

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IVO ZANELLA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE
FRANCISCO BELTRÃO: ANÁLISE DO PERÍODO 1995 A 2002.**

**PONTA GROSSA
2007**

IVO ZANELLA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE
FRANCISCO BELTRÃO: ANÁLISE DO PERÍODO 1995 A 2002.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em educação – Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marques do Vale.

**PONTA GROSSA
2007**

TERMO DE APROVAÇÃO

IVO ZANELLA

**“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE
FRANCISCO BELTRÃO: ANÁLISE DO PERÍODO 1995 A 2002”.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador Prof. Dr. Antônio Marques do Vale
 UEPG

Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG

Profª. Dra. Cicilian Lower Sahr
UEPG

Profª. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG

Ponta Grossa, 25 de maio de 2007

Dedico aos meus pais, Attilio (in memoriam) e Cristina Luiza Zanella, pelo exemplo de vida e incentivo, mesmo à custa de privações.

À Leonardo, Diovanna e Anna Júlia, fator de constante motivação e crença de que, mesmo com sacrifício a caminhada vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de cujo poder emanam todas as possibilidades de realização humana.

Ao Professor Antônio Marques do Vale, pela dedicação e responsabilidade na orientação deste trabalho. A ele, ao professor Ademir José Rosso e à professora Esméria de Lourdes Savelli, pela amizade e crédito depositados na minha trajetória, a qual não teria sido a mesma se não tivesse contado com o apoio, orientação e incentivo.

À minha esposa Lourdes, esteio maior da nossa união conjugal, sempre presente, em todos os momentos, como se fôramos anjos de uma só asa...

Aos meus filhos Ângelo Marcelo, Márcia Daniele e Daniel Ivo, pela compreensão, paciência e auxílio inestimável, compartilhando todos os momentos.

À Sedi, mais que irmão caçula, batalhador pela causa da Educação e incentivador de tantos modos para a efetivação deste importante passo. A ele e à sua família.

À Ígnes Amorim Figueiredo, apoiadora incontestada, fazendo da sua casa um lugar aconchegante, fundamental para o sucesso desta tarefa.

A todos os meus irmãos que sempre estiveram comigo, fazendo deste trabalho uma empreitada familiar sem medir esforços na busca do almejado êxito.

Aos colegas de turma e professores Egislaine, Júlia Francisca, Edmilson, Marijane, Kelly e Ígnes, que a despeito das adversidades, estão nas escolas, lutando para que se transforme naquela dos nossos sonhos.

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar a formação continuada de professores de Geografia no Sudoeste paranaense, Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão-PR. Parte-se da formação inicial. Como recurso metodológico, adota-se a entrevista semi-estruturada, com questões abertas, feitas a dez professores de Geografia desse Núcleo Regional de Educação, selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos. A seguir, partindo de um diagnóstico das situações de formação inicial e de formação continuada, com base nos depoimentos de professores, detecta possíveis deficiências ou rupturas entre ambas e procura levantar propostas de ação. O desenvolvimento da temática considera singular a atuação docente. A formação continuada do professor de Geografia é colocada como processo de importância estratégica, por causa de seus desafios à escola pública e porque recusa tornar-se ocultadora ante as lacunas da formação inicial. O trabalho defende que a formação continuada, ligada à prática pedagógica, também assume a dimensão reflexiva, isto é, toma ação educativa, enquanto trabalho coletivo e também dos professores individualmente, como temática de reflexão com significado. A obra do professor Milton Santos, suas idéias de formação e humanização do espaço enquanto atividade social, foi tomado como categoria teórica para desenvolver o trabalho, além de Candau, dentre outros, quanto à formação. Nessa perspectiva, e em função da metodologia utilizada – qualitativa, de enfoque interpretativo definiu o campo de pesquisa problematizando como o professor de Geografia efetuou a sua formação inicial; como efetua a formação continuada no âmbito do sudoeste do Paraná; e quais as políticas públicas de valorização docente levadas a efeito pelos órgãos do Estado. Pôde-se perceber que houve deficiências na qualidade da formação inicial; descobriu-se também deficiência nas políticas do Estado para formação continuada e nas iniciativas dos professores no mesmo sentido; e transpareceu a carência de um relacionamento aberto entre os órgãos oficiais e os professores, com valorização e confiança, fatores estes que podem interferir de modo positivo no processo de formação contínua. Percebeu-se, com clareza significativa, a motivação do professor para buscar os elementos formadores, não só como meios de aperfeiçoamento, mas também como recursos para obter vantagens e avanços profissionais. O cotidiano profissional não demonstra claramente posicionamentos de inclusão, isto é, de defesa dos trabalhadores, dos desfavorecidos social e economicamente, dos caboclos calados e dos indígenas descendentes dos primeiros habitantes do sudoeste. No entanto, é dado esperar resultados concretos: a participação efetiva do professor de Geografia na formação continuada e na articulação do debate com os demais atores envolvidos do sudoeste do Paraná; a mesma participação como elemento singular e desencadeador do processo de inclusão social; o privilegiamento de críticos e tenazes esforços para alcançar melhor convivência entre as várias culturas. Comunidades, escolas e Estado, capazes de interagir coletivamente, terão o professor como interlocutor dessa mediação em vista de realizar o projeto educativo-social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, formação continuada de professores, políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation has as objective historically to analyze the continued formation of professors of Geography in the paranaense Southwest, Regional Nucleus of Education of Francisco Beltrão-PR. It has been broken of the initial formation. As methodological resource, if it adopts the half-structuralized interview, with opened questions, made the ten professors of Geography of this Regional Nucleus of Education, chosen teams from criterion previously established. To follow, leaving of a diagnosis of the situations of initial formation and continued formation, on the basis of the depositions of professors, detect possible deficiencies or ruptures between both and look for to raise action proposals. The one thematic has relevance for considering the singular teaching performance, and because the continued formation of Geography's professor is placed as process of strategical importance, because of its challenges to the public school and because it refuses to become occulted before the gaps of the initial formation. The continued formation, on to practical the pedagogical one, also assumes the reflexive dimension, that is, takes the work educative, while collective work and of the professors, as individually thematic of reflection with meaning. In the workmanship of the professor Milton Santos, in its ideas of formation and humanization of the space while social activity; also in Candau, among others, how much to the formation. In this perspective and function of the used methodology - qualitative, of interpretative approach - the research field was defined: as the professor of Geography effected its initial formation; as he effects the formation continued in the southwest scope of the Paraná; and which the public politics of teaching valuation taken the effect for the agencies of the State. It could be perceived that it had deficiencies in the quality of the initial formation; deficiency in the politics of the State for continued formation and in the initiatives of the professors was also uncovered in the same felt; e was transparent the lack of a relationship opened between the official agencies and the professors, with valuation and confidence, factors these that can intervene in positive way with the process of continuous formation. It was perceived, with significant clarity, the motivation of the professor to search the elements formers, as not only half of perfectionism, but also as resources to get professional advantages and advances. The daily professional does not demonstrate inclusion positioning clearly, that is, of defense of the workers, of disfavored the social one and economically, of the silenced copper-coloured and the descending aboriginals of the first inhabitants southwest. However, he is given to wait resulted concrete: the participation accomplishes of the professor of Geography in the continued formation and the joint of the debate with the too much involved actors southwest of the Paraná; the same participation as singular and unleashed element of the process of social inclusion; the privilegement of critics and hand-vises efforts to better reach convenience between the some cultures. Communities, schools and State, capable to interact collectively, will have the professor as interlocutor of this mediation in sight to carry through the educative-social project.

Key Works: Initial formation, continued formation of professors, and public politics.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPITULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES.....	18
1 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	18
2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA VISÃO CRÍTICA.....	23
2.1 – Propostas Básicas para uma Política de Formação Continuada...	23
3 – POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
3.1 – Universidade do Professor “Faxinal do Céu”	38
3.2 – Programa “Vale saber”	45
CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ.....	50
1 – OCUPAÇÃO DO SUDOESTE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	50
2 – AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.....	54
2.1 – As Instituições do Passado.....	54
2.2 – As Instituições na Atualidade.....	56
3 – O NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO	59
3.1 – Histórico e Abrangência Espacial.....	59
3.2 – Escolas e Professores.....	60
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	62
1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
2 – INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS.....	65

3 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	108

APRESENTAÇÃO

Um dos propósitos da Educação é o de alcançar os objetivos e as metas com certa qualidade social. As dificuldades interpostas são enormes e há permanentes desafios, embora o avanço se mostre evidente em diversos aspectos.

No campo da formação continuada de professores, em que pese a dependência de grande parte dessa formação das investigações, pesquisas e dos estudos pedagógicos que se desenvolvem nas faculdades de educação e em seus programas de pós-graduação, as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidas nos cursos de licenciatura das diferentes IES.

As razões desta situação contraditória são discutidas por autores como (Candau & Lüdke, 1988; Lüdke, 1994, Carvalho, 1991; Azevedo, 1997; Kuenzer, 1998) e ainda nos documentos finais de todos os Encontros Nacionais da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação - CONARCFE e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, desde 1980.

Para que a Educação, especialmente a pública, possa avançar por caminhos mais promissores, pressupõem-se mudanças: nas políticas educacionais, nas melhorias de infra-estrutura das escolas, no processo de gestão e na formação dos professores.

Considerando-se de fundamental importância a atuação docente no Ensino Superior para consolidar a formação de professores de boa qualidade,

se entende este trabalho como uma contribuição essencial para as práticas do futuro. Assim, a reflexão sobre a formação inicial pode ajudar detectar possíveis falhas a ela inerentes, como também indicar caminhos para uma melhor performance.

A Formação Inicial nos cursos de formação de professores, não se tem mostrado articulada com a realidade e com as reais necessidades, principalmente da escola pública. Percebe-se que há dificuldades em preparar o professor para nela atuar e saber administrar a heterogeneidade social, cultural, econômica e política que irá encontrar quando no exercício da sua profissão.

Nas suas diversas configurações, a formação inicial deixou, durante os diferentes momentos históricos, algumas lacunas percebidas na prática e na obtenção dos resultados sociais exigidos ou necessários a cada etapa.

Como assevera Kaercher (2005) “a formação Inicial tem trabalhado uma lógica demasiadamente conteudista e dicotômica, seja nos Departamentos de Geografia, seja na Faculdade de Educação”. Porém existem muitos outros fatores que concorrem para uma efetividade aquém das expectativas na formação inicial¹. Percebe-se certa falta de clareza quanto ao profissional que se quer formar e o modo como se relaciona o bacharelado e a licenciatura.

No Departamento de Geografia predomina a preocupação com os conteúdos para alguém se transformar em professor e na Educação com as questões didático-metodológicas, como se pode ver em Pereira (1998) ao afirmar que “a maioria dos professores prefere trabalhar com as disciplinas do

¹ - Uma análise mais aprofundada de tais fatores pode ser vista em GATTI, B. A. **Diagnóstico, Problemática e Aspectos Conceituais sobre a Formação do Magistério**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Dep. De Pesquisas Educacionais, 1996; PEREIRA, J. E. D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões. Anais II do IX ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998.

Curso de Pedagogia”, sendo que as licenciaturas são abandonadas inclusive pelos professores, como resultado da desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado.

As conseqüências de tal dicotomia além de prejudicar a formação pela visível desarticulação entre áreas e professores, poderão se fazer presentes na prática do licenciado de Geografia do Ensino Fundamental e Médio - EFM, como um obstáculo ora atendendo a uma ou outra parte, imprimindo, mais tarde, um provável caráter repetitivo e mecânico² ao ensino.

Por outro lado, a Formação Continuada não está preparando o recém egresso para uma prática pedagógica diferenciada e nem sempre consegue articular adequadamente a teoria e a prática, pois, como afirma Pereira (1998) “o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais freqüência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia”.

Ainda com relação à Formação Inicial, o modelo de professor está pautado excessivamente na crença da racionalidade³, que coloca ênfase quase exclusiva no professor como um repassador de informações, um agente que contempla os seus alunos apenas pelo seu lado racional. Como escreve Barbosa (1998), “a racionalidade técnica se compromete apenas com os valores da eficácia e da eficiência”. Uma forma racional de achar as formas certas de obter resultados efetivos. Há carência de espaços na Formação

² - Dentre os trabalhos existentes a esse respeito pode-se citar: CUNHA, M. I. da. O bom Professor e sua Prática. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.; FREITAS, L. A Produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

³ - Segundo (BARBOSA, 1998), a racionalidade pedagógica apresenta as seguintes figuras: 1)- racionalidade técnica, que consiste na escolha dos meios para alcançar objetivos pré-definidos; 2)- racionalidade prática, dada à pesquisa e reflexão para saber e decidir em situações peculiares; 3)- racionalidade crítica, que se ocupa da reflexão crítica da realidade para emancipar os envolvidos.

Inicial, para discutir e refletir sobre os aspectos não racionais da docência, como o conflito, o medo, a insegurança, a resistência, a indisciplina.

A formação inicial do professor de Geografia se constitui em alvo de constantes análises. Autonomia, remuneração digna e clareza política, são objetivos que também requerem investimentos na formação inicial do professor.

Oferecer as condições mínimas para a preparação e o bom desempenho profissional, é o papel fundamental da formação inicial. Embora chamada inicial, é a que possibilita a construção de aprendizagens significativas, instrumentalizando o futuro professor para posicionar-se de maneira crítica, criativa, responsável, humana, construtiva e autônoma no processo escolar e social, como preconiza Candau (1998), a escola vinculada ao real, articulando as dimensões humana, política e técnica, alcançando eficácia no ato de ensinar-aprender.

Como, na prática, essa formação inicial por vezes não se efetiva, há que se pensar a formação continuada como uma alternativa para suprir as possíveis lacunas deixadas.

A formação continuada é tomada como uma realidade no âmbito da Educação. A do professor de Geografia não foge à regra. Ele precisa estar continuamente repensando sua atuação buscando construir novos conhecimentos. Sem dizer que o volume de informações é enorme. Nesse sentido, mais que outros profissionais, o professor sofre o impacto da rapidez da superação, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento.

A formação continuada ainda é uma necessidade, porém, em decorrência da proliferação de papéis atribuídos aos profissionais da educação e à variedade de desafios a que estes professores devem responder.

Entende-se a formação continuada como um processo situado na seqüência da formação inicial. É o processo para o desenvolvimento progressivo do professor, para o aperfeiçoamento de seu desempenho e para a sua realização profissional.

É atribuição da formação continuada propiciar o desenvolvimento de competências e o domínio dos conteúdos básicos relacionados com as áreas/disciplinas de conhecimento e com as questões sociais, associando-os aos fenômenos ou movimentos da atualidade, bem como aos fatos significativos da vida pessoal e social dos alunos, numa perspectiva didática e interdisciplinar.

A formação continuada do professor de Geografia deve ser capaz de desenvolver no professor uma cultura de estudo, compromissada com a continuidade da formação, objetivando o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Capaz de proporcionar competência para dominar conteúdos, ampliação e atualização de conhecimentos, mudanças e adaptações. Como é formação para além da sua área, um dos caminhos é o estabelecimento de intercâmbios com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

A pesquisa que ora se apresenta surge como desafio ao estudo mais aprofundado, no coletivo, após serem constatadas carências ou dificuldades na formação dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio - EFM

e desafio a efetivar um ensino de Geografia que desenvolva melhor o potencial criativo e cognitivo.

