspectiva da sustentabilidade a partir de uma formação crítica, reflexiva e autônoma.

Todavia, a licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* ainda apresenta falta de condições de infraestrutura e de pessoal, o que reflete na sua qualidade. O compromisso de formar professores no *campus* de Serrinha vinculado ao Território do Sisal demanda maiores investimentos e condições institucionais para oferta do curso, assim como maior aderência do currículo aos desafios da docência nas escolas de educação básica, de forma a contribuir ainda mais com a sustentabilidade do território.

No contexto desses desafios insere-se a problemática da pesquisa articulada com busca da qualidade na formação de professores como intelectual, crítico e reflexivo sobre a prática, autônomo e comprometido com transformações sociais nos cursos de licenciatura e de forma especial no *campus* de Serrinha.

Os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de colegiado às práticas pedagógicas ao longo do desenvolvimento do curso de geografia traz indicativos da importância, limitações e potencialidades das mesmas na formação de professores no Território do Sisal.

Nessa perspectiva, ao analisar o currículo a partir da escuta aos sujeitos participantes, uma das dimensões avaliadas é a relação teoria e prática na formação. Os achados da pesquisa indicam que a articulação da teoria com a prática não vem ocorrendo de forma efetiva e integrada no currículo. Essa articulação envolve o trabalho de poucos professores formadores, em sua grande maioria vinculados a área pedagógica do curso. Dentre eles destacam-se os componentes de Prática de Ensino, de Libras, Teorias da Aprendizagem, e alguns poucos componentes da área específica. Isso reafirma a lógica de formação de professores predominante nas instituições de formação, onde se credita maior responsabilidade da formação dos docentes à área pedagógica do curso. Por outro lado, revela que a formação teórica ainda predomina com expectativa de sua materialização numa prática futura, indicando que a relação teoria e prática apresentam fragilidades a serem pensadas por todas as áreas envolvidas no curso. Nesse horizonte, a licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* fragiliza a formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, na qual é importante assegurar a relação teoria e prática de forma consistente e sistemática, que considere a reflexão epistemológica e crítica da prática. Esse processo requer investimento

num projeto de formação de professores mais coletivo e com maior envolvimento e participação dos formadores na compreensão e formação da docência para a educação básica.

Uma das dimensões da prática no currículo de licenciatura evidenciada na pesquisa foi a presença dos componentes curriculares de Prática de Ensino ofertados desde o início do curso. A análise dos enunciados, associada às das ementas, permitiu inferir que apesar deles estarem compondo o currículo de geografia e representar um marco significativo na ampliação da dimensão pedagógica na formação, esses componentes ainda realizam uma abordagem bastante teórica sobre o ensino e a escola durante a formação e não possibilitam, em sua grande maioria, uma aproximação com as escolas no Território do Sisal.

Mesmo assumindo o papel de articulador para a realização do trabalho interdisciplinar, os componentes de Prática de Ensino não conseguem efetivar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares do curso durante o semestre. No entanto, eles têm tido participação e papel fundamental nas atividades de campo realizadas a cada semestre, as quais promovem a interdisciplinaridade na formação e possibilitam uma visão mais integrada do conhecimento, convergindo com a perspectiva de integração interna dos saberes disciplinares, das finalidades e entre as pessoas que participam dessa atividade de campo.

A análise indica, ainda, que mesmo nesse contexto, há um reconhecimento da importância do espaço/tempo dos componentes das Práticas de Ensino no currículo para aprendizagem da docência. Todavia, elas podem favorecer ainda mais a reflexão epistemológica da prática e tornar-se fonte de produção de conhecimentos e saberes sobre a profissão docente nos contextos profissionais das escolas, em articulação com a teoria nos cursos de licenciatura.

Há indicativos de que as Práticas de Ensino podem constituir-se em estratégias de formação nas licenciaturas que permitiriam acessar o campo profissional desde o início do curso, ampliando a compreensão da escola, reiterando assim o reconhecimento da prática como fonte de aprendizagens múltiplas e de conhecimento sobre a docência. Assim, as práticas configurar-se-iam como espaços de aprendizagem da profissão realizada de forma interdisciplinar e em articulação com as escolas durante a formação na licenciatura e em conexão com os estágios.

A compreensão da prática como fonte de aprendizagem e de conhecimento sobre a docência amplia-se com a análise sobre o papel e importância dos estágios na licenciatura em Geografia. Considerando que o Estágio tem um espaço/tempo maior no currículo da licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* e se realiza de forma antecipada com

oferta de componentes a partir do 5º semestre, ele possibilita maior inserção nas escolas durante a formação inicial.