A pesquisa se delimita no âmbito da Formação continuada de professores de Geografia de Francisco Beltrão PR no período de 1995 a 2002 e adotaram-se os seguintes questionamentos motivadores: que concepções de formação de professores de Geografia têm os atores envolvidos? Como está sendo construída a formação para um desempenho eficaz junto aos discentes? Como os professores de geografia pensam e justificam a sua formação continuada? Até que ponto os órgãos responsáveis pelo fomento e manutenção do sistema educacional público se responsabilizam pela formação continuada do professor de Geografia? O professor de Geografia do Ensino Fundamental e Médio – EFM tem consciência da necessidade de uma formação continuada eficiente?

O interesse maior é saber como acontece a Formação Continuada do professor de Geografia e, em especial, no sudoeste do Paraná. Existem mudanças ou ainda prepondera a Formação Inicial como suficiente para o desempenho docente? Até que ponto o professor de Geografia do Ensino Fundamental e Médio é responsável pela sua autoformação?

Almeja-se estudar o alcance e os limites da Formação Continuada dos professores de Geografia no Ensino Fundamental e Médio - EFM. Como se dá o equilíbrio entre renovação e estagnação da Formação dos Professores de Geografia? Como a Formação Inicial está preparando o recém egresso para uma prática pedagógica diferenciada?

A hipótese que dirige nossa questão é a de que a formação inicial é insuficiente para garantir ao professor sucesso na docência. A formação

continuada é necessária para que ele possa alcançar uma qualidade minimamente satisfatória e eficaz.

Com as questões apresentadas aos dez professores de Geografia entrevistados, objetiva-se chegar aos parâmetros em que tal formação ocorre, ao levantamento de informações diversas e da sua atuação.

Os objetivos desta investigação pretendem descrever como tem ocorrido, ao longo do tempo, a formação inicial dos professores de Geografia no sudoeste paranaense, Núcleo Regional de Educação - NRE de Francisco Beltrão PR. Também busca descrever as atividades de formação continuada ofertadas pelo Núcleo Regional de Educação - NRE de Francisco Beltrão e pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. Ainda visa avaliar, a partir da perspectiva docente as propostas de formação continuada ofertada pela SEED.

Esta dissertação é organizada em três capítulos: No primeiro capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre a formação continuada de professores. Também aborda as políticas de formação continuada efetivadas pela SEED no período 1995 a 2002: “Universidade do Professor de Faxinal do Céu” e o “Programa Vale Saber”.

O segundo capítulo visa discutir e analisar como ocorreu o processo de formação de professores no âmbito do sudoeste do Paraná

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que é, sobretudo qualitativa. Caracteriza o grupo de professores entrevistados, com informações pessoais e profissionais e analisa as falas de resposta aos questionamentos propostos, com o aprofundamento dos assuntos apresentados e indicação de possíveis caminhos para o futuro imediato.

Nas considerações finais, busca-se evidenciar como foram tratados os pontos cruciais desta dissertação, tais como a maneira como ocorreu a formação inicial dos professores de Geografia no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão PR, a formação continuada oficial e auto-formação durante o período de 1995 a 2002 e as propostas de caminhos possíveis a serem trilhados para se obter maior eficiência no campo educacional.

CAPITULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

1 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Grande desafio à escola, talvez o maior, é o de atingir suas metas com qualidade social, isto requer esforço conjunto e persistência, dadas as dificuldades interpostas ao processo educacional. Se o trabalho escolar tem evoluído em várias direções, ainda carece de avanços nesse aspecto.

Propiciar condições à escola para trilhar caminhos mais promissores, exige, entre muitas atitudes e ações, predisposição para alterar políticas educacionais, estruturação física do espaço escolar, repensar a gestão e da política de formação dos atores principais, os professores.

Entretanto, as propostas têm sido direcionadas à escola como tal, orientando as discussões sobre o professor e seu papel como importante meio para atingir os objetivos da educação, na atuação direta com o aluno e na construção do processo educativo.

Investir na formação do professor é o caminho para a conquista da real autonomia, da competência que lhe proporciona clareza política para ser categoria participativa, na busca de realizar conquistas válidas e mantê-las.

A formação de professores é um tema abrangente e, como tal, deve ser analisado nos seus diferentes aspectos e problemas: como deveria ser a

formação docente, quais suas deficiências e suas virtudes, quais políticas de formação de professores terão de ser adotadas?

A formação inicial do professor, como a de outros profissionais, é motivo de críticas e análises, visto que a própria existência de um programa modelo para a formação é dificultada em virtude das especificidades e da dinamicidade num campo de atuação.

A formação inicial de professores tem duas metas: a certificação acadêmica e a certificação profissional. O componente profissionalizante desse processo de formação exige a transformação dos conteúdos teóricos em competência docente, entendida esta, pois, como dependente do perfil pessoal do professor e também como reflexo direto da formação que recebeu.

A formação de professores não se esgota no curso de formação inicial. Deve ser pensada, conforme Caldeira (1993), como um processo, que não se cinge a alguns cursos de atualização, mesmo considerando-se situações em que estes aconteçam na escola em que o professor trabalha, local privilegiado de reflexão pedagógica.

É possível relacionar alguns fatores, entre outros, que se interpõem como coadjuvantes ou obstáculos para uma efetiva formação de professores: clareza (ou a sua falta) quanto ao profissional que se quer formar; currículo sólido ou um tanto desarticulado; a relação bacharelado e licenciatura; o distanciamento ou não dos cursos da realidade escolar.

Torna-se necessário que todos os profissionais, que atuam nas licenciaturas, abram discussões a partir das quais adotem estratégias e atitudes comuns.

A organização curricular é marcada pela falta de articulação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo, impondo-se a avaliação crítica de conhecimento compartimentalizado. Limitação que incide na formação do futuro professor, acarretando o perigo de que na sua prática posterior, o professor proceda como se as áreas não fossem integradas.

A questão repõe a exigência de que as disciplinas de conteúdo, pensados, durante todo o curso, na sua parceria com as pedagógicas, também se responsabilizam pela formação do professor. Tal idéia encontra apoio em Lüdke (1994):

Deve-se partir do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. (...) É necessário ter um projeto de Licenciatura que desloque das disciplinas pedagógicas o eixo da formação de professores (LÜDKE 1994, p.13).

Construir uma nova estrutura curricular requer empenho, reflexão e compromisso coletivos, constituindo-se a formação do professor através do contributo dos formadores de todas as disciplinas.

Todavia, os professores são confrontados com situações como o "aligeiramento" da sua formação inicial, "aligeiramento" quase que consentido a partir do momento em que é incentivada a formação continuada fora dos cursos de licenciatura plena. Veja-se o que diz o art. 62 da LDB⁴:

a formação inicial é a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. **(texto das Diretrizes para a**

⁴ - Lei Federal número 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Art. 62).

A afirmação acima revela uma concepção de formação de professores que não se esgota ao término da formação inicial, mas que é processual e permanente. Seja dito, porém, que, na ótica oficial, essa formação "deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da Educação Básica" (MELLO, 1999, p. 10).

Na formação do professor, a relação bacharelado e licenciatura, muitas vezes, é fator de dificuldades. Alguns cursos universitários permitem ao acadêmico uma escolha. Como resultado de tal separação, advém a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado.

A divisão bacharelado/licenciatura prejudica a formação; pela desarticulação entre as áreas e entre os professores, conduz à divisão pesquisa/ensino, que poderá imprimir um caráter repetitivo ao ensino (de repasse) do futuro professor formado, quando em suas futuras atividades.

O professor surgido desse ambiente de formação, quando estiver atuante, encontrará dificuldade de administrar a heterogeneidade social e cultural da sua sala de aula. Sem mencionar o agravante de que os cursos de formação de professores, às vezes, não se mostram articulados com a realidade e necessidades da escola pública. A desarticulação poderá ser acentuada quando o contato, na prática, se evidencia apenas em alguma etapa distinta da formação; como observou Pereira (1998), "o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais freqüência, apenas nos

momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia”.

Os cursos de formação inicial podem influir sobre os professores, mais nas suas competências do que nas atitudes docentes. Ausência de formação para uma competência, no curso de formação inicial, poderá determinar atitudes negativas do professor em sala de aula. Todavia, as atitudes futuras das pessoas serão forjadas por fatores que é difícil antecipar e discutir com os jovens no seu processo de formação.

Formação teórica sobre a dinâmica da escola, articulação entre teoria e prática que propicie ao futuro professor o conhecimento real do que será seu campo de trabalho, não têm sido priorizados. Os cursos de formação, muitas vezes, resumem-se num aglutinado de disciplinas que disponibilizam discursos e técnicas a serem “aplicados” na sala de aula.

Segundo Caldeira (1993),

a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los foram definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles (CALDEIRA, 1993, p.135).

A articulação teoria-prática é construída durante o período de estágio. Este é entendido como atividade integradora por excelência, mas em muitas oportunidades se tem mostrado como momento de distanciamento da realidade, pelo modo inadequado como ocorre. Ao estágio faltam acompanhamento efetivo, supervisão e continuidade.

Essa legitimação se torna mais cristalina quando o acadêmico e futuro professor frequenta curso de licenciatura noturna, criado para atender clientela especial, alunos trabalhadores, os que, por diversos motivos, apresentam

maior dificuldade de adaptação aos moldes de estágio prático dos demais. Suas experiências no mundo do trabalho, contudo, não são consideradas.

Suposto que um dos propósitos principais da formação inicial seja colocar os futuros docentes em contacto com situações problemáticas, indutoras de uma atitude reflexiva e valorizadora dos contextos sociais e pessoais, convém reafirmar a importância dos estágios e a necessidade de que eles se tornem objeto de reflexão para todos os formadores de educadores.

É urgente, nas universidades, enfrentar as questões que dificultam a formação docente, na busca de um desempenho satisfatório das licenciaturas. Esse objetivo será alcançado mediante o envolvimento de todos os implicados na causa.

Apona-se na direção de uma formação continuada que, em primeira mão, venha suprir as lacunas deixadas pela formação inicial; numa palavra, que ajude a construir durante a carreira do profissional professor. Formação continuada do professor com vistas na aproximação entre a universidade, a escola, o Estado e a comunidade. Uma dinâmica em que todos os envolvidos, beneficiados pela inclusão e constituição do indivíduo/cidadão, se vejam enriquecidos de conhecimentos pelos quais fique melhor garantido o seu direitos de participação nos diversos processos sociais.

2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA VISÃO CRÍTICA.

2.1 – Propostas Básicas para uma Política de Formação Continuada.

Ocorreram profundas e amplas transformações no mundo nas últimas décadas. Foram transformações de ordem política, tecnológica, científica,

social, econômica e cultural, que têm levado os indivíduos a enfrentar sucessivos e complexos acontecimentos que modificam as suas vidas e que, não raro, se apresentam sob a forma de conflitos.

O conhecimento e a informação têm desempenhado funções sociais e econômicas que, aliadas à aplicação da informática aos diversos setores, facilitaram a produção e o fluxo dos dados num ritmo jamais visto. Tais fatos exigem das instituições e das pessoas constante aperfeiçoamento e adaptação, visando acompanhar o avanço das suas respectivas áreas, conforme assevera Santos, essa imposição resulta na acentuação das diferenças sociais a partir da implantação de estruturas desiguais:

a informatização é um novo modo dominante de organização do trabalho, dado o seu papel na circulação das mercadorias e regulação dos circuitos produtivos e dos estoques, que conduzem à instalação de estruturas não-igualitárias (SANTOS, 1994, P. 147).

Todavia, há um desnível entre o dito e o como é feito. A informação essencial é restrita ou é exclusiva de alguns circuitos; uma faceta, cuja verdade precisa ser desnudada, pois leva a que a maioria dos cidadãos seja alijada do processo de construção do conhecimento e, por consequência, dos recursos.

A instituição escolar em todos os seus níveis aparece como mediadora das informações e do aprofundamento de análises sobre a produção do conhecimento. No seu contexto, a educação acadêmica aparece com seu conjunto de atores envolvidos, com sua perspectiva de práxis na modalidade do fazer permanente, com a revelação do outro como autônomo, com o auxílio

para cada um alcançar tal autonomia, que segundo Freire (1997) “é pensar certo”.

Nessa realidade, como possível caminho para a reflexão sobre a docência e seu fazer, a formação continuada do professor não como um fim em si, mas como instrumentalidade que visa a certa transformação no seu objeto humano representa papel insubstituível no acompanhar o ritmo de desenvolvimento, especialmente o socioespacial.

É fundamental que a formação do professor do Ensino Fundamental e Médio - EFM – continue a se construir no cotidiano escolar, de modo que os docentes optem superando o que se evidenciou para CUNHA:

As propostas de formação continuada são freqüentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se reconheceu que eles têm muito a contribuir e não só a aprender (1999, p.139).

Destaque-se que maior valor terão todos os informes colhidos se partirem dos locais de atuação dos professores a escola e das manifestações deles mesmos.

Recomendação de formação na linha de processo contínuo de construção é encontrada nos registros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que reitera a necessidade de combinação entre diferentes estratégias na conformação do profissional-professor:

a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação; articulada à formação inicial, deve ser entendida como continuidade da formação profissional, um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial

e vista como uma proposta mais ampla de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 42).

Se a construção do conhecimento privilegiar o social e o humano, certamente as ações resultantes dessa construção também serão sociais e humanas, pois diferentes formas de conhecimentos, pensamentos e mentalidades, que ocorrem na formação dos professores se refletem nas ações educativas. O professor comprometido no processo de formação contínua para a construção da cidadania, atualização e humanização, certamente fará a diferença numa sociedade excludente como a que aí se nos apresenta.

Formar professores em um país onde a educação é relegada a segundo plano, onde não há comprometimento político sério com as questões básicas da educação de qualidade, formação para a cidadania, formação humana e social, é tarefa difícil. Mesmo assim, a formação continuada vem ganhando relevância sempre maior na área da educação⁵.

Na contextualização do conceito de formação continuada, é importante destacar alguns aspectos para onde convergem as perspectivas de alguns autores. Eis uma definição dada por Rodrigues & Esteves:

Formação continuada é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional. Um conjunto de atividades que se realizam após a aquisição da certificação profissional inicial, que tem por objetivo desenvolver as competências dos professores tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional, privilegiando a idéia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, numa perspectiva pessoal e profissional. (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 34).

⁵ - A esse respeito, leia-se Paulo Freire, Celso Vasconcelos, Demerval Saviani, Vera Candau, Menga Lüdke, Antonio Nóvoa, em cujos escritos oferecem maior fundamentação para esta discussão.

Dentre os grandes desafios que o profissional docente enfrenta, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais. Contribui efetivamente para a superação de tais desafios o fato de o professor estudar permanentemente, consciente de que sua formação é integrada no seu dia-a-dia nas atividades escolares. Nóvoa assegura:

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise (NÓVOA, 2002, p.23).

Diferentemente do que se poderia pensar há alguns anos, a saber, que o professor, após terminada a graduação, estaria apto para atuar na sua área o resto da vida, a realidade atual exige que haja constante atualização. O profissional docente deve estar consciente de que sua formação é permanente, seja por iniciativa própria, seja por incentivo dos órgãos oficiais em qualquer local.

Na política oficial, a formação de professores tem sido vista como pré-condição para a renovação e a elevação da qualidade da educação escolar. Quanto a financiamentos externos, que impõem novas modalidades de formação, as instituições que tradicionalmente formam professores são descartadas; criam-se novas, como se estas fossem erradicar todos os problemas da formação anterior e, conseqüentemente, do sistema educacional.

Carvalho (1992) destaca um grande problema da nossa realidade: que a maioria dos professores, mesmo tendo sido formada em faculdades de alto padrão educacional, necessita, após seu ingresso no mercado de trabalho, de

atualização. Então, justifica a existência de cursos de formação continuada para professores:

seria ilusório pensar que eles chegam à sala de aula com competência para ensinar. A atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a conseqüente atomização e fragmentação dos currículos é uma realidade também nas boas Universidades. Portanto, cursos de formação continuada têm o papel, entre nós, não só de garantir a atualização dos professores, como também de suprir deficiências dos cursos de formação. (CARVALHO, 1992, p. 118).

Apesar das dificuldades apontadas, o processo de formação continuada instituído é permeado de aspectos considerados possibilitadores da sua ocorrência. A disponibilidade de serviços e produtos variados de informação, que chegam à escola bem como as políticas governamentais de incentivo à formação continuada, adotadas pelos Núcleos Regionais de Educação e pela SEED, são fatores que possibilitam muito o engajamento do pessoal no processo de formação continuada, tanto de Geografia, quanto das demais disciplinas.

Se o estabelecimento de políticas e planos de formação continuada ainda não permite superar de todo a burocracia, as relações de poder, o corporativismo que a situação requer, os professores, por seu lado, dispensam esforços pessoais ao processo de formação continuada e auto-formação, procurando suprir a eventual insuficiência de apoio institucional e acreditando nesse processo como sinônimo de competência e de melhoria da vida pessoal e profissional.

A formação continuada também é um processo presente na Universidade. Perpassada pelas mesmas condições de adversidade, ocorre, ainda assim, num ambiente em que sua relevância é reconhecida pela

comunidade acadêmica e pelas políticas educacionais. Tal processo de formação, entretanto, no que tange às trocas de informações no âmbito da própria Instituição, tende a afirmar-se muito mais no plano individual do que coletivo, como menciona Cunha nas palavras a seguir:

a formação contínua se dá de forma cumulativa e individual, incentivando-se cada um para que faça seus cursos e sua carreira, idéia que dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária, em que o projeto educativo do espaço de atuação seja o núcleo do próprio aperfeiçoamento pessoal (CUNHA, 1999, p. 34).

Nesse contexto, considera-se a formação continuada do professor de Geografia como uma atividade vital e social que lhe pode assegurar a apropriação de conhecimentos de habilidades e valores fundamentais da cultura humana. A objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores cria possibilidades de crescimento individual e coletivo para si e seus alunos.

Professores e alunos, numa perspectiva conjunta, tomam a autonomia didático-científica por eles construída e perfazem política e eticamente seu próprio projeto de formação continuada. Aí é criado um espaço e um tempo públicos de reflexão que extrapola os limites da universidade ou das iniciativas oficiais do Estado.

É preciso considerar a autonomia na perspectiva de Freire (1997) como oportunidades e não determinismos, onde as próprias leis façam com que todos passem a ser livres e iguais. Iguais no sentido de que todos tenham a mesma possibilidade de, efetivamente, participar do poder político. Nessa autonomia, está contido segundo o autor referido, o pressuposto de que os indivíduos autônomos são responsáveis e podem refletir, deliberar e decidir, construir.

Acredita-se que a construção de um novo paradigma em educação demanda uma formação contínua do professor a ser desenvolvida individual e coletivamente, refletindo diretamente na melhoria da qualidade de ensino e na melhoria da vida pessoal e profissional dos professores nela engajados, como afirma Candau (2001). A autora considera indispensável haver uma interconexão entre currículos de formação acadêmica continuada princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, em processo que decorre durante a vida toda.

Contudo, a propósito desta questão, Esteves, alerta para o fato de que “em nome desta continuidade desejável, a formação inicial pode ser afetada em termos de qualidade e tempo, na medida em que a formação continuada irá suprir as lacunas existentes”. (1999, p. 176)

O suprimento de lacunas, no entanto, significa melhoria que se mostra mais forte se advém de um processo de formação continuada que privilegia momentos de preparação para o exercício do fazer, tarefa de repensar a prática e, a partir dela, buscar formas para dimensionar diferentemente a atividade docente. Processo em que se evidenciem momentos de humanização, processo constitutivo do sujeito enquanto agente, processo retratado como a mesma subjetividade, o ser humano.

Humanização não é no sentido de tornar a pessoa mais humana, mas no de pensar e constituir o ser humano na formação. Mais que considerar, é preciso fortalecer, na formação do professor de Geografia, esse fator importante que é a humanização das pessoas com seus problemas, suas

limitações, seus defeitos, suas virtudes. É entender que a pessoa é única em sua constituição (humanização) em qualquer lugar.

É necessário constituir o profissional como um todo, quando se trata de definir políticas para a sua formação, quando se quer uma formação continuada que dê conta de tratar dos problemas que a educação pública apresenta para aqueles que nela trabalham. Daí projetar-se a formação continuada, dentre outras coisas, com "desenvolvimento profissional e organizacional, domínio de conteúdo e um programa de desenvolvimento pessoal" (MORAES, 1998, p. 81).

Nas palavras de Lüdke (1994), a autonomia das políticas de formação continuada, no momento atual, inexistente; elas se encontram à mercê de financiamentos internacionais, que impedem a participação efetiva dos professores e desconsideram o fato de serem os professores agentes ativos do processo de transformação da educação. Hoje se visualiza a educação sob a ótica empresarial, apreciável somente se for um investimento rentável.

É preciso saber, como afirma Sacristán (1998, p. 171), que “uma formação pouco sólida, no terreno cultural, científico, profissional ou pedagógico, promove a acomodação às instâncias políticas burocráticas e aos meios didáticos elaborados fora da escola”. Como consequência primeira, decorre o barateamento da construção do conhecimento, até entendido como o bem mais precioso para o homem moderno.

As políticas “importadas” de formação de professores, neste contexto, acabam por privilegiar o aligeiramento e o rebaixamento da formação, com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais

valorizadas socialmente, configurando-se uma política de formação de professores que tem na certificação de competência sua centralidade.

As políticas, as ações e os projetos precisam ter continuidade nas suas aplicações, gerando resultados mínimos que permitam, a partir de avaliações sérias e isentas, o seu aperfeiçoamento. Vista por esse prisma, presume-se como adequada a formação do professor de Geografia do EFM, regida por um processo de continuidade que não desconsidera o anteriormente construído, mas que valoriza sobremaneira as experiências vividas por aqueles nela envolvidos, aperfeiçoando sem descartar.

Como afirma Alves (2000), a formação mais abrangente, mais plena de componentes formativos, é a que não se esgota num momento ou não é pontual, mas sim a que consta de momentos ligados entre si numa continuidade que denota o processo constante:

projetos de educação continuada que se pretendem transformadores devem cuidar de transformar sem destruir, ou seja, de construir o novo superando o velho por incorporação, o que se situa na linha contínua que liga a ruptura à continuidade, voltados para a busca da verdade, mesmo sabendo-a provisória. (ALVES, 2000, p. 134).

É importante que se elaborem políticas que, considerem a valorização como ponto-chave; juntamente, as categorias de continuidade, processo, constituição do sujeito e prática cotidiana, somadas podem dar o tom do projeto de formação. Esse projeto, consubstanciado numa proposta que se refere a uma política de educação continuada do professor, não dispensa jamais o projeto do próprio educador, enriquecido através de muitas vivências

adquiridas ao longo de sua carreira. Ele desenvolve o próprio projeto de auto-formação, apoiado pelas instituições oficiais.

2.2 – Modalidades Formativas e Desafios Permanentes.

Algumas modalidades formativas se destacam por sua eficácia, tais como grupo de pesquisa, reuniões internas nas escolas, encontros de professores e outros; são meios de melhoria qualitativa que redundam no desenvolvimento profissional dos atores envolvidos – os professores. Deslocando o eixo formativo da academia para o próprio local de trabalho, do curso de formação universitária para o contínuo da docência.

Para as modalidades de formação, para a realização de encontros, dentro da jornada de trabalho, a SEED destina recursos. Todos os professores, quando participam de um momento de formação, a chamada formação continuada oficial, a realizam dentro de sua jornada semanal de trabalho. Eles ganham para isso. Se ganham para isso não é equivocado esperar que sejam mais cobrados por retorno.

Como contrapartida, são necessários recursos internos do próprio professor para participar de momentos de formação. Ele depende de uma boa disposição interior para estar se atualizando, para atribuir significado ao aperfeiçoamento em conjunto, ou para sentir necessidade de amadurecer enquanto profissional-professor ou professor de Geografia. Dessa forma, cultiva também a independência na relação com a valorização oferecida pela SEED ou pelo NRE.

O professor do EFM, de modo específico, na efetivação da sua formação continuada, é convocado a estar sintonizado com as preocupações em torno à precariedade de oportunidades que penaliza grande porção da população

brasileira. Ciente, ele, das situações de desequilíbrio criadas a partir da adoção de políticas econômicas desumanas, avança consciente de que a elas só poderá fazer frente mediante um posicionamento aberto de buscar justiça social e liberdade.

É de preferir-se o professor consciente ao revolucionário; o professor simplesmente consciente pode optar, não só pelo saber científico, mas também pela defesa dos calados. Santos (1986) aponta um caminho na busca de maior equidade:

Como a situação atual é física e moralmente insuportável para uma enorme massa de indivíduos, cabe pensar na hipótese de urgentemente atender aos mais clamorosos sofrimentos da população e aguardar que a História, ao ser feita, permita um caminho onde cada passo não seja para agravar ainda mais as carências e aumentar as contradições. Seja como for, a situação atual deve ser erradicada o quanto antes. (SANTOS, 1986, p. 81).

Esses rumos traçados por Santos, como ferramenta de trabalho, levam a que o professor se obrigue a tomar uma posição mais ousada: buscar o enfrentamento na construção de um conhecimento útil para as maiorias caladas. No sudoeste do Paraná, como já foi frisado anteriormente, a despeito da integração globalizada, os embates de ordem social são muito fortes, e a esperança de muitos cidadãos é depositada na educação e, por conseguinte, no professor, pois vislumbram a possibilidade de ver os filhos em situação mais humana que a sua.

A formação do professor – o que atuaria para, em parte, ao menos, preencher tais esperanças - é vista aqui como a qualificação do profissional em vista de implementar ações que signifiquem a retomada constante dos conhecimentos específicos com os quais trabalha. Assim se fortalecem as

reflexões sobre a prática e as discussões sobre os processos pelos quais a ação docente se efetiva.

Neste contexto, planejar a formação continuada do professor é planejar sua habilitação e formas diferenciadas de ampliar seus conhecimentos e as análises sobre sua prática. Não significa, necessariamente, pensar sobre programas diferentes, mas sim em programas que possam desencadear ações que concorram para a habilitação específica. Como Candau sugere, formação continuada é

a busca da construção da qualidade de ensino comprometida com a formação para a cidadania exige pensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada. (CANDAU, 1998, p.50).

Na constituição contínua do profissional professor, ganha espaço o conceito de formação na prática. O professor é assumido, então, como um profissional autônomo, que reflete e toma decisões no desempenho da sua complexa ação pedagógica, fenômeno também singular e repleto de incertezas e conflitos. A prática é mais que lugar de aplicação de conhecimento científico e pedagógico, é espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e, sobretudo modificados.

Nessa dinâmica, a formação continuada de professores, prioritária, se constitui numa oportunidade única de o professor refletir sobre conceitos e teorias, utilizar a sua experiência e sistematizar a sua prática pedagógica. Pensa-se que, na formação continuada, se pode suprir a eventual falta de

competência que o curso de formação inicial não proveu, e também influenciar as atitudes cotidianas da prática docente.

Repete-se que a habilitação dos professores que estão na sala de aula exercendo a docência não pode prescindir de políticas educacionais para formação docente. Essas políticas reclamam uma formação prática que ocupe um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e não seja compreendida equivocadamente como formação em serviço. Teoria e prática andam juntas em educação.

Tampouco a valorização das práticas, na graduação, pode concorrer para a diminuição da carga horária dos cursos de formação inicial de professores. As horas trabalhadas na sala de aula reclamam um planejamento e uma estratégia formativa para serem contabilizadas nos cursos de licenciatura pelos profissionais em exercício; do contrário, se constituirão num retrocesso na preparação do profissional professor.

Por outro lado, a superação do modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar inversão de papéis – valorizar demasiadamente a prática e desvalorizar demais a formação teórica. Dominar os conteúdos específicos ou pedagógicos não quer dizer que se tem um bom professor; também é equivocado pensar que o contato apenas com a prática possa, por si só, garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não prescinde dos conhecimentos teóricos e que estes ganham novos significados diante da realidade escolar.

A reflexão sobre a prática pedagógica questiona a eficácia dos processos de formação de professores; também a reflexão sobre a imprescindível articulação entre formação inicial e formação continuada desenvolverá nos educandos o gosto e a capacitação para a pesquisa e o trabalho conjunto. Na atuação interdisciplinar entre todas as áreas do conhecimento, se alcança uma melhor formação geral, boa formação profissional e a modificação do cotidiano escolar.

Mais do que nunca, diante da volatilidade das informações e do momento histórico, se necessita rever o papel do professor como cidadão e docente, buscar os caminhos para libertar o aluno e impulsioná-lo a ser autônomo e crítico. Instrumentalizar o aluno para a pesquisa é o caminho para o seu melhor êxito no aprendizado acadêmico e na futura docência.

As metas serão mais facilmente alcançadas se, como afirma Hypólito (1996), os professores buscarem formar grupos de estudo nas próprias unidades escolares, para discutir, analisar e aprofundar os pressupostos teóricos sob a ótica de uma educação transformadora.

Dessa forma, é inegável a importância dos processos educativos para o crescimento sócio-econômico do Paraná e do sudoeste, com a superação das enormes disparidades sociais. Destaque particular para as possibilidades de atuação consciente e comprometida do professor de Geografia, na dialética entre teoria e prática.

Evidente que a educação não pode ser supervalorizada no sentido de que, por si só, resolva todos os problemas. Refletir sobre o processo de ensino possibilita o aperfeiçoamento do professor a partir do momento em que,

através de mudanças significativas, se moldam novas abordagens para o ensino alcançar os objetivos. Uma forma sistemática de revisão dos processos educativos e de formação continuada pode levar o professor a um domínio maior sobre a realidade do sudoeste paranaense, a alcançar maior proveito para suas práticas docentes e a conjugar conhecimento uma justa transformação sócio-política e econômica.

3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

3.1 – Universidade do Professor – “Faxinal do Céu”.

Qualquer transformação ocorrida num setor da sociedade, produz transformações na organização educacional. Cada setor, como parte integrante do todo, busca adequar-se ou reagir às novas situações e a educação no contexto do desenvolvimento sócio-econômico e político, com seu conjunto de políticas e processos e sua busca de melhoramentos qualitativos e quantitativos.

Para acompanhar o desenvolvimento regional ou influenciar sobre ele, a educação, enquanto processo, recoloca o professor no centro da discussão, para faz da sua formação e aperfeiçoamento.

Todavia, tanto as autoridades educacionais de todas as esferas, como o professor e os próprios centros de formação de professores, percebem inadequações quanto às novas exigências do desempenho docente e aos resultados da formação.

No período chamado “era Lerner”, entre 1995 e 2002 notadamente, o Estado do Paraná pretendeu realizar alterações significativas na educação, conforme um bloco de poder diferenciado pelo seu modo de gerenciamento.

O projeto econômico, submetido a investimentos externos que impunham o crescimento da economia mediante a lógica empresarial na administração pública, se mostrara totalmente equivocado. Os investimentos na Indústria automobilística não propiciaram a transformação e modernização do Paraná; ao contrário, ocasionaram a desnacionalização de empresas paranaenses, muitas das quais foram incorporadas pelas transnacionais instaladas na grande Curitiba. As medidas adotadas em relação à educação foram baseadas em parcerias com a iniciativa privada, para prestação de serviços públicos através de Organizações Sociais e de uma lógica empresarial. Foi assim que surgiu dentre outros serviços originados da tentativa de atrair investimentos, o Paraná Educação e o Paraná Previdência.