Pelos relatos foi possível depreender que o estágio realizado pelos estudantes entrevistados num cenário de ampliação de carga horária e antecipação no currículo é considerado importante para a formação e traduz-se em inovação pelas atividades didático-pedagógicas planejadas pelos estudantes e realizadas nas aulas. Todavia, essa inovação no estágio ainda não se amplia para as escolas durante ou após o mesmo, o que evidencia um distanciamento entre universidade e escola durante a formação dos professores.

Os estágios ainda se organizam como uma prática vinculada a um componente curricular do curso cuja atividade principal realizada na escola é a regência, com pouca ou quase nenhuma participação dos estudantes estagiários nas demais atividades pedagógicas da escola. Os enunciados revelam ainda que, apesar de não participarem dessas atividades durante o estágio, elas teriam grande importância para as aprendizagens da profissão a partir do conhecimento da complexidade da escola e seu contexto, favorecendo uma formação mais crítica e reflexiva da prática.

A ampliação do tempo/espço das práticas de ensino, dos estágios no currículo e sua oferta desde o início da licenciatura também são consideradas importantes pela vivência da experiência e possibilidade de aproximação ao campo profissional no Território do Sisal, possibilitando uma visão singular sobre o mesmo, reiterando a importância da formação de professores que toma como referência a escola, sua cultura organizacional e seu contexto. Neste sentido, amplia as possibilidades de uma formação comprometida com uma educação para a sustentabilidade do Território do Sisal.

O desenvolvimento do estudo, a partir dos relatos, confirmou as contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão. Nesse sentido as experiências de estágio têm forte potencial formativo e de transformação ao serem vividas como momentos de reflexão e construção de sentidos sobre a prática pedagógica que refletem na aprendizagem da profissão. A prática no estágio, vivida no contexto real da escola é importante para a formação do professor reflexivo. Essa experiência que articula formação e transformação (BONDÍA, 2002) constitui-se espaço de produção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente a partir dos contextos reais, cuja dinâmica é complexa e apresenta incertezas e situações novas a serem pensadas e resolvidas a partir da reflexão sobre a própria prática. Nessa perspectiva, o estágio contribui também para a escolha profissional durante a formação na licenciatura dada

a possibilidade de enriquecimento pela experiência vivenciada no contexto da escola com alunos, regente e outros sujeitos.

Um importante achado do estudo pontua que uma das contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão está na sua possibilidade de desencadear processos de aprendizagens em cenário sem fronteiras entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais produzidos nas escolas. Isso sugere que o estágio nas escolas durante o desenvolvimento do curso pode configurar-se como um dos espaços híbridos na formação de professores por potencializar o confronto e o convívio simultâneo de conhecimentos acadêmicos e do mundo profissional durante a sua realização, dando novos sentidos às práticas de ensino.

Pelos relatos, no horizonte das contribuições do estágio à aprendizagem da profissão, está também a possibilidade de realização do trabalho colaborativo na escola, tendo em vista ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da escola e dos alunos. Isso se afirma pelos enunciados. Apesar de ainda não se efetivar como uma prática concreta durante os estágios na licenciatura em Geografia, o trabalho colaborativo envolvendo estudantes estagiários, professores regentes mais experientes e professores da universidade em torno de problemáticas reais da escola, é sugerido como uma prática relevante e necessária para a aprendizagem profissional dos futuros professores, referenciando-se nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1991), considerados importantes para compreensão da construção de sentidos na aprendizagem humana. Dessa forma, a formação no curso de Geografia de Serrinha ainda requer maior imersão na escola com participação de professores regentes e professores da universidade que possibilite aprendizagens colaborativas da profissão docente.

O estudo revelou que as práticas realizadas nos estágios supervisionados são consideradas um dos momentos formativos do currículo que mais tem contribuído para a aprendizagem profissional na licenciatura, pois a experiência vivenciada nos mesmos constitui-se espaço de produção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão e da docência a partir dos contextos reais das escolas. Assim, ele reafirma a importância da realização dos estágios desde o início do curso o que requer melhores condições das universidades para operacionalizar esse processo, com mais participação das escolas na formação dos professores, bem como investimento maior nos cursos de licenciatura que também contemple a formação continuada dos professores formadores de professores.