A entrada de capital privado se revelou totalmente ineficaz para a população e proporcionou o desmonte do Estado.

No que se refere às políticas públicas da educação, no período entre 1995 e 2002, se pretende enfatizar dois programas, que merecem destaque durante o governo Lerner: o Programa de Capacitação dos Professores do Paraná, em Faxinal do Céu, conhecido como Universidade do Professor, e o programa Vale Saber.

Naquele período de governo, as políticas públicas de educação, em grande medida, chegavam prontas para implementação. Por esse motivo, nos programas de capacitação, a valorização dos professores significava, muitas vezes, a adoção dos conceitos e das teorias da administração geral na educação, a partir de planejamentos executados por equipes técnicas especificamente assim orientadas.

Nesse contexto, a educação passa a ser vista e conduzida como uma ferramenta técnica de produção para o mercado, em cujo meio os atores envolvidos encontram as condições para sua realização,

Nessa forma de ver a docência, vinha impressa a intenção de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial, e de governantes nacionais.

Os discursos governamentais, aparentemente desprovidos de intenções ideológicas, buscavam o convencimento de que a educação agora apresentada sob a égide da excelência, através da sensibilização e motivação dos professores e demais pessoas envolvidas, poderia revolucionar a sociedade a curto prazo. No entanto, na prática, expunham as verdadeiras intenções dos interesses capitalistas em utilizá-la como meio para se apropriar de maiores volumes de capitais e recursos.

Como justificativa para adaptar a educação aos interesses de organismos internacionais, surgem as parcerias, induzindo os professores, através da oferta de encontros com equipes de profissionais de outros centros e realizados em locais de concentração para os mesmos, sugerindo uma nova forma de fazer educação.

A proposta do Programa de Capacitação dos Professores do Paraná em Faxinal do Céu, via Estado, visou motivar os professores, sensibilizando-os para efetuar a transformação da educação sem aprofundar a discussão.

Uma parceria entre o Paraná, isto é, governo Jaime Lerner e a Companhia Paranaense de Energia Elétrica, COPEL, transformou o canteiro de obras da Usina Hidroelétrica de Foz do Areia em Faxinal do Céu, ou Universidade do Professor. Projeto financiado com recursos do Programa de

Qualidade da Educação - PQE provenientes do Banco Mundial e do Tesouro do Estado. Lá, no período de 1995 a 1998, foram ministrados seminários de formação e capacitação para quase 60 mil professores da rede pública de ensino. Com a sensibilização e motivação obtida através dos cursos de capacitação dos professores da rede pública do Paraná, a idéia de alcançar a excelência da educação era passada, então os problemas estariam resolvidos.

A partir de sugestões colhidas de mais de vinte mil professores da rede pública do Paraná que havia passado pelo local, levantados os problemas do ensino público do Paraná, a Universidade do Professor em Faxinal do Céu iniciaria a preparação dos recursos humanos para a propalada revolução na educação do Paraná. Em alguns anos, todos os professores terão passado por aqui e estarão mais preparados e capazes, conforme palavras de Casado, (1996).

Dada a aplicação de exorbitantes recursos para viabilizar o uso do Centro de capacitação de Faxinal do Céu, bem como o tratamento dispensado aos integrantes dos encontros grande parte dos professores sentia-se estimulada a buscá-los.

Aí se realizaram seminários de cunho empresarial, destinados aos docentes, nos quais eram revisados e atualizados os conhecimentos da cultura, das artes, da música e da Filosofia, tendo como proposta a transformação da prática educativa e a remoção das deficiências da educação paranaense.

Mesmo com o objetivo de estimular no professor a percepção da subjetividade, os Seminários de Educação Avançada da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, receberam críticas como a de adequar a

educação aos interesses do Estado, superficialidade e falta de atenção aos conteúdos pedagógicos, qualificados como recanto de lazer e não deformação.

O próprio Conselho Estadual de Educação do Paraná, não considerou bem definido o papel e o conteúdo pedagógico-filosófico do projeto, desaprovando os seminários de educação avançada, destacando como motivos os gastos excessivos, a inadequação dos conteúdos trabalhados e a sua desvinculação social.

Não consideramos bem definido o papel e o conteúdo pedagógico-filosófico do projeto, originalmente idealizado para uma clientela empresarial e, em seguida, adaptado para os professores. O seminário proporciona excessivo privilégio da subjetividade, sem maior vinculação social. (CONSELHO, 1996).

Ocorreram adesões às propostas reformistas para a superação da crise, como a alteração dos currículos, avaliação institucional, novo plano de carreira para o professor e (re)qualificação profissional. Ao discutir as relações entre a formação dos professores e o Banco Mundial, Torres (1996) observa que elas se mantêm ambíguas, inconsistentes e marcadas por contradições.

Veríssimo (1997) debate sobre a proposta modernizadora da coisa pública e destaca que “a contradição está na inversão dos diagnósticos e das respectivas propostas reformistas”. O processo racional-modernizador, segundo ele, é um mecanismo de “desmonte do Estado”.

As alterações econômicas provocam reformas na educação para adequá-la aos interesses do mercado e, dessa forma, escravizá-la. É a lei maior do capitalismo impondo sua reorganização através das parcerias entre Estado e empresas para legitimar suas ações.

O foco principal do governo Jaime Lerner foi buscar resgatar a educação e o professor através da sensibilização, pela realização do processo de

reconstruir as pessoas, ou seja, os professores da rede pública do Paraná através da reflexão. Grupos de quase mil professores por semana passaram por Faxinal durante seu mandato.

Para a execução das medidas estratégicas, o Estado seguiu os ditames dos organismos internacionais. O Paraná, na contrapartida, efetuou os ajustes necessários à simplificação, mediante adaptações legais de modo que, usando a estimulação dos agentes, fazia parecer natural a transformação e adequação da escola a esse sistema.

Lima (1994) salienta que a escola só é relevante enquanto organização, se inserida no contexto sócio-político e cultural. Essa análise evita que se tenha uma visão atomizada do sistema educativo. Nesse sentido é que, tratando das teorias neoliberais, modelos para as políticas sociais, entre elas a educação, ele sustenta que a busca da eficiência e da eficácia requer muito cuidado, pois quando obsessiva essa busca, se reveste de inovação inútil para alcançar os efetivos e necessários avanços.

Durante o governo Lerner a educação foi conduzida sob forte pressão, por intermédio dos Seminários de Faxinal do Céu, direcionada para mudanças segundo paradigmas social, político, econômico e cultural e obrigada a adotar políticas de ajuste segundo as diretrizes estabelecidas pelos interesses externos em convivência local.

O ajuste da política educacional do Governo Lerner (1995-1998), sua programação encomendada, visavam levar os professores a assimilar a cultura de formar trabalhadores para a pós-modernidade com a marca impressa do neoliberalismo.

A relação de interesses internacionais e locais, nos grupos e governos, apresenta forte contradição, porque em todos os lugares, sob a batuta da flexibilização capitalista, existem medidas anti-democráticas e opressoras como a redução dos gastos sociais, a privatização e o desemprego estrutural.

O estudo feito por Harvey (1992) sugere, não sem razão, (re)analisar as propostas de reformas econômicas e sociais oferecidas por organismos internacionais aos governos locais. Na ótica dessas propostas, a valorização e motivação dos professores e de sua subjetividade se apresentam para justificar o discurso político que coloca a educação como meio de mudança econômica e social, ou seja, meio para a reprodução do capital.

A Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, era do agrado da maioria, segundo as avaliações anônimas feitas ao fim de cada semana. No entanto, se constituiu mais como uma forma de lazer em que o professor se via fora da rotina da escola; ao retornar, porém, à realidade de sempre, e aos mesmos problemas, o resultado parecia distante do preconizado pelos seminários.

As receitas, válidas no mundo empresarial ou eficientes nesse campo, não produzem o mesmo resultado na educação. Uma empresa para a formação de professores, em lugar da Universidade Pública do Paraná, como assegura Gentili (1998), “é muito mais que uma opção pela formação de recursos humanos, é uma estratégia de gestão do Estado”.

Em suma, a capacitação dos professores, provida em Faxinal do Céu por especialistas ligados a empresas privadas, se constitui num sistema mediador entre Estado e organismos supranacionais para imposição de suas políticas. A participação de outros sistemas de capacitação, legitimados pelo

Estado, passam a ocupar os espaços das universidades e dos professores. Os especialistas mencionados se legitimam pelo ingresso nos espaços educativos e se constituem como interlocutores ou controladores das políticas de capacitação docente.

3.2 – Programa “Vale Saber”.

Uma iniciativa do governo do Estado que trouxe certo avanço à Educação no Paraná foi o programa Vale Saber. Criado pela Secretaria de Educação, através do Decreto número 736, de 16 de maio de 1995, passou a vigorar apenas em 2002.

O Decreto de número 5586, de 24 de abril de 2002, efetivou esse Programa que se constituiu num projeto. Oferecia uma bolsa para os professores que desejassem realizar uma investigação pedagógica, um estudo independente em determinada área do currículo, ou uma monografia dentro de um curso de especialização, ou projeto que permitisse maior rendimento dos alunos.

O Programa incentivava a participação voluntária e buscava atender professores de todo o Estado: do Quadro Próprio do Magistério - QPM, do Quadro Único de Professores - QUP, dos Contratados pela Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, ou do Paraná Educação. Condição única, a de estar na ativa na sala de aula.

Um dos objetivos principais era proporcionar troca de informações e de experiências. O Programa procurava, então, valorizar a prática pedagógica cotidiana dos professores, divulgar as propostas, prestigiar a criatividade na busca de soluções para o sistema educacional, favorecer os momentos de

construção coletiva do conhecimento nos grupos de trabalho, preparar professores como multiplicadores de aprendizagem num contexto de formação continuada.

Um dos pontos altos do programa residia na forma de envolvimento dos agentes da educação, sobretudo porque, além dos professores, estabelecia um grupo de administradores dos Núcleos Regionais para acompanhar a realização do projeto.

Também a forma de pagamento, por etapas mensais e durante seis meses (cem reais por mês, diretamente na folha), favorecia a continuidade no projeto ou a permanente presença das supervisões regionais, que avaliavam o desempenho e os resultados.

Os recursos para a implantação de tal Programa provinham do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Estado do Paraná – PROEM, dos financiamentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e do Tesouro do Estado como contrapartida.

Durante o ano de 2002, foram distribuídas cerca de quinze mil bolsas, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) cada, entre os professores do Paraná que tiveram seus projetos aprovados e executados. Os projetos eram validados e acompanhados, durante sua aplicação, por professores da própria escola ou por supervisores da rede ou dos Núcleos.

Embora o programa Vale Saber possa ter alcançado destaque por sua forma de abrangência, as políticas públicas adotadas na gestão do governo Lerner, conforme relata AMARAL (1995), seguiram como diretriz fundamental os princípios da Qualidade Total. Ressaltava, portanto, a busca da excelência na educação e da gestão compartilhada com fundamentos na união com a

comunidade, para definir o currículo e o modo de organização escolar de acordo com os interesses dos “clientes”.

Compartilhar a gestão significava comprometer os atores envolvidos diretamente com a educação, de modo que legitimassem as mudanças implementadas pelos mecanismos administrativos e pedagógicos para a remodelação do sistema estadual de ensino.

Para conferir legitimidade aos seus ideais de alcançar tal qualidade com excelência, o governo instituiu o Prêmio de Excelência da Escola, o qual devia ser visto como “instrumento de influência de desenvolvimento da comunidade” (PARANÁ, 1996, p.5); desaguava na fragmentação do sistema, porém a competição entre escolas dificultava a aproximação e as parcerias.

Nessa empreitada, no período de 1995 a 2002, o Estado aparece como coordenador, fomentador e propositor de modelos, só que através de instituições privadas ou da criação de agências sociais, cuja gestão de recursos e pessoal é de direito privado.

Já em 1995 criou a PARANATEC, para gerenciar o Ensino Técnico. Posteriormente, o PARANAEDUCAÇÃO destinado a administrar os recursos humanos do sistema público de Ensino Fundamental e Médio. Essas agências sociais autônomas, com a proposta da reestruturação do sistema, seguiam o princípio da igualdade de oportunidades em vez do princípio da igualdade social.

Com a implantação do PARANAEDUCAÇÃO através da Lei 11.970/97 se perseguia o objetivo da privatização gradativa da escola pública. A empresa era dispensada de realizar concurso público para admitir pessoal e também de

licitar as compras. Medidas de orientação neoliberal – sociedade de mercado e propriedade privada.

As estratégias visavam à diminuição da responsabilidade do Estado na Educação, contrariando os ditames da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases. Componentes semelhantes, no quadro das políticas sociais públicas do Estado, eram Parana Previdência, Parana Rural, Parana Turismo, Parana Cidade. Todas na mesma perspectiva neoliberal do Governo da desestatização e terceirização dos serviços públicos com desregulamentação das leis que controlam o desenvolvimento capitalista, obedecendo às tendências do mercado que se instala velozmente em nível mundial.

Nas políticas educacionais de Lerner, programas como PROEM, Correção de Fluxo, Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, PEC, PAC e outros se constituem em medidas que visam ocultar a evasão e a repetência no Estado, satisfazendo imposições do Banco Mundial, mas também comprometendo a qualidade de ensino e transferindo a gestão pública para o âmbito privado. Como consequência, tende-se ao barateamento da oferta de ensino em termos de qualidade efetiva.

Noutra direção aponta a nossa dissertação, evidenciando traços do espaço do sudoeste do Paraná, com sua cultura e atividades econômicas determinantes na constituição dos seus habitantes, que, de certo modo, os diferenciam dos de outros locais do mesmo Estado.

No próximo capítulo será tratado de forma geral a maneira como ocorreu a ocupação do sudoeste do Paraná através da vinda de pessoas de outros lugares, bem como o processo de formação de professores dessa região, que

por suas características peculiares, apresentou algumas dificuldades nesse sentido até pouco tempo atrás.

CAPITULO 2 – PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ

1 - A OCUPAÇÃO DO SUDOESTE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O Núcleo Regional de Educação – NRE de Francisco Beltrão PR, consiste numa faixa de terras limítrofes com a Argentina e que também faz divisa com o Estado de Santa Catarina perfazendo um total de vinte municípios quais sejam: Ampere, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal do São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Isabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.

Esta parte do Estado do Paraná, o sudoeste, se desenvolveu de maneira diversa das demais regiões, em seu tipo de colonização, diferença de povos com cultura e atividades econômicas próprias, topografia do relevo e também atenção dispensada pelos governos.

O ritmo de desenvolvimento foi, de início, pautado na exploração dos recursos vegetais como a madeira, a erva-mate e, mais tarde, a implantação da agricultura baseada nos minifúndios e associada à criação de animais, como suínos e mulas.

Por se localizar no extremo sudoeste do Estado do Paraná e por fazer divisa com o Estado de Santa Catarina e fronteira com a Argentina, essa região possui ainda traços particulares de cultura,⁶ forjados ao longo do tempo. Da sua peculiar construção econômico-cultural participaram os primeiros habitantes, os indígenas, a migração de grande número de fugitivos da justiça

⁶ - O termo é aqui utilizado com o sentido de conjunto de costumes, crenças e atividades características do povo de uma região.

vindos dos mais diversos lugares, os castelhanos aí estabelecidos e, mais recentemente, os gaúchos e catarinenses descendentes de europeus.

Esta região foi palco de muitas disputas e conflitos: de fronteira com o Estado de Santa Catarina e com a Argentina, de indígenas e caboclos com os imigrantes ou com as companhias de terras, de posseiros⁷ (índios, caboclos ou brancos) com os jagunços⁸ patrocinados pelas companhias e com os grileiros⁹.

Todos esses fatores contribuíram de forma decisiva para a produção do “caldo cultural” sudoestino, características regionais que se mantêm não obstante as relações com o todo maior das culturas paranaense e brasileira.

O processo de invasão foi determinante para a consolidação dos interesses monopolistas, resultando no “acaboclamento” da população do sudoeste do Paraná através da miscigenação.

O elemento surgido dessa miscigenação – o caboclo – passou a residir nas terras da região no sistema de produção essencialmente de subsistência: caça, coleta, cultivo de pequenas áreas com agricultura de “coivara”¹⁰ e criação de poucos animais. Vulnerável e excluído, presa fácil e tornado a mão-de-obra barata na lida com os porcos, na produção da erva-mate e na indústria madeireira, constituiu o grande contingente de despossuídos e vítimas do assistencialismo político.

O processo histórico da reocupação do sudoeste do Paraná pode ser dividido em duas fases: a primeira, antes de 1940, de ocupação extensiva da

⁷ - Segundo LAZIER (1983, p. 14), proprietário de área de terras, obtidas, adquiridas ou requeridas que não possuía a titulação definitiva.

⁸ - Pessoas trazidas de fora pelas companhias de terras, que formavam uma força parapolicial. Bandidos pagos para desocupar terras dos posseiros mediante aplicação da força das armas.

⁹ - É o indivíduo que “grila” terras. Processo de apropriação baseado em títulos falsos, geralmente obtidos mediante a conivência de autoridades.

¹⁰ - Sistema que consiste em queimar o mato e depois efetuar a limpeza parcial para o plantio de cereais.

terra, caracterizada por uma “economia cabocla”, centrada na exploração da erva-mate e da madeira e na criação de suínos e mulas.

A segunda, intensiva, se refere ao efetivo processo de reocupação da região, iniciado na década de 1940, com a migração de gaúchos e catarinenses descendentes de europeus; aí se estabeleceram pela compra da posse do caboclo ou pela adesão a projetos de colonização dirigidos por empresa oficial, como a CANGO - Colônia Agrícola Nacional General Osório.

Com a migração sulina de colonos descendentes de italianos, alemães e poloneses, o sudoeste começou a mudar seu perfil cultural e a integrar-se ao restante do Paraná; tarefa ainda inconclusa. Considerado pelo viés do caboclo, do posseiro, do indígena, do castelhano ou paraguaio, este processo de reocupação representou uma agressão que obrigou essa população a modificar o próprio modo de vida ou evadir-se da região.

Além da busca por terras, outro fator que despertava o interesse de muitas pessoas que para esta região se dirigia, era a grande quantidade de madeiras muito valorizadas no comércio local e internacional, principalmente o pinheiro araucária.

Os bosques de pinheiros não impediam a instalação humana. O ciclo do pinheiro no Paraná se encerrou faz algum tempo, restando a exploração da madeira em outros moldes, ainda sem os cuidados com a sustentabilidade e sem a devida orientação à exploração racional que se esperaria de uma sociedade dita desenvolvida.

Durante o período entre 1920 e 1930, a vida paranaense girou em torno do mate, através dum processo familiar, baseado na pequena propriedade. A

família do pequeno sitiante, tinha o trabalho para os meses de entressafra e o dinheiro para a compra dos gêneros que a lavoura não lhe teria fornecido.

Complementando a atividade ervateira, se desenvolveu o intenso mercado de mulas, as bestas de carga indispensáveis ao transporte da erva. Consta que havia cerca de oito mil mulas na região ervateira.

O repovoamento do sudoeste significou uma profunda alteração na vida da região, basta dizer que, em 1940, a população do município de Clevelândia, que compreendia todo o sudoeste do Paraná, era de 17.240 habitantes. Em 1950, passou para 53.977; em 1960, já somavam 211,534 e, em 1970, 446.967 habitantes.

Em 1970, 82,08% da população do sudoeste do Paraná viviam na zona rural. O processo de modernização da agropecuária e a mudança de culturas agrícolas provocaram um grande êxodo rural. Na década de 80, cerca de 80% da população sudoestina era urbana, conforme relato de Lazier, (1983, p.5).

Toda a área do sudoeste do Paraná, outrora administrada pelo município de Clevelândia, viu o desenvolvimento concentrar-se nos pólos de Pato Branco e Francisco Beltrão, as duas cidades mais importantes da região. É no espaço do território de abrangência de Francisco Beltrão que se delimita a pesquisa. Ela objetiva analisar como ocorre a formação continuada dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, partindo da hipótese de que a formação inicial de tais professores é deficitária e carece de continuidade com qualidade.

No ano de 2006, quando da realização do levantamento das informações deste trabalho, o NRE de Francisco Beltrão possuía 134 (cento e

trinta e quatro) escolas Públicas de Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos em funcionamento.

Nessas escolas atuavam 148 (cento e quarenta e oito) professores na disciplina de Geografia, com habilitação na área ou não, destes, 127 (cento e vinte e sete) do Quadro Próprio do Magistério - QPM e 21 (vinte e um) contratados através de Teste Seletivo – TF57. (Fonte: SAE, mês de referência – dezembro/2005).

2 – AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.

2.1 – As Instituições do Passado.

Dentre todas as dificuldades enfrentadas e superadas em seu todo ou parcialmente pela população da região sudoeste do Paraná, tais como o distanciamento de centros maiores, a precariedade das estradas e dos meios de transporte, ausência quase total de comunicação, destaca-se a inexistência, por período considerável, de Instituições de Ensino Superior.

As pessoas desta região que pretendessem obter um diploma de curso superior eram obrigadas a uma verdadeira maratona em cidades distantes da região sudoeste do Paraná. As cidades de Frederico Westphalen, Ijuí e Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, ofereciam essa possibilidade.

Da mesma forma, no Estado de São Paulo, Campinas, São Paulo, Presidente Prudente dentre outras ou em Santa Catarina praticamente, até pouco tempo somente na capital.

No Estado do Paraná, as opções se restringiam às Universidades do Norte, a cidade de Maringá com a UEM e Londrina com a UEL. Alguns poucos cursaram na UEPG de Ponta Grossa ou na capital do Estado, todas numa

distância mínima de quinhentos quilômetros do sudoeste. Dessa forma, as poucas pessoas detentoras de um curso superior, notadamente relacionado ao Magistério, vinham de fora morar na região ou se sujeitavam às condições de buscar sua escolarização nessas cidades.

Na região sudoeste foi pioneira a cidade de Palmas que em 1967 deu início à Educação Superior no Sudoeste do Paraná com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI, o que representou um passo decisivo no aperfeiçoamento intelectual regional. Em 1979 foi criado o Centro Pastoral e Assistencial “Dom Carlos” – CPEA, que em parceria com o Poder Executivo Municipal de Palmas criou a FACEPAL - Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas.

O Objetivo primeiro da Instituição com a criação de um estabelecimento de Ensino Superior foi a formação e capacitação de professores que pudessem atuar, em princípio, nos seus próprios estabelecimentos de ensino.

Pouco mais tarde, em 1980, outra iniciativa semelhante marca o surgimento do primeiro estabelecimento de Ensino Superior em Francisco Beltrão, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL, numa parceria entre empresários e alguns professores atuantes no ensino médio.

Igualmente, a preocupação primeira era capacitar docentes para a região, uma vez que a maioria era constituída de leigos, profissionais das mais diversas áreas como contabilistas, engenheiros, advogados, padres ou algum professor vindo de outros centros. As condições, portanto, não eram as mais

adequadas em termos de qualidade e aprendizado, o que justifica a busca incessante de uma formação com qualidade e continuidade.

Há que se destacar que embora essas faculdades desempenhassem importante papel social sobreviviam a partir das mensalidades pagas pelos acadêmicos.

2.2 – As Instituições na Atualidade.

Na última década surgiram inúmeras Instituições de Ensino Superior no sudoeste do Paraná, as quais atendem às mais diversas áreas, oferecendo condições de aperfeiçoamento e profissionalização para todos os segmentos da sociedade.

Tais Instituições escolheram primeiramente as cidades maiores e melhor centralizadas para desenvolverem suas atividades, posteriormente, as cidades menores também obtiveram núcleos de estudos locais ou à distância. É o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia. Também apresenta como finalidade realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos da sociedade, além de oferecer mecanismos de formação continuada.

O Governo Federal criou em 1986 o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, com a finalidade de levar ao interior um ensino de qualidade, o que transformou as cidades onde foi instalado esse sistema de ensino, pólos de atração de novos investimentos de outras regiões.

Assim, a partir de 1990, A Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

além de sua sede na cidade de Curitiba expandiu-se para mais cinco cidades com suas Unidades de Ensino dentre elas Pato Branco, todas no Estado do Paraná.

O fato de ser federal lhe dá maiores condições de atendimento das necessidades da população por apresentar uma estrutura adequada ao desenvolvimento das suas atividades.

Da mesma forma, a Faculdade Mater Dei, cujo credenciamento foi estabelecido através da Portaria número 1.142, de 21 de julho de 1999, desenvolve suas atividades na cidade de Pato Branco, nas áreas de Administração com habilitação em Gestão de Negócios, Gestão do Turismo, Gestão em Marketing e Gestão em Comércio Exterior e Bacharelado em Sistemas de Informação.

Outra Instituição de Ensino Superior é o Cesul. De direito privado, que busca produzir novos conhecimentos no espaço local e regional iniciou em 1997 com a implantação da Faculdade de Direito em Francisco Beltrão.

O Cesul busca oferecer os instrumentos de ação não só para o município de Francisco Beltrão, mas para todo o Sudoeste do Paraná e regiões vizinhas, com maiores possibilidades de retorno.

A UNIOESTE é uma universidade instalada também em Francisco Beltrão, cujo reconhecimento do MEC, ocorreu em 1994, através da Portaria 1784. Presente na cidade desde 1997, trabalha em sintonia com anseios e necessidades da região. Atua em Administração escolar, Ensino, Educação especial, Orientação educacional, Supervisão educacional, Treinamento de

recursos humanos, nas áreas de Administração, Ciências Econômicas, Direito, Economia Doméstica, Geografia com bacharelado e licenciatura e Pedagogia.

A Universidade Paranaense – UNIPAR, também atua em Francisco Beltrão desde 1998 com os cursos de Administração e Comércio Exterior, Direito, Biomedicina, Nutrição, Enfermagem e Sistemas de Informações – bacharelado e Pedagogia, História e Ciências Biológicas – licenciatura, atendendo à demanda regional por cursos dessa natureza.

Da mesma forma, a região da fronteira conta com a Faculdade da Fronteira – FAF, que alcança os municípios próximos desde 2001 com os cursos de Administração e Comércio Exterior, Matemática e Tecnologia em Informática. Assim também as cidades de Dois Vizinhos, Ampere, Capanema e Chopinzinho, todas com faculdades de iniciativa privada que oferecem condições de profissionalização sem muito transtorno em termos de locomoção. A maior parte dos cursos voltados para a área técnica.

A formação de profissionais na área da Educação, em especial professores de Geografia, objeto de estudo desta dissertação, teve início em 1985, quando a então FACIBEL, atual Unioeste, implantou o curso de Geografia com Bacharelado e Licenciatura. Até então, o curso oferecido pela instituição era o de Estudos Sociais licenciatura curta. Para efetuar a complementação em Geografia ou História, era necessário buscar outras Instituições em cidades distantes, Palmas era a mais próxima.

3 – O NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO

3.1 – Histórico e Abrangência Espacial.

O Núcleo Regional de Educação – NRE de Francisco Beltrão, unidade de extensão da Secretaria de Estado da Educação – SEED, seu representante na região para facilitar a ação descentralizada do Estado, está em funcionamento desde 1963, no segundo mandato do Governador Ney Braga.

Quando da sua instalação, chamava-se Inspetoria Regional de Ensino - IRE, cuja primeira responsável foi Marilene Rodrigues, que esteve à frente do órgão de 1963 a 1967, vinda de São Mateus do Sul para chefiar a Inspetoria. A primeira constatação da carência de pessoas qualificadas na região.

Seguiram-se após 1967, Vanda Carvalho que esteve à frente da entidade de 1967 a 1971. Na seqüência, Maria Marcondes de Araújo chefiou a Inspetoria de 1971 a 1978. Ari Ventura assumiu em 1978 e esteve na direção até 1981, quando Félix Padilha chefiou o último capítulo da Inspetoria até 1982.

Em 1983, a Inspetoria Regional de Ensino passa a ser denominada Núcleo Regional de Educação, quando assume Léo Flach de 1983 até 1986. Seguiram-no à frente do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão Gema Bonetti, Milton Graeff, Neide Ferreira, Celso Basseggio, Átila de Freitas, Sílvia Grando e o atual Aires Tomazoni.

Inicialmente a Inspetoria atendia nove municípios. Com o processo de emancipação, surgiram outros, hoje perfazendo um total de vinte municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capitão Leônidas Marques, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal do São Bento, Planalto,

Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Isabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.

3.2 – Escolas e Professores.

Como foi mencionado anteriormente, o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão compreende a última faixa de terras do Paraná, encantonada entre o rio Iguaçu, a Argentina e o Estado de Santa Catarina, o sudoeste do Estado, composto de vinte municípios. Estes, grande maioria, alcançaram sua emancipação política nas primeiras décadas do século passado, apenas Manfrinópolis, Bela Vista da Caroba e Flor da Serra do Sul conquistaram-na após 1980.

Neste espaço, encontram-se 134 (cento e trinta e quatro) escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio em pleno funcionamento, sendo que destas, 108 (cento e oito) estão localizadas nos centros das cidades, 12 (doze) localizam-se nos bairros e as demais 14 (catorze), nas áreas rurais.

Atuam efetivamente com alunos em sala, 148 (cento e quarenta e oito) professores de Geografia, habilitados na área ou em outras relacionadas à atividade Geográfica.

Entretanto, o número total de docentes do NRE de Francisco Beltrão totaliza 1769 (hum mil setecentos e sessenta e nove) que atuam nas diversas áreas. Fonte SAE mês ref.dez/2006 e secretaria das escolas.

No quadro a seguir encontram-se informações relativas ao número de professores do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, de acordo com as principais Instituições formadoras.

INFORMAÇÕES SOBRE INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES DO SUDOESTA DO PARANÁ

Os professores que atuam nas escolas do Núcleo Regional de Educação do sudoeste do Paraná, perfazem um número de 1769 (hum mil, setecentos e sessenta e nove) e são oriundos das seguintes Instituições/cidades.

FACIBEL/UNIOESTE	642
FAFI	464
FACEPAL	247
UNIPAR	37
FREDERICO WESTPHALEN	37
UNOESTE/PRES. PRUDENTE/SP	35
CEFET/PR	29
UNIJUI/RS	26
UFPR	24
UFSC	23
PUC/PR	23
PASSO FUNDO/UPF	23
UNICAMP/SP	15
SANTA MARIA/RS/UESM	15
UNICENTRO/GUARAPUAVA	15
PUC/RS	13
UEPG	12
UEL	12
UNOESC/CAÇADOR	10
UNOCHAPECÓ/SC	10
PUC/SP	10
UEM	09
UNERJ	08
UFRS	08
FAC/PARANAVAÍ	06
FAFI/UNIÃO DA VITÓRIA	06
FOZ DO IGUAÇU	05
MATER DEI	05

Obs.: Dados levantados junto às secretarias das escolas da região pertencentes ao NRE.

CAPITULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando atingir a compreensão dos complexos fenômenos inerentes aos professores de Geografia de Francisco Beltrão PR no tocante às suas concepções relativas às políticas públicas e de auto-formação, procurou-se um caminho que permitisse aos entrevistados certa liberdade em expressar os seus conceitos e idéias. Uma vez que a investigação objetiva trabalhar com crenças, atitudes e valores específicos do grupo, adotou-se a entrevista semi-estruturada com questões abertas, oportunizando aos entrevistados a amplitude necessária para a expressão total das suas opiniões.

Discorrendo a respeito da entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) afirma que

É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Seguindo este princípio, procura-se estimular os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema, objeto da pesquisa, oportunizando-lhe o emergir dos aspectos subjetivos de suas motivações não explícitas conscientes ou não de maneira espontânea, cujas informações foram gravadas para posterior análise.

Para garantir maior tranquilidade e concentração aos professores respondentes, as entrevistas foram pré-agendadas e a sua aplicação individual, feita em local reservado.

No caminho da pesquisa, muitas questões vão surgindo daí a necessidade de resolvê-las. Tal enfrentamento requer uma atitude de reflexão a respeito das ações desenvolvidas. Considera-se esta pesquisa de cunho qualitativo em virtude da opção por analisar, além das respostas pura e simplesmente, também a expressão a partir da postura, gestos, entonação de voz e outros, ampliando o universo de possibilidades interpretativas.

A escolha do local das entrevistas, a casa de cada um e horários adequados também contribuíram e, em alguns casos, em conversas informais, cujos resultados foram registrados por escrito.

No primeiro contato com os professores entrevistados, obteve-se as informações buscadas relativas às questões previamente estipuladas. Mas, no decorrer das análises das suas falas, houve a necessidade de retomar, o que foi feito com alguns professores. Tais análises foram efetuadas individualmente, professor por professor, visando entender melhor, além da escrita, possíveis mensagens subjetivas reveladoras da verdadeira realidade.

A esta etapa da pesquisa, se decidiu adotar o critério de entrevistas com questões abertas a professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio.

Buscou-se entrevistar professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério paranaense, atuantes na escola pública, e no efetivo exercício da sua função, na região sudoeste do Paraná, mais especificamente do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, que compreende vinte municípios. Para uma primeira listagem, se teve o cuidado de escolher, professores de escolas diferentes, com a intenção de recolher o maior número possível de informações, segundo o ambiente diferente de trabalho e segundo a peculiaridade das diversas realidades. Procedeu-se, então a um sorteio para delimitar o número das entrevistas.

Das escolas em que trabalham os “alistados”, algumas estão localizadas no centro das cidades, outras em bairros da periferia e outras ainda na zona rural. O tempo de serviço e idade não foram tomados como critérios de seleção.

Todos os professores solicitados às entrevistas colaboraram por livre aceitação. Dois dos sorteados não concordaram em participar e foram trocados, antes do início dos trabalhos, através de novo sorteio.

Foram efetuados contatos prévios à entrevista com todos esses professores, fora do ambiente de suas atividades docentes, com o propósito de confirmar a participação e aquilatar a disposição de cada um para tanto.

Para a delimitação do número de nomes dos professores que seriam entrevistados posteriormente, adotou-se o seguinte expediente: foram escritos, em bilhetes individuais, os nomes dos 148 (cento e quarenta e oito) professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio - EFM, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério - QPM do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – PR e no efetivo exercício da docência; seguiu-se, então, o sorteio. Dessa forma, não se constituem como informantes os professores admitidos para aulas extraordinárias e aqueles com contrato temporário a partir de Teste Seletivo ou de outro meio.

Procedeu-se ao sorteio de 10 (dez) professores, respeitando-se como parâmetro o fato de que só poderia participar um professor de cada escola, com atuação em Geografia, independentemente de ter ou não formação específica. O **Quadro 1** apresenta uma síntese das informações relativas ao perfil profissional dos professores entrevistados considerando o sexo, a idade, a formação acadêmica e o tempo de docência no ensino de Geografia.

2 - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS¹¹

Como se pode ver no quadro abaixo, quanto à titulação os professores podem ser agrupados desta maneira: 4 (quatro) licenciados em Geografia; 2 (dois) com bacharelado em Geografia; 1 (um) com licenciatura e bacharelado em Geografia; 3 (três) licenciados em Estudos Sociais, sendo que 2 (dois) destes complementaram a licenciatura plena em Geografia e 1 (um) a complementou em História. O quadro também permite uma visão ampla sobre a atuação profissional de cada professor, a formação inicial, o tempo de serviço, a qualificação em nível de aperfeiçoamento.

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados.

Prof	Gen.	Idade	curso	Instituição	Ano conclusão	Atividade docente	Pós-graduação
P1	F	42	Geografia	Unioeste	1988	18	Não possui
P2	M	40	Estudos Sociais e Geografia	FAFI	1987	19	Esp. História
P3	F	47	Licenciatura em Geografia	PUCRJ	1985	21	Não possui
P4	F	28	Bacharelado Geografia	Unioeste	1999	6	Mestrando Educação -PY
P5	F	37	Lic.e Bacharelado Geografia	Unioeste	1996	12	Esp. Transv. disciplinas
P6	F	32	Estudos Sociais e comp. Geografia	FAFI	1991	10	Adm. Escolar
P7	F	35	Licenciatura Geografia	Unijuí	2001	5	Orientação escolar
P8	M	40	Est. Sociais e Lic. História	Unioeste	1988	18	Teorias aprendizagem da
P9	M	35	Bacharelado Geografia	Unioeste	1994	12	Geografia
P10	F	32	Licenciatura Geografia	Unioeste	1998	6	Em Geografia (andamento)

¹¹ - Na confecção dos quadros, houve um esforço especial em ser fiel às informações oferecidas pelos professores entrevistados. A opção pela formação de quadros, visa facilitar a visualização e entendimento e baseia-se em modelos adotados por KAERCHER, N. A, em estudos efetuados na sua tese de doutoramento pela USP/2005 *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*.

Na seqüência (quadro 2), se tem um quadro com informações completas relativas à atuação profissional do professor. Com esses dados, se revela a intenção de situar de forma objetiva a rotina semanal dos entrevistados, o que permite comparações entre as diferentes atuações e suas afirmativas levantadas pelas entrevistas.

Quadro 2: Das atividades executadas pelos docentes.

Prof.	Carga Horária semanal	Nº de turmas	Séries em que leciona	Nº escolas	Nº alunos	Turnos
P1	40	13	EF e M	02	500	M e T
P2	21	07	EF	01	280	M e T
P3	40	14	5ª, 6ª, 7ª e M	02	450	M e T
P4	43	15	EF e 2ª e 3ª	03	530	M, T e N
P5	40	14	EF e EM	01	480	M e T
P6	42	14	6ª, 7ª, 8ª e EM	01	430	M, T e N
P7	20	08	5ª, 6ª e 7ª	02	260	M e T
P8	44	15	7ª, 8ª, EM e EJA	03	600	M, T e N
P9	40	13	EF e EM	02	520	M e N
P10	43	15	EF e EM	03	550	M e T

Onde se encontra EF, se entende que o professor atua no Ensino Fundamental, entre 5ª e 8ª séries; EM representa Ensino Médio; EJA Educação de Jovens e Adultos. M, T e N representam os turnos matutino, vespertino e noturno respectivamente. O registro EF/EM significa que o professor atua nos dois níveis de ensino explicitados, Fundamental e Médio.

Os professores são submetidos a difíceis condições de trabalho e fica demonstrado que é intensa a jornada a que são submetidos; pergunta-se se é possível desempenhá-la satisfatoriamente, mas está, de fato, dentro dos padrões do ensino paranaense. O desgaste de tempo na preparação de aulas e na correção dos trabalhos é muito grande, mas o professor dispõe das “horas atividade” para acompanhar discussões com seus pares e definir estratégias com eles; tais horas

correspondem a 20% (vinte por cento) do total de horas efetivamente passadas com os alunos.

Percebe-se que é elevado o número de alunos com os quais os professores trabalham durante a semana, uma média de 460 (quatrocentos e sessenta). No entanto, quando é dada oportunidade de escolha de aulas extraordinárias, não raro professores lançam mão do expediente para aumentar sua renda mensal; isso em detrimento do bom desempenho da atividade docente.

Quanto ao número de turmas, concentram-se entre 10 (dez) e 15 (quinze). Com relação às séries ou níveis de atuação, há uma certa variedade, uma vez que todos os entrevistados lecionam nos Ensinos Fundamental e Médio.

Mesmo sob uma grande carga horária semanal, sete dos dez dos docentes preenchem seus compromissos em duas escolas e não mais.

Quanto aos turnos de atuação, os professores se distribuem preponderantemente no período diurno, sendo que três deles, lecionam também no período noturno. Note-se que a somatória alcança mais que dez porque, como se pode perceber, nenhum professor exerce tarefas em um turno apenas. O maior número de professores trabalha em apenas dois turnos e somente três professores estão comprometidos com três turnos.

Mais alguns dados são apresentados no quadro 3 da tabela a seguir, a fim de melhor explicitar a situação econômica e psicológica dos professores entrevistados; o destaque é para rendimentos líquidos.

Quadro 3: Da situação familiar e rendimentos *

Prof.	Estado Civil	Nº de Filhos	Salário Líquido.
P1	Casado	01	1.716,00
P2	Casado	02	1.230,00
P3	Separado	02	2.100,00
P4	Casado	02	1.605,00
P5	Casado	01	1.760,00
P6	Solteiro	-	1.640,00
P7	Casado	01	1.120,00
P8	Separado	03	2.300,00
P9	Solteiro	-	2.050,00
P10	Solteiro	01	1.200,00

* fonte: valores buscados pelo próprio autor.

Durante o ano 2005, a cotação média do real se expressou assim: US\$ 1 = R\$ 2,60 (um dólar valendo dois reais e sessenta centavos), com pequenas variações. O salário mínimo nacional oscilou entre R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) e R\$ 300,00 (trezentos reais), numa economia em que a inflação mensal é de um dígito (menos de um por cento). Daí a impressão, à primeira vista, que o salário dos professores é baixo, principalmente se consideradas as necessidades de investimento na sua carreira docente.

O grupo de professores tem origem urbana, todos moradores de pequenas e médias cidades. Nas entrevistas todos se dizem "classe média", o que revela tanto a posição social que a categoria dos docentes de nível médio ocupa, como o correlativo conceito da população em geral.

O número de filhos os coloca entre famílias de classe média urbana e com grau de instrução elevado: dois professores não têm filhos, quatro têm um, três têm dois e somente um tem três filhos.

Quando do tratamento às informações obtidas, definiu-se, como opção, não dispensar aos dados o tratamento estatístico, inclusive por se tratar de pesquisa qualitativa. Para a realização de tais análises, serviram de inspiração as idéias de

Milton Santos, considerado o maior dos geógrafos brasileiros; uma contribuição fundamental, à vista da abrangência de suas obras e da sua opção pela Geografia Humana.

Milton Santos dispensou especial atenção aos grupos silenciados, àqueles que não podem se manifestar por razões diversas; vale ressaltar que, principalmente, fazem parte da sociedade sudoestina em questão, caboclos e índios, os maiores grupos de derrotados. A postura de Santos induz a trilhar o caminho da defesa dos mais necessitados e nesse, espaço de relações, o valor de sua contribuição é, sem dúvida, dos mais apreciáveis.

Espaço como categoria básica de análise para o entendimento do mundo, em Santos, citado aqui não como prioridade absoluta, mas como "matéria trabalhada por excelência", faz parte do cotidiano dos seres humanos desde sempre, desde que a civilização se concretiza. Espaço é concretização da história. O insigne geógrafo ressaltava a "exigência de concretude" para a formação social do espaço para a constituição, que põe em correlação e confronto, diferentes interesses e ações.

É impossível dissociar a formação socioespacial do concreto representado por uma sociedade historicamente determinada. Nos interessam as configurações espaciais enquanto relações sociais, constituídas em condicionantes das relações entre os agentes de uma formação econômica e social. (SANTOS, 1977, p.19).

A formação econômica e/ou social, que se constitui em processo cultural de um povo, com todas as interferências dos mais diversos fatores naturais ou humanos, perpassa todas as camadas e impregna as instituições, inclusive a escolar, posto que são constituídas por pessoas que se formam por força da convivência.

Como mencionado anteriormente, há poucos espaços na formação inicial para discutir e refletir sobre os aspectos não racionais da docência, isto é, sobre a subjetividade, o conflito, a insegurança, a indisciplina, a resistência; com efeito, a docência está pautada basicamente sobre a racionalidade. Isso conduz a enfatizar muito mais a atuação do professor como a de um repassador de informações, um agente em pura relação racional com seus alunos.

Na sequência são apresentadas as análises individuais das falas dos professores entrevistados, buscando clarear suas posições quanto aos objetivos propostos nesta dissertação, quais sejam as suas concepções de formação inicial e continuada bem como das políticas de formação implementadas pelo Estado.

3 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

As entrevistas dos professores foram feitas nas suas casas em períodos em que eles estavam livres. Evitou-se a agitação dos ambientes de trabalho e a interferência no andamento das atividades educativas. Com isso, as entrevistas transcorreram em clima calmo e até descontraído.

A todos os professores entrevistados foram apresentadas as mesmas perguntas. A análise os toma na ordem de sequência. Como explicitado anteriormente, segue-se um modelo adotado nos estudos efetuados por Kaercher (2005); este autor entende que favorece o entendimento visualizar a um só tempo as respostas de todos os entrevistados à mesma pergunta.

Quanto à pergunta sobre a **escolha da profissão professor**, os depoimentos trazem afirmativas diversas sobre os motivos pelos quais a opção foi efetuada.

Sou professor porque “sempre gostei de estar com pessoas”. Pretende que, acima de tudo, a profissão professor é desenvolvida por vocação, entendida como “jeito”; estar em contato com as pessoas presume dar importância à humanidade do indivíduo. Mesmo que, em princípio, a influência da família se evidencie, isso demonstra que o espaço das relações familiares ou sociais, contribui para a formação do cidadão profissional.

A expressão “me sinto bem fazendo isso” representa satisfação com a profissão, com o ambiente de trabalho, com os resultados e com a remuneração, ou a disposição para enfrentar desafios e construir um caminho em conjunto.

Ser professor, mesmo diante das adversidades, representa a possibilidade de construir uma profissão estável; era a expectativa antiga de muitos daqueles que atualmente são docentes, como se pode perceber nestas expressões: “os professores são a classe média”, “foi uma questão de oportunidade inicialmente”. Oportunidade significa algo que traz benefício, que abre portas, que permite a estabilidade financeira e a construção coletiva do saber.

O exercício da profissão docente influencia e forma seguidores que podem se transformar em futuros docentes: “alguns professores representaram um bom exemplo para mim”; “a gente sempre se espelha em alguém”.

Entretanto, ocorre a necessidade de estímulo constante, sob pena de desanimar; estímulo não necessariamente financeiro. Mas, uma razão forte ainda pode ser a do pagamento. A profissão professor está longe de ser mal remunerada; mesmo nos períodos mais precários, o professor teve condições razoáveis de

pagamento e agora diz que supera as adversidades: “me sinto bem dando aulas, apesar da correria”.

As razões que levam as pessoas a optarem pelo magistério são as mais diversas, muitas delas porém, ingressam sem convicção sobre o que fazer, se isto ou aquilo. Com o passar do tempo, vão se adaptando. “Passei um tempão indeciso, mas agora gosto do que faço”, remete-nos aos dizeres de Marx de que “o homem se forma ou se deforma” no exercício da sua atividade.

O exercício da docência forma, sem dúvida; e a tal ponto que o professor que, hipoteticamente tivesse permanecido indeciso por algum tempo, ao se deparar com nova e semelhante oportunidade, procuraria conciliar as duas atividades, por ser gratificante ser professor.