O potencial formativo das práticas durante a formação inicial de professores e sua importância para a aprendizagem da profissão, também é revelado a partir de outras práticas de iniciação à docência presentes na formação inicial. Apesar da maioria dos estudantes vinculados à licenciatura em Geografia não ter participado de projetos de iniciação à docência nas escolas durante a formação inicial, os achados da pesquisa revelam que eles avaliam positivamente o Pibid pela sua concepção formativa, pela possibilidade de aprendizagem da docência, pela natureza da relação com a escola iniciada antes mesmo dos estágios, reiterando estudos já realizados. Os estudantes que vivenciam o Pibid tornam-se melhor preparados para lidar com o futuro campo profissional, pois a metodologia do programa baseada na docência com pesquisa e intervenção colaborativa na realidade da escola parceira contribui para formar professores comprometidos, críticos e reflexivos sobre a própria prática e é de fundamental importância para a aprendizagem profissional.

Todavia, a aprendizagem e a qualidade da formação reconhecida e possibilitada pelo Pibid na licenciatura dão-se ainda de forma excludente e seletiva no curso, uma vez que, fica restrita aos estudantes participantes do programa através de editais com vagas limitadas. Ao reconhecer que as ações do programa contribuem para uma formação de professores mais híbrida, integrando conhecimentos e saberes tanto do mundo acadêmico como do contexto profissional das escolas, reafirma-se a necessidade da incorporação de sua proposta pedagógica, metodológica e formativa nos cursos de licenciatura como uma política curricular de forma a contemplar todos os estudantes. O que demanda maior investimento nas licenciaturas de forma a assegurar condições para a formação inicial.

Os enunciados indicam que ao longo da formação na licenciatura em Geografia e antes do estágio supervisionado, não há acesso às escolas de educação básica, com exceção das atividades do Projeto de Iniciação à Docência - Pibid, o que indica limitações na formação. Todavia, há um reconhecimento e reivindicação de que a escola enquanto organização de aprendizagem, seja referência de formação desde o início do curso, convergindo com a perspectiva da formação do professor intelectual, crítico e reflexivo, onde as práticas realizadas nas escolas assumem papel fundamental no currículo.

Constatamos, pelo desenvolvimento do estudo, que o estágio supervisionado é a principal prática pedagógica no currículo da licenciatura que permite o contato com as escolas durante a formação, no entanto, a relação com a escola ainda ocorre de forma burocrática revelando necessidade de maior envolvimento e participação dos regentes e gestores das escolas no processo de formação dos estudantes.

No contexto da licenciatura em Geografia analisado, a relação entre escola e universidade ainda encontra dificuldades institucionais de ambas as partes para constituir uma parceria no processo de formação de professores. Elas apresentam-se tanto pela posição ainda assumida na universidade, de detentora do conhecimento verdadeiro e legítimo sobre a educação, o ensino, o conhecimento pedagógico mantendo-se distante da escola, assim como pela falta de compreensão da escola quanto a seu papel na formação dos professores. A perspectiva de se constituir e ampliar a parceria entre escola e universidade poderá ocorrer através da dimensão pedagógica da formação de professores, com as Práticas de Ensino e os Estágios, o que pressupõe uma revisão dessa dimensão no currículo da licenciatura pela universidade, associada à mudança no paradigma epistemológico predominante na mesma e presente nas atividades acadêmicas. Decorrente desses processos, acreditamos que poderão ser construídas parcerias e nova pactuação que se configurem em uma articulação maior entre a universidade e a escola na formação de professores.

Neste sentido, a realização das práticas nas escolas desde o início da licenciatura através dos componentes de Prática de Ensino, dos Estágios Supervisionados pode favorecer a abordagem da geografia no contexto regional e a formação de professores de Geografia comprometidos com a sustentabilidade no Território do Sisal, tendo em vista o fortalecimento da identidade do mesmo através do reconhecimento do espaço onde a escola está inserida.

Assim, os estudos indicam que apesar da licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* possuir perfil profissional e objetivos que apresentam elementos que favorecem à organização de processos formativos convergentes com a formação da identidade profissional do licenciado, paradoxalmente mantém vícios da lógica formativa do bacharelado, enfatizando conhecimentos da área disciplinar e da pesquisa e apresenta elementos da perspectiva da racionalidade técnica. A prioridade dada no currículo aos conhecimentos da área específica da geografia e da pesquisa na área, dentre outros aspectos, aponta que a formação para a identidade docente precisa ser proposta de forma mais efetiva. Isso indica que seu currículo poderia ser ainda mais propositivo no sentido de contemplar a formação pedagógica e contribuir ainda mais com a formação da identidade do licenciado, considerando o aporte teórico da área de formação de professores existente e a legislação vigente.

Diante do exposto, a tese delineada nesse estudo confirma que, apesar da formação do professor como intelectual crítico, reflexivo e pesquisador da própria prática que atua na perspectiva da emancipação social ainda não se realizar de forma predominante na licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* há o reconhecimento pelos entrevistados

de que as experiências práticas realizadas na escola ao longo da formação são valiosas fontes de construção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão docente. A sua concretização na formação requer uma revisão epistemológica e pedagógica nas licenciaturas, as quais ainda dão ênfase à formação teórica, academicista em detrimento dos conhecimentos profissionais. Sugere que o currículo na sua complexidade seja organizado e vivido como práxis interativa, como sistema aberto e relacional sensível à dialogicidade e à contradição. Pressupõe ainda novos formatos curriculares onde as práticas de ensino e os estágios configurem-se em experiências vividas em contextos de trabalho como a escola, desde o início do curso e sejam considerados eixos estruturantes dessa formação. Isso implica criação de novos espaços híbridos que articulem universidade e escola durante a formação e que estabeleçam conexões entre conhecimento profissional e acadêmico, onde as experiências sejam formativas.

O estudo evidencia a importância das práticas de ensino e do estágio supervisionado com imersão na escola, os quais devem ser ampliados e realizados desde o início da formação como referência de aprendizagem e formação profissional. Nesse sentido, observadas as condições acima, a dimensão prática durante a formação inicial de professores através dos componentes de Prática de Ensino e de Estágio pode tornar-se eixo estruturante do currículo de licenciatura, onde a escola passa a ser referência importante dessa prática na formação, durante todos os semestres do curso. Ao mesmo tempo, na licenciatura, é necessário reconhecer, estimular e favorecer a parceria com a escola, no sentido de legitimá-la como corresponsável pela formação dos futuros professores. No contexto atual, se realizados maiores investimentos nas licenciaturas e ajustes no Pibid, pode-se criar perspectivas onde as ações pedagógicas e formativas desse programa serão inseridas na organização curricular das licenciaturas e ampliadas para todos os estudantes como estratégia e proposição de um possível espaço híbrido na formação inicial de professores. Isso requer também formação pedagógica para todos os professores coordenadores do Pibid, os quais precisam compreender as especificidades da docência na Educação Básica.

Por outro lado, esse processo pode favorecer novas relações entre a universidade e a escola nessa formação, fortalecendo articulações e compromissos possíveis entre escola e universidade, tendo em vista contribuir para um sistema mais articulado de educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMADO, João. (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra. Coimbra. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1985.

ARENDDT, Hannah. A vita activa e a era moderna. In.:ARENDDT, Hannah. *A condição Humana*. Tradução Roberto Raposo. 11ª edição revista. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. P. 309-406

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). *Resolução n° 795/2007*. Regulamenta o Estágio da UNEB. Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.UNEB.br/institucional/atos-administrativos>>. Acesso em: 23 set. 2011.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia do Campus XI – Serrinha / UNEB*. p. 1- 210, 2012. Disponível em: <<http://www.UNEB.br/prograd/files/2014/07/Geografia-Licenciatura-Serrinha-Campus-XII.pdf>>. Acesso em 25 maio 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p 277- 326. Disponível em: <[file:///c:/users/pc/downloads/bakhtin,%20mikhail.%20est%20a9tica%20da%20cria%20a7%20a3o%20verbal.%20s%20a3o%20paulo.%20martins%20fontes,%202003.%20\(1\).pdf](file:///c:/users/pc/downloads/bakhtin,%20mikhail.%20est%20a9tica%20da%20cria%20a7%20a3o%20verbal.%20s%20a3o%20paulo.%20martins%20fontes,%202003.%20(1).pdf)>. Acesso em 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Tema e significação na língua p. 131-139. In.: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Edição. 2006 - HUCITEC (s.l.). Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo\\_e\\_filosofia\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo_e_filosofia_da_linguagem.pdf)>. Acesso em 15 set. 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, João Paulo Pereira. *Constituição de “sentidos” e “subjetividades”*: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. Revista Estudos Contemporâneos de Subjetividade - ECOS, Volume 1, Número 2, 2012, p. 133-146. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/724-4143-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade. p.70-104. In.: BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, Mariana Lustosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2016.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *A política de Educação Superior*. Revista da Faeeba, n.10, jul./dez. p. 237-250. Salvador, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Tradução: ALVAREZ, M João; SANTOS, S. Bahia dos; BAPTISTA, T. Mourinho. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria dos métodos. Editora Porto. Porto, Portugal, 1994.