Encontram-se, entre os entrevistados, alguns que entendem que ser professor é apenas um meio de sobrevivência a duras penas e que a oportunidade não passa de “qualquer oferta”. Todavia, no decurso da profissão, percebe que “não é tão ruim assim”, “gostei de dar aulas de Geografia”, “é bom ver os alunos envolvidos...”. Ou seja, quem está fora tem uma visão, que se pode mostrar diferente quando amarrado ao processo educativo em que atua como professor.

De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, a opção pela atividade docente é reforçada por diversas influências: da família, dos professores, do *status* que a profissão acrescenta através do pagamento ou da figura social do professor, ou ainda do ser possível constituir uma carreira estável. Mas também se soma a oportunidade de realização pessoal, por alguém gostar do ambiente que o ser professor supõe.

Estão presentes, nas respostas a essa primeira pergunta, algumas pinceladas de pessimismo, porém prepondera o otimismo devido às realizações

peçoais e coletivas, às relações de satisfação pela possibilidade de contribuir na construção de caminhos mais promissores para os jovens.

Nos depoimentos relativos à questão **da escolha da disciplina Geografia**, percebe-se nitidamente que a escolha pela Geografia se pautou, por um lado, pelo padrão de conduta dos professores que trabalharam a disciplina e, por outro, pela própria Geografia.

De um lado, a inspiração nos professores, aos quais, pelo seu comportamento e modo de trabalhar a Geografia, muitos alunos associam o próprio imaginário sobre a pessoa ideal. De outro, a oportunidade que a Geografia oferece de ampliar os horizontes, de formar representações, de abordar assuntos e curiosidades que essa disciplina desperta; isto se percebe na afirmação: “achava fácil a teoria, a observação”.

Mas a escolha também seguiu outros parâmetros, que são mais doloridos do ponto de vista das oportunidades iguais para todos, que as leis preconizam. “Quando fui estudar, era o curso disponível, outros eram distantes e caros”. As possibilidades eram restritas em termos financeiros, ou a distância impedia a realização dos desejos de ingressar num curso diferente.

Considere-se que oito dos dez professores entrevistados efetuaram sua formação acadêmica nas instituições da região sudoeste do Paraná, região a que sempre pertenceram, destacando-se principalmente a FACIBEL – atual UNIOESTE em Francisco Beltrão e A FAFI e FACEPAL em Palmas¹². Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento econômico, político e educacional foi inferior ao

¹² - Ver maiores informações no quadro da página 61 desta dissertação, Instituições formadoras dos professores do sudoeste do Paraná.

de outras regiões; inclusive a atenção recebida dos governos foi menor, aqui, do que em outras partes do Estado ou do País. (P5) afirma que “nossa região sempre foi muito carente em oferecer cursos mais interessantes”. Tais cursos seriam aqueles que carregam mais dinheiro, mais reconhecimento social, mais respeito.

Ainda na esteira desta discussão, (P8) levanta o assunto da deficiência relativa, ao dizer que “aproveitei o que havia na época, hoje vejo que teria sido diferente se tivesse cursado numa instituição melhor aparelhada e com professores melhor preparados”. No entanto, sabe-se que o tipo de aparelhamento não é garantia de melhor formação e preparação para o exercício de qualquer função. Entram outros componentes

Esse descompasso com o desenvolvimento como um todo refletiu nas escolhas dos cidadãos; paranaenses, muitos professores, pela superação de si próprios, quando pressionados pela ausência de possibilidades diferentes, lograram bom êxito na atividade que escolheram. “Também por falta de opção”, afirma o professor (P3); agora sereno, porém.

Ainda contribuiu para a escolha de Geografia a necessidade de trabalhar e de se sustentar. “Via a possibilidade de ter um salário próprio” (P6). Uma sociedade capitalista e competitiva como a atual, que oferece oportunidades tão reduzidas, sujeita o cidadão a desempenhar atividades mesmo sem considerar o fator vocação ou preparo: “Optei por Geografia porque podia conciliar estudo e trabalho”.

Dentro do contexto da pesquisa, a região sudoeste, mesmo com as adversidades já mencionadas e tendo em conta a medida das possibilidades, sempre foi muito forte a busca pelo aperfeiçoamento e pela profissionalização. Mais ainda quanto ao ser professor. Contudo, fica explícito que a formação acadêmica

deixou a desejar em termos de capacitação plena, o que corrobora a hipótese inicial da necessidade da formação continuada. É o que destaca o (P9): “a prática me deu segurança”; indicativo substancial para salientar a importância da prática pedagógica como constituinte dos programas de capacitação.

E ainda se ouviu: “os bons professores que tive me incentivaram”. O item mostra que se pode desenvolver um trabalho satisfatório, mesmo na ausência de certas condições, graças, então, à influência do elemento “decisão” nas escolhas dos educandos.

Uma análise sobre **a opção pela graduação** nos professores entrevistados, oito deles, como já foi dito, são formados em Francisco Beltrão e Palmas, sudoeste, em instituições no princípio privadas e depois encampadas pelo Estado, como é o caso da Facibel que faz parte da Unioeste, aponta para uma formação inicial insuficiente ou deficitária. Ainda é de considerar que nove dos dez professores entrevistados concluíram sua graduação nas décadas de 1980 e 1990, em condições mais precárias que as atuais, tanto físicas quanto humanas.

Embora a sua graduação tenha deixado lacunas, como confessam os professores afirmam que foi boa a graduação: “o curso abriu caminho, a graduação me ajudou muito” (P1), “na graduação aprendi bastante”, como afirma (P2); “a graduação foi o primeiro passo” (P3); “como primeiro passo foi boa, mas muito pouco” (P7); “para mim foi o ponto de partida”, afirma (P9) positivamente.

Como se pode verificar, em qualquer circunstância a graduação é importante até mesmo dos pontos de vista da vivência entre colegas, das trocas de idéias e experiências, do contato com os professores e da sua postura ideológico existencial.

Como as entrevistas revelaram, o mais importante é o início das atividades, abrir para uma atuação profissional, mudar de profissão, ingressar em algo novo que se descortina; o primeiro passo, afinal.

Nas entrelinhas, no entanto, como já na letra dos depoimentos, se pode ler a confirmação clara de uma graduação insuficiente para o bom desempenho das atividades docentes; destaca-se a prática cotidiana como componente essencial da formação: “mas foi na prática que mais aprendi, os resultados práticos alcancei quando entrei na sala de aula” (P1). (P10) relata que “a turma não tinha consciência da necessidade de aprender, foi muito superficial”.

Diversas modalidades de formação continuada ocorrem na sala de aula, nas atividades com os alunos, na escola, na discussão com os colegas, nos encontros por disciplina, área ou séries; mas, também na busca de formação por conta própria do professor. (P2) dá uma direção: “como as coisas mudam depressa, tive que ir atrás, então percebi que tudo o que havia aprendido era insuficiente para desempenhar bem a minha função de professor”.

Igualmente (P4) relata que “só percebi que estava atrasado quando comecei a trocar experiências com outros professores nos encontros”; ele indica que os encontros bons são aqueles em que todos podem se expressar livremente uns com os outros; e acaba desmentindo a afirmativa burocrática de que os cursos têm que ser dados por especialistas vindos de “fora”, afirmativa que, por vezes, atraiu a concordância de outros professores.

Em suma, quando alguém busca aperfeiçoamento, percebe a quanto chega a própria deficiência. Isso vale em particular para o magistério, por tratar diretamente com o conhecimento. Todo aperfeiçoamento requer esforço, dedicação e recursos, pré-requisitos cuja carência acaba limitando as iniciativas, como afirma (P5): “optei

por me atualizar, mas como requer investimentos, não foi grande coisa meu aperfeiçoamento”.

É interessante observar como alguns professores, ao relatarem sobre a sua formação, percebem, *a posteriori*, o viés legal da graduação. Vejam-se os depoimentos de (P5) e (P6): “a bem da verdade, o mais importante para mim era o diploma, porque me permitia sobreviver”; “quando me formei era só aquilo, não havia outra exigência”.

Considere-se que a necessidade de sobrevivência digna requer um mínimo de condições financeiras. Quando a necessidade financeira pressiona de modo imediato ou urgente, as conseqüências passam a ser secundárias. Ela traz consigo o descuido pelo futuro. Daí, a constante presença das instituições estatais para traçar os parâmetros de permanente aperfeiçoamento.

À primeira vista é relevante a afirmativa de (P4): “como o Estado não providencia a formação continuada, procurei me virar sozinho”; mas aparece pessimista em excesso, visto que os governos, ao longo do tempo, cada um à sua maneira, cobraram a formação continuada, através de projetos como Vale Saber e Universidade do Professor, ou através de encontros regionais, palestras, grupos de pesquisa e outras modalidades.

Como em qualquer empreitada, também surgem na graduação as dificuldades citadas pelo professor (P1): “residir longe dos centros maiores”; “não podia fazer outro curso porque precisava trabalhar”; ou as relatadas por (P3) e (P6): “eu tinha que viajar muito”; ou as do desabafo de (P7): “minha graduação foi um sufoco, trabalho, família, viagens...”. Dificuldades em geral superadas, o que prova que toda busca tem um custo como pode levar a um resultado satisfatório.

Chama à atenção esta afirmação de (P8): “eu sabia que no decorrer do tempo eu daria conta (...) um professor me disse que não havia muito controle na atuação docente”. (P8) manifesta a consciência da sua capacidade e, ao mesmo tempo, da ausência de acompanhamento das atividades docentes, desnudando o agir descompromissado que a muitos marcou quando se preparavam para abraçar a profissão.

A análise da pergunta sobre a **formação inicial** de cada professor põe em evidência a dificuldade encontrada por força da falta de experiências construtivas.

A aptidão profissional é construída com o passar do tempo, com esforço pessoal, com dedicação e trabalho e com acúmulo de experiências. Percebe-se essa linha de raciocínio nos depoimentos dos professores entrevistados. (P1) destaca a insegurança perante o desafio que encontra pela frente: “acho que todos saem muito inseguros”. Da mesma forma, (P2) demonstra a luta para livrar-se dela: “foi uma barra superar a insegurança”.

O destaque para o aperfeiçoamento, como ponto crucial para a superação das dificuldades na atuação docente, se pode ver quando (P4) confessa que “os meus problemas foram diminuindo à medida que escolhi me aperfeiçoar” e que “a questão foi necessidade mesmo, eu precisava avançar”. (P4) enfatiza a busca do conhecimento enquanto auto-formação para o profissional professor, em vista de desempenho mais eficaz e também de realização pessoal.

Percebe-se um comprometimento próprio de quem trabalha com pessoas e se preocupa com o seu sucesso futuro, e por isso a constante inquietação com a formação, a do professor e a do aluno. O inquietar-se não significa inaptidão, mas consciência da própria incompletude diante dos desafios diários da educação.

As dificuldades resultadas de insuficiência de conhecimentos por ter dado prioridade ao diploma, percebidas junto com outras graves seqüelas durante a atividade prática, são o motivo de (P5) mostrar-se frustrado; ele se inclina a reconhecer que sua contribuição enquanto profissional professor saiu às avessas; e se pergunta “quem sabe quantos alunos estraguei ao invés de ajudar”. Do mesmo modo, o “eu era um profissional pela metade”, de (P7), acaba demonstrando o valor e a importância atribuídos ao diploma como meio de segurança na atuação profissional.

O conscientizar-se em favor de uma formação mais abrangente e humana oportuniza que o professor desperte para a busca de formação continuada, seja da que o Estado oferece, seja da que provém da própria iniciativa. Tal atitude pode significar compromisso com a educação; acima de tudo consigo mesmo e, conseqüentemente, com o educando.

(P6) levanta a discussão sobre a distância e o deslocamento como fatores de limitação do conhecimento inicial. Igualmente, a do ensino superior de qualidade. Esta qualidade só poderia ser calculada em comparação à de outros centros educacionais, o que iria requerer estudos específicos e aprofundados.

Inegavelmente, a insegurança é um dos problemas a debilitar o professor no princípio da sua carreira. Outro fator importante a ser considerado é a ausência de clareza quanto àquilo que ele quer; essa ausência solicita um esforço de adaptação, como se pode perceber na afirmativa de (P8): “como eu não sabia bem o que queria, ao surgir a oportunidade fui me adaptando”.

Esse processo de revisão e capacitação está presente em todas as profissões, posto que a todo instante surgem novas situações a serem resolvidas e com as quais o profissional tem que conviver e que cobram por uma solução. É um

constante aprendizado via acúmulo de experiências na prática diária, aproveitando-se a bagagem de todos os membros envolvidos na atividade e, pois, no conjunto escola e sociedade.

Maior ou menor experiência pode determinar o grau de mais ou de menos segurança no desempenho das funções; o medo, de fato presente em várias situações, é um componente inibidor do desenvolvimento satisfatório de uma atividade; é o caso de (P9) ao afirmar “tive muito medo”. Embora não ostentado por certas pessoas e em determinadas circunstâncias, sabe-se ser uma companhia desagradável.

Mas, como garante (P10), “a graduação não deixa ninguém acabado”. Logo, todo profissional professor é passível de sentir insegurança por força da sua parcial inaptidão, e carece de adaptação, de oportunidades para aperfeiçoar-se e de constante formação.

Ao discorrer sobre **as dificuldades encontradas ao iniciar as atividades docentes**, apontadas nas entrevistas, lembram que, ao adentrar numa repartição qualquer, o profissional das mais variadas áreas precisa superá-las mediante atitudes de esforço, decisão e enfrentamento.

O novo professor, em especial, se enfrenta com dificuldades. Como todo iniciante, não pode ter certeza da aceitação das pessoas com as quais trabalhará, mas sabe que o bom entrosamento com elas só será alcançado com o passar do tempo.

Há uma enorme gama de fatores que interferem no desempenho das atividades docentes, tais como domínio de conteúdos, comunicabilidade, aceitação,

cooperação dos educandos. Tais fatores concorrem, positiva ou negativamente, para o sucesso ou não no desempenho da função.

Quando do início das atividades docentes, há a necessidade de o professor fazer uma boa introdução, para que tenha condições de desempenhar sua função a contento. O “fazer-se entender pelos alunos”, de (P1), é um sintoma de que há um desnível entre o que o professor aprendeu tenta repassar e o que o aluno recebe, ou espera receber.

O conhecimento construído na graduação precisa ser disseminado nas escolas. Os modos dessa disseminação é que mudam e daí a necessidade de acompanhamento desde cedo (P1): “senti falta de alguém que me desse uma opinião de como desenvolver pedagogicamente meus conhecimentos”. Se precisa de opinião, é porque tem insegurança quanto a como ensinar e até o que ensinar. E isso o professor vai aprendendo sempre, no seu fazer cotidiano, sem dispensar a ação conjunta com seus colegas de trabalho.

A prática constrói um profissional mais seguro à medida que o tempo passa. Entretanto, como se trata de um trabalho com pessoas, é preciso que o aprendizado possa crescer e que as lacunas não venham prejudicar os educandos futuros. Na afirmação “poderia ter sido muito diferente e para melhor”, (P2) sugere que houve prejuízos em virtude das próprias dificuldades iniciais e que um aluno deve superá-las em etapas seguintes ou mesmo no exercício da função docente em que ingressa.

A motivação das pessoas envolvidas no trabalho pedagógico é que define maior ou menor engajamento. Um saber construído em diferentes escalas resulta da motivação. Contudo, o trabalho pedagógico remete à equipe. (P4) destaca o “entrosamento com os outros” como fator importante: “trabalhar em equipe no início

não foi fácil, porque eu não havia aprendido”. A fala de (P4) significa que há algo obscuro no sistema de graduação que precisa ser desvelado, e que é difícil conceber a educação desligada da prática conjunta ou da vida em equipe.