BOMFIM, N. R. *Percepção de jovens sobre espaços vividos no subúrbio ferroviário de Salvador/BA: uma contribuição para a educação patrimonial*. (Coord.). Projeto de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa De Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDC/UNEB, Salvador, 2016/2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação 21. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 19, 2002. Campinas.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. DIAS, Ana Maria Iorio. *Políticas de Currículo Nacional na Educação Superior: sinal vermelho para a diversidade*. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em 24 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP Nº 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992> Acesso em: 02 jul.2015.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES Nº 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 06 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)*. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 30 jun.14.

\_\_\_\_\_. *Relatório CNE/CEB. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília, maio 2007.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n° 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01_02.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2011

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n° 02/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 1998, Seção I, p. 31 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992>> Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n° 3/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de agosto de 1998. Seção I, p. 21. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992> Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n° 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n° 2 /2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)> Acesso em: 06 set. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>> Acesso em 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educacenso. *Censo Escolar 2013: caderno de instrução 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 jan. 2015

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. *Anais...* Brasília: MEC – Ministério da Educação, 15/19 Outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. A escola e os autores. In: CANÁRIO, Rui. *O que é escola? Um olhar sociológico*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto. Portugal: Porto Editora, 2005.

CASTANHO, S.E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, VEIGA, I.P.A.;CASTANHO, M.E.L.M. *Pedagogia universitária. A aula em foco*. São Paulo: Papyrus, 2000.

CHARLOT, Bernard. O filho do homem obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In.: CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000. p. 51- 58. Disponível em: <<https://gen2011urc.files.wordpress.com/2012/03/o-filho-do-homem-obrigado-a-aprender-para-ser.pdf>>. Acesso em 14 set. 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza; BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento*. Brasília, UNESCO, 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

COULON, A. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em 03 set. 2015.

CUNHA, Maria I. da; RIBEIRO, Marinalva L.; SOARES, Sandra R. (Org). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: Uefs Editora, 2009.

CUNHA, Maria I. da; SOARES, Sandra R. *Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade*. Salvador: Edufba, 2010.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 5ª edição, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 30 jun. 2015.

DEWEY, John. El Problema de La Formacion Del Pensamiento. *Que és pensar? In: Cómo pensamos*. Nueva exposición de larelación entre pensamiento reflexivo y processo educativo. 1ª edição. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. 1989, p 20-31. Disponível em: <<http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/01%20Adecuaci%F3n%20curricular/Materiales/Unidad%20de%20Aprendizaje%20II/Como%20pensamos%20Dewey.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Vida e Educação*. Tradução Anísio S. Teixeira. 10 edição. São Paulo, Melhoramentos. Rio de Janeiro: 1978.

DIAS, Ana Maria Iorio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Leitura e (auto) formação na Educação Superior*. In.: DIAS, Ana Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugenio P. L.; SANTOS, Sônia de F. R. ;FERNANDES, Zenilda Botti (orgs.). *Docência Universitária: Saberes e Práticas em Construção*. Belém, IFPA, Unama, 2011.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções de universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. Tradução Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DUBAR, Claude. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In.:CANÁRIO, Rui. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003, PG 43-52

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA (Brasil). *Programa de apoio à inovação tecnológica e novas formas de gestão na pesquisa agropecuária*. Agrofuturo. Bid No. 1595/OC-BR. Componente 3 - Núcleos Piloto de Informação e Gestão Tecnológica para a Agricultura Familiar. Diagnóstico do Território do Sisal – BA. Elaborado por Doris Sayago. Brasília. Abril, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Marcus Sacrini Ayres. *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FIALHO, Nadia H. *A missão da Universidade*. Revista da Faeeba, Salvador. n.10, jul./dez. p. 25-41.1998.

\_\_\_\_\_. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade, Formação e Educação: cenários contemporâneos*. In: Encontro Interdisciplinar da Região Nordeste, 27 a 29 de novembro. Salvador, Bahia, 2013.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, vol. 23, n. 80, Campinas, setembro, 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 mar. 2014.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3080/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_077.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3080/1/FPF_PTPF_12_077.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores\\_brasil\\_resumo\\_executivo\\_2009.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf)>. Acesso em 01 set. 2011.

GATTI, Bernadete A., BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>> Acesso em 26 set. 2013.

GATTI, Bernadete A *et al.* *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<http://www.UNEB.br/Pibid/files/2015/03/Um-Estudo-Avaliativo-do-PIBID.pdf>> Acesso em: 04 maio 2016.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002, p.129-150.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília, Líber Livro Editora, 2008.

GIANNELLA, Letícia. *O discurso da sustentabilidade: contradições e intencionalidades*. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/PC/Downloads/22089-81220-1-PB.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2016.

GUEDES, Lycia Margarida Dorea. O professor Edivaldo Boaventura: criação e autorização de funcionamento da UNEB. Entrevista [10 de julho, 1998]. Salvador: *Revista da Faeeba*, n.10, p. 257- 267. Entrevista concedida a Lycia Margarida Dorea Guedes.

KINCHELOE, Joel L. *A formação do Professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen, S. *Pesquisa em Educação. Conceituando bricolagem*. Tradução: Roberto Catalado Costa. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2ª edição. Fortaleza: Editora UECE, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e o Pibid: Perspectivas e Diretrizes para os Cursos de Licenciatura*. Universidade Estadual do Ceará- ENDIPE, 2012a. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer/vo/docs/0056s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/0056s.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012b.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2009;

MACEDO, Roberto S. O Currículo no movimento do pensamento complexo e multirreferencial. In.:MACEDO, Roberto S. *Currículo e Complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador, Edufba, 2002, p.21-66.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Os professores, de novo pensados, em contexto de mudança. In.: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz (Org.). *Educação e Formação de Professores: questões contemporâneas*. Fortaleza, Edições, UFC, 2013, p. 103-115.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: EVANGELISTA, Maria Olinda; MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Currículo, cultura e formação de professores*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_17/barbosa\\_moreira.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf). Acesso em 23 mar. 2016.

MOUTINHO, Luiz Damon Santos. O sensível e o inteligível: Merleau-Ponty e o problema da racionalidade. *Kriterion*, Belo Horizonte. Nº110, Dez/2004, p. 264-293

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

\_\_\_\_\_. *Ofício de Professor*. Palestra no Colégio Gracinha. Santa Clara TV, 23min. Jul de 2012. Vila Mariana, São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE>>. Acesso em 08 abr. 2015.

NUNES, Eduardo José Fernandes; SOUZA, Dionalle Monteiro de. *Educação e Território: estratégias de desenvolvimento local na periferia de Salvador*. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. Los problemas del Mundo actual, soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de maio/1 de junho de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/enunes.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade. Vol. 20, nº 68, Campinas, Dezembro, 1999, p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *A prática como componente curricular na formação de professores*. Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* 2ª edição. São Paulo: Cortez. 1995.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.:PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez. 2004.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*. Perspectivas e Desafios. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B.L.; FIALHO, N. H.; NUÑEZ, I.B. *O ensino e a atividade docente: por um saber pedagógico no ensino superior* [201-].

SOARES, Sandra. R.; TORRES, Mônica M. O. Qualidade do Ensino: como docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea. In: SOARES, S. Regina e MARTINS, E. de Souza. (Org.). *Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade*. 1ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2014, v. 1, p. 31- 68

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia das estátuas quando olham para os pés: a ciência e o direito na transição paradigmática*. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pelas Mãos de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Revista Educação, Sociedade & Cultura, 23, p.137-202, Campinas, São Paulo, 2005.

SANTOS, Milton. O Território do Dinheiro e da Fragmentação p: 38-55. In.: *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Editora Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *Objetos e Ações, hoje. As normas e o território* In: *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. As normas do Território*. 4ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHON, DONALD A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* In: Nóvoa, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERO, Cristine Gorski. *Sobre o sujeito na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Universidade Federal da Grande Dourados. Vol. VII, n. XXV, Abril/Junho 2008, p. 45-60. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/9/16>> Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA JUNIOR, C. A. *Fortalecimento das Políticas de Valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia*. Relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.

SOUSA, Leila Lima de. *O processo de hibridação cultural: prós e contras*. Revista Temática, Ano IX, n.03 – Março/2012. Disponível em:

<[http://www.insite.pro.br/2013/janeiro/processo\\_hibridacao\\_cultural.pdf](http://www.insite.pro.br/2013/janeiro/processo_hibridacao_cultural.pdf)>. Acesso em 30 mar. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes 2002.

TERRAZZAN, Eduardo A *et al.* *Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008. Editora PUCPR. Disponível em:

<[file:///C:/Users/PC/Downloads/dialogo-1829%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/dialogo-1829%20(3).pdf)>. Acesso em 28 mar. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2001. p.395-486. Disponível em:

<[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/298938/mod\\_resource/content/3/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/298938/mod_resource/content/3/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *A formação Social da mente*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Editora Martins Fontes Ltda. 4ª edição brasileira. São Paulo, 1991. P 17-61. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formacao-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Tradução: Daniel Grassi. Editora Bookman. 2ª Edição. Santana, Porto Alegre, 2001. Disponível em:

<[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)>. Acesso em 12 dez. 2015.

ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo, Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Tradução: Júlio Emílio Diniz-Pereira. In.: Revista Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e*

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em 25 jan 2016.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**  
**CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum problema com a instituição ou com os pesquisadores envolvidos. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do e-mail [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Título do Projeto: A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* – UNEB.

Pesquisador Responsável: Profa. Mônica Moreira de Oliveira Torres

Telefone para contato: (71) 3104-0459/98779-0406

Pesquisadores participantes:

Profa. Mônica Moreira de Oliveira Torres- email: mtorres@uneb.br

Profa. Dra. Nadia Hage Fialho – e-mail: nadia.docencia@gmail.com

O objetivo principal deste estudo é compreender os sentidos atribuídos por coordenadores e estudantes às práticas no realizadas durante a formação no curso de licenciatura em Geografia da Uneb tendo em vista identificar como vem se realizando as Práticas de Ensino e do Estágio nos contextos profissionais das escolas e sua relação com a formação e aprendizagem profissional.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em, voluntariamente, conceder uma entrevista, gravada em áudio, com duração média de 1 hora e meia, abordando aspectos relacionados à formação inicial de professores da escola básica.

A condução da investigação será feita de modo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento, mas se você quiser desistir de participar poderá fazê-lo em qualquer momento sem sofrer qualquer ônus e os dados coletados serão retirados da análise.

A realização da entrevista será uma importante oportunidade de refletir e compartilhar sua experiência formativa, além de contribuir para a ampliação dos conhecimentos no campo da formação de professores. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto asseguraremos o sigilo sobre sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, bem como dos órgãos que acompanham essa pesquisa, O CEP avaliador é da CONEP - **Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

---

Profª. Mônica Moreira de Oliveira Torres

Rua Icapuí, 127, apt. 403 A- Condomínio Boulevard Alto do Candéal – Candéal

Salvador. Tel: 3104-0459/ 98779-0406

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO**

Eu,.....,abaixo assinado, concordo em participar voluntariamente do estudo: **A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* – UNEB**, após ter sido devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Profa. Mônica Moreira de Oliveira Torres sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, cujo único risco existente da minha participação poderá ser alguma espécie de incômodo, o que poderá ser sanado mediante a possibilidade de retirar-me a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer penalidade.

Estou ciente e concordo também que os dados fornecidos serão avaliados e os resultados publicados em artigos científicos e congressos, e que minha identidade seja mantida em sigilo.

Salvador, 13 de novembro de 2015.

---

Assinatura do professor voluntário

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA - GRUPO FOCAL

### ROTEIRO DA ENTREVISTA - GRUPO FOCAL

#### **Prezado participante,**

A entrevista é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* – UNEB, e tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos às práticas durante a formação inicial. Os dados coletados terão uso exclusivamente acadêmico.

1. Na opinião de vocês, existe alguma relação do curso com o contexto/território onde está inserido o *campus*? Qual?
2. Na avaliação de vocês, quais os momentos vividos no curso que consideram mais importante para a formação e para a aprendizagem da profissão docente? Justifique.
3. Como vocês avaliam a realização do estágio a partir do 5º semestre do curso e o tempo de 400 horas?
4. Vocês consideram que há pontos negativos e ou positivos em relação à formação realizada no curso? Quais?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL - ESTUDANTES

### ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL - ESTUDANTES

#### **Prezado participante,**

A entrevista é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* – UNEB, e tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos às práticas durante a formação inicial. Os dados coletados terão uso exclusivamente acadêmico.

1. A oferta dos eixos no curso propõe a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de cada semestre com mediação da Prática de Ensino. Houve alguma contribuição desses momentos para a aprendizagem da docência? Qual (is)?
2. Durante a formação no curso houve componente(s) curricular (es) oferta dos que articularam os temas estudados com a prática profissional a ser realizada na escola? Como isso foi feito?
3. Durante a formação, os componentes de Prática de Ensino possibilitaram a compreensão da docência? Como ocorreu?
4. Houve algum momento do curso em que descobriu e ou ampliou o seu interesse para atuar como professor? Quando?
5. Durante a formação no curso participou de algum projeto de iniciação à docência na escola, antes do estágio? Como ele contribuiu para sua formação?
6. Em sua opinião e a partir do vivido, há alguma contribuição do estágio para a aprendizagem da profissão docente? Qual (is)?