Outra importante direção quanto à atuação profissional do professor, levando-se em consideração a qualificação e o preparo inicial para o exercício da docência, se acha no “entender e praticar aquilo que a escola queria que fosse empregado” (P4). Essa afirmativa desvela a desconexão entre o que um aluno estuda na graduação e o que, depois como docente, vai aplicar no EFM. Ressalvadas as exigências de uma crítica ampla, tal desconexão indica uma possível ruptura da escola perante o currículo “oficial” ou sólidas práticas pedagógicas inovadoras. A graduação ainda não passou a dar conta dessa desconexão e dessa ruptura.

Essa posição vem reforçada por (P7), quando diz que “minha maior dificuldade foi incorporar as mudanças necessárias e me atualizar. Ser estudante é uma coisa, ser professor é outra bem diferente e complicada”. (P7) também informa, contudo, que suas dificuldades foram superadas à medida que o tempo passava e, principalmente, com a “busca de informações, troca de experiências, fazendo cursos”.

A atividade docente é uma constante busca de aperfeiçoamento. Mas a validade de encontros, palestras, cursos, grupos de estudos, seminários e outras modalidades somente se confirmará se houver trabalho dialético e realístico, pelo entrosamento dos membros envolvidos, com objetivos comuns e contra a atomização das ações.

Ao fazer-se análise das falas dos professores entrevistados a respeito da **concepção de formação continuada** de cada um, surge de imediato a classificação em dois tipos distintos. De um lado, a formação continuada dita oficial gratuita e obrigatória aquela promovida pelo Estado através de órgãos como a Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação, realizada em diferentes espaços do processo educacional. De outro lado, a auto-formação, a que o professor busca a partir de esforço pessoal, particular, custeamento próprio.

Vê-se de imediato, nas opiniões emitidas pelos professores entrevistados, alguma confusão no que tange à classificação do tipo de formação continuada, e também certo pessimismo com relação à eficácia das iniciativas estatais via SEED, quando ela faz realizar eventos de formação dentro das políticas educacionais adotadas pelo governo.

Chama à atenção que nenhum dos professores entrevistados tenha se referido aos encontros realizados em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor; todos os professores das escolas públicas do Paraná estiveram ali presentes, tomando parte, por pelo menos uma semana, em atividades culturais variadas.

Sobre Faxinal do Céu, se tende a raciocinar de duas diferentes formas: a primeira, que a memória realmente é curta demais; a segunda, que, a despeito da grandiosidade dos eventos, do dispêndio enorme de recursos públicos, da propaganda e da apologia do governo da época, o projeto não surtiu efeitos a ponto de permanecer como algo importante na vida profissional dos professores. Deste assunto já se tratou no capítulo anterior, que comentou a formação continuada planejada pelo Estado do Paraná durante o período de 1995 a 2005.

Percebe-se, que os professores, nas suas falas, raramente citam com clareza as políticas públicas adotadas para a sua formação. Como padrão de

formação continuada, quando há menção, apenas se relacionam os eventos realizados durante as atividades docentes, obrigatórios ou não, de iniciativa oficial ou pessoal. Nas respostas, a palavra mais encontrada para definir formação continuada é “atualização”, utilizada por 8 (oito) professores (exceção de P4 e P6). Destaque-se que a sociedade atual impõe um ritmo muito acelerado em todas as suas atividades, sejam econômicas, sociais, políticas, culturais ou outra.

O sistema educacional acompanha – ou tenta acompanhar esse ritmo acelerado, impondo sempre ao professor a busca das novidades do momento para transformá-las em conhecimento. Esse processo de busca e de atualização, garante de um desempenho mais eficiente junto ao educando e no espaço educacional, como ressaltam os professores.

Os professores entrevistados citam diferentes componentes que perfazem o conjunto da formação continuada, por eles entendida como a participação em cursos, viagens, debates, encontros, seminários e outros. Parece o conjunto e a fórmula perfeitos que levam à remoção de todos os males da educação.

Ao mesmo tempo, surgem várias reclamações contra a ausência de políticas públicas de educação, a omissão do Estado que não ofereceria oportunidades de participar em ações de formação continuada, a situação estabelecida de o professor ter de aprender sozinho e cair no desânimo, o desamparo na realização de pesquisas, e até a falta de tempo para efetuar a formação continuada.

Todavia, como já mencionado anteriormente, sempre existiram políticas de formação continuada de professores, embora com imperfeições. É dado ao professor participar de eventos, inclusive durante o período normal de aulas e manutenção da remuneração. Vale lembrar que, de alguns anos para cá, o

professor paranaense dispõe de 20% (vinte por cento) das suas horas-aula como horas de atividade e de auto-formação cumprindo-as na escola.

Quando das suas manifestações quanto à **efetivação da formação continuada**, já as primeiras falas dos professores se revelam contradição às afirmações anteriores de que não existem políticas de formação praticadas pelo Estado. (P1) assegura que “participa de cursos que o Núcleo Regional de Educação desenvolve”, o que significa que dispõe de oportunidades de aperfeiçoamento e atualização para o bom desempenho das funções docentes. Um professor demonstra comodismo, satisfazendo-se apenas com o que o NRE e a escola oferecem. Merecem reflexão as afirmativas de (P2 e P3), marcadas de pessimismo e insatisfação quanto ao oferecimento de oportunidades pelos órgãos oficiais: “tudo por conta própria e isso acarreta aulas de pior qualidade”, “é difícil proceder a formação continuada sem incentivos da SEED e do NRE”. Elas desmerecem as iniciativas ofertadas aos professores e as desvalorizam.

Sabe-se da permanente necessidade em multiplicar as ações estatais para oferecer aos professores melhores condições de trabalho, como medidas que atendam as justas reivindicações; entretanto, é urgente superar o discurso que visa fazer lançar as responsabilidades unicamente sobre o Estado, isentando o professor da culpa por existir um sistema de ensino de qualidade questionável.

A visão pessimista de (P7), quando afirma que “não há uma perspectiva de valorização econômica”, está presente em muitos professores; mais do que um fator de desestímulo para buscar melhorar a atuação docente, deixa notar que o professor procura aquilo que é estritamente necessário para alcançar a ascensão

almejada. O “busquei cursos para ter melhor remuneração”, do mesmo (P7), evidencia maior preocupação com a própria sobrevivência apesar do compromisso com a educação.

A atividade docente está envolta numa esfera de complicada valorização pela busca de cursos ou encontros promovidos por pessoas vindas de outros meios, vindas de “fora”. Sabe-se da importância de manter contato com pessoas de outros meios ou instituições, embora decorrido algum tempo da realização de tais “palestras”, elas não são mencionadas pelos que puderam participar; a exemplo de Faxinal do Céu.

(P4) cita que “basicamente participo dos encontros promovidos na escola, nos próprios dias letivos”, como se isso fosse “menos importante” que as demais atividades realizadas fora da escola. Ocorre que os estudos internos, visam levantar os problemas da prática docente no cotidiano para achar solução na discussão coletiva. Soluções domésticas para problemas diários são um bom indicativo de sucesso.

A posição de (P5 e P6), quanto à falta de incentivos e à suposta culpa dos órgãos governamentais, representa uma justificativa para a fraca iniciativa e limitada participação como comportamento principal do educador. É preocupante o posicionamento de professor que se apóia na “lei do menor esforço”; deixa transparecer que é apenas “mais um” no desempenho da atividade docente e que seu trabalho não faz diferença. E mais, o mesmo (P5) parece desculpar-se, dizendo que “como não há reconhecimento nem incentivo financeiro, o resultado é o desânimo e a acomodação”.

Habita um sentimento de inferioridade no professor por pertencer a uma região mais afastada dos grandes centros (P6); escreve que se sentem “relegados

a planos inferiores” quando da destinação de benefícios à classe docente. Ao dizer que “quando há incentivos, são destinados primeiro aos centros maiores”, levanta uma polêmica em torno de situações de menor importância e objetiva resultados também inferiores aos que seria necessário alcançar. Desvia o foco para se isentar de culpa.

É verdade que ainda há muito que fazer, tanto por parte do Estado, quanto por parte dos professores, para alcançar níveis satisfatórios de aprendizado e condições ideais de trabalho. No entanto, não pode se restringir ao campo do custo benefício quando se trata de educação.

As considerações de (P8), quanto aos “colegas que optaram por fazer mestrado ou doutorado e abandonaram o Estado como única forma de obter retorno”, nivelam muito por baixo a atividade docente, embora essencial o lado econômico da discussão.

Na mesma linha de raciocínio, (P10) diz participar de todos os cursos promovidos pelo NRE, “mas acho muito pouco, porque são destinados a discutir assuntos relacionados ao dia-a-dia na escola”. Ora, se é no cotidiano que surgem as dificuldades e elas precisam ser superadas, nada melhor que uma discussão acerca dele para abrir caminho e obter bom êxito.

Conhece a realidade escolar quem nela trabalha. Pessoas vindas de fora, muitas vezes mal preparadas, trazendo fórmulas aplicadas em outras realidades não garantem o alcance dos objetivos da educação que é o de resolver os problemas diários onde quer que eles surjam. No entanto, ao convidar tais pessoas, adotando critérios claros, elas podem contribuir em grande medida para a escola, na resolução dos seus problemas.

Com isso, atende-se à necessidade de uma formação continuada que venha ao encontro das aspirações do professor; as chamadas “atualizações”, discussões não só voltadas ao local de trabalho, na intenção da superação dos obstáculos diários; são uma maneira privilegiada, talvez a mais eficiente, de efetuar a formação continuada.

Ao se analisar as afirmações dos professores entrevistados sobre a **formação continuada oficial**, destaca-se que, pensada na sua totalidade, pode-se perceber que ela é proporcionada pelo Estado de várias formas e em diferentes momentos durante o ano letivo. Desde cursos de atualização efetuados no início de cada ano, discussão dos Planos Político-Pedagógicos, planejamentos do ano letivo, elaboração de calendário escolar, elaboração de planejamento anual pela escola, até os encontros pedagógicos úteis à implementação.

(P1) diz resumir-se a formação continuada oficial a “cursos de atualização e encontros específicos” com pouca contribuição para o aprofundamento do conhecimento docente. Como já citado anteriormente, por mais eficiente que seja o aperfeiçoamento oferecido por quem quer que seja, neste caso o Estado, não surtirá o efeito desejado sem a aplicação do recurso que vem do profissional professor. O primeiro recurso, o que faz a diferença, é a aplicação do professor, seu comprometimento e seu engajamento. Nas afirmativas dos professores entrevistados, contudo, prevalece a tendência a colocar o Estado como responsável pelo possível insucesso do sistema educacional, menosprezando suas ofertas. “São mais encontros para cumprir tabela”, assegura (P2).

Em virtude do elevado número de professores atuantes no Estado em todos os níveis, as dificuldades se interpõem para o atendimento contínuo das necessidades de formação. Daí a importância da atuação pessoal de cada

professor; Exemplo positivo é o de (P3), que não negligencia na efetivação da sua formação continuada, como complemento ou investimento em melhoramento da sua atuação. Ele diz: “participo dos cursos que acontecem na escola, no Faxinal do Céu ou em outro lugar qualquer, porque significa que meu trabalho será melhor”.

Também merece consideração a referência feita por (P4) à hora-atividade, tempo para “trocar experiências e idéias”. Como foi dito, os 20% (vinte por cento) das horas semanais contratadas, cada professor os tem disponíveis para permanência no ambiente escolar, fora da sala de aula, ou seja, dispões de 8 (oito) horas, praticamente um dia, para leitura, discussão, análise e reelaboração. Tal oportunidade, ímpar, é garantida por lei em favor do professor, mas pouco valorizada por ele; somente um professor faz referências à hora-atividade como algo importante, ainda assim com restrição que mostra sua utilização: “cada professor sempre tem algo a fazer, o que dificulta o trabalho coletivo”.

Outro professor, (P5), se refere aos encontros realizados pelo NRE com a discussão de apostilas previamente indicadas: “de vez em quando o Núcleo Regional de educação reúne os professores e procede a estudos e discussão de apostilas que pouco somam na formação continuada de professores”. Esse juízo tende a valorizar como formação continuada apenas aquela que certifica o professor, que oportuniza ascensão na tabela de vencimentos; denota indiferença perante as iniciativas oficiais que viabilizam oportunidades para discussão de situações com as quais o professor se depara diariamente. Ainda mais, tais iniciativas convocam a encontros em dias letivos, remunerados, portanto. Esta pesquisa questiona se não se apresentaria aí o caso de reabrir as discussões sobre uma maior cobrança na obtenção dos resultados finais do processo educativo.

Por outro lado, a efetivação de eventos com certificação, realizados pelo Estado via NRE e SEED, acaba por desmerecer o objetivo pedagógico do aperfeiçoamento, atualização ou ampliação dos saberes docentes. (P6) afirma que a ação de apoio do Estado contempla as duas modalidades, certificação e avanço pedagógico, como se pode ler: “eu participei de muitos encontros com a diplomação para avanços, ocorre que o objetivo acabou sendo o avanço e não trazem muito resultado”.

Os encontros ofertados pela SEED por área do conhecimento, com a finalidade de aperfeiçoar ou de padronizar as práticas pedagógicas, encontros de início de ano letivo para estudo e discussões para implantar metodologias diferentes, são ações citadas por (P7), o qual, porém, as considera insuficientes.

Semelhante opinião está presente em (P9 e 10), porém com a ênfase na insuficiência da oferta de programas de formação continuada. Se a remuneração é razoável, como foi visto anteriormente e se o Estado, através do NRE e da SEED, viabiliza encontros e põe à disposição horas e dias para o aprofundamento da discussão a respeito dos problemas cotidianos e para a busca de possíveis soluções, então o Estado está cumprindo, ao menos em parte, sua tarefa de provedor.

Vale lembrar que o professor está inserido num sistema econômico, o sistema capitalista, hegemônico no mundo e sempre desumano e cruel em sua lógica de acumulação. A educação, por mais que seja povoada de professores conscientes, equilibrados, comprometidos e sábios - que buscam construir uma sociedade democrática e justa e formar sujeitos autônomos e críticos capazes de pensar e lutar pelo que almejam num complexo de relações dinâmicas entre

espaços de diferentes níveis e funções -, é perpassada pelo viés consumista da provisoriedade de valores.

Um ponto fundamental a se considerar é capitalista; aquela sociedade cujo objetivo é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. As necessidades humanas, individuais ou coletivas, as pessoas não são prioridades. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis da produção capitalista; o fim é o lucro, e “este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1996, p. 391).

Para o atendimento das exigências sociais que a sua classe social lhe impõe, o professor se obriga a uma maratona que às vezes extrapola suas possibilidades e, em se tratando de docência, a qualidade das aulas dadas fica comprometida pelo excessivo número delas e de estabelecimentos em que o professor atua.

As exigências do mercado desconsideram valores éticos e educativos, mas apenas a rentabilidade. As mudanças implementadas ou exigidas não supõem o incremento da qualidade das práticas nem o desenvolvimento individual e institucional, apenas a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens. Nessa visão, o ser humano não tem onde encaixar-se.

Aí está, possivelmente, o motivo pelo qual os professores entrevistados enfatizam tanto a responsabilidade do Estado em “incentivar mais” na área financeira. A falta real de “recursos financeiros e de tempo”, referida por (P10), reforça em grande medida essa posição; mas, quando tal posição serve para justificar absolutamente a ausência de formação continuada de qualidade, se impõe de novo avaliar o grau de comprometimento