7. No planejamento e realização do seu estágio houve a participação da escola através de professores regentes, diretores, no mesmo? Como?
8. Durante a realização dos estágios você participou de alguma atividade pedagógica ou projeto da escola, a exemplo de reuniões de planejamento com professores, elaboração do Plano de Intervenção do PAIP, reuniões de Conselho de Classe, etc.? Como ocorreu? Qual a relação dessas atividades com a aprendizagem da docência?
9. Durante os estágios você propôs e realizou proposta pedagógica considerada inovadora na /com a escola onde foi realizado? Como aconteceu?
10. Em sua opinião, os componentes de estágios e das práticas de ensino previstos no curso podem ser atividades desenvolvidas em parceria maior com as escolas públicas e contribuir para a melhoria do ensino? Como?
11. Mesmo não tendo participado do Pibid, como avalia esse programa no Departamento e na Universidade?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA - COORDENADORES DE CURSO

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA - COORDENADORES DE CURSO**

#### **Prezado participante,**

A entrevista é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do *Campus XI* – UNEB, e tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos às práticas durante a formação inicial. Os dados coletados terão uso exclusivamente acadêmico.

1. Qual a finalidade e relação do curso de licenciatura em Geografia com o contexto/território onde está inserido o campus?
2. Em qual momento da formação no curso a prática profissional nas escolas é iniciada? Como vem ocorrendo?
3. Além do Estágio, em quais outros momentos do curso ocorre a inserção do estudante na escola para realização da prática profissional?
4. O curso de Geografia mantém alguma relação com as escolas de Educação Básica para além do estágio? Caso sim, como acontece? Em caso negativo, o que você sugere?
5. Em sua opinião, quais aspectos favorecem ou dificultam a articulação com as escolas de Educação Básica durante a formação no curso?
6. Existe alguma(s) estratégia(s) institucional (is) do Colegiado para assegurar o desenvolvimento da prática profissional nas escolas?
7. Existe algum termo de convênio? O que ele prevê para ambas as partes?
8. Em sua opinião, o estágio pode se constituir em experiência de aproximação e parceria da universidade com as escolas? Justifique

APÊNDICE E - CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DE ESTÁGIO DA  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO *CAMPUS XI* - SERRINHA PARTICIPANTES DA  
PESQUISA

1. **NOME:** EPGF1  
**CIDADE DE ORIGEM:** VALENTE  
**IDADE:** 24 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
2. **NOME:** EPGF 2  
**CIDADE DE ORIGEM:** VALENTE  
**IDADE:** 27 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
3. **NOME:** EPGF 3  
**CIDADE DE ORIGEM:** SERRINHA  
**IDADE:** 34 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA MUNICIPAL
4. **NOME:** EPGF 4  
**CIDADE DE ORIGEM:** CONCEIÇÃO DO COITÉ  
**IDADE:** 23 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
5. **NOME:** EPGF 5  
**CIDADE DE ORIGEM:** CONCEIÇÃO DO COITÉ  
**IDADE:** 28 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
6. **NOME:** EPGF 6  
**CIDADE DE ORIGEM:** SERRINHA  
**IDADE:** 24 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA MUNICIPAL
7. **NOME:** EPGF 7  
**CIDADE DE ORIGEM:** SERRINHA  
**IDADE:** 24 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
8. **NOME:** EPGF 8  
**CIDADE DE ORIGEM:** ÁGUA FRIA  
**IDADE:** 37 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
9. **NOME:** EPGF 9  
**CIDADE DE ORIGEM:** TUCANO  
**IDADE:** 25 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PARTICULAR
10. **NOME:** EPGF 10  
**CIDADE DE ORIGEM:** SERRINHA  
**IDADE:** 34 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL
11. **NOME:** EPGF 11  
**CIDADE DE ORIGEM:** SERRINHA  
**IDADE:** 26 ANOS  
**ESCOLA DE ORIGEM:** PÚBLICA ESTADUAL

## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Káthia Marise Borges Sales - Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia, autorizo a Professora Mônica Moreira de Oliveira Torres, o acesso aos Projetos de Reconhecimento dos Cursos de Licenciatura em Geografia dos campi de Jacobina, Serrinha, Cactité, Santo Antônio de Jesus da Uneb para fins de estudo e análise na pesquisa realizada no doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc.

Salvador, 17.07.2015.

  
**Profª Drª Kathia Marise Borges Sales**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação  
Mat. 74.281425-0  
Port. 0473/2015 – D.O.E 21/02/2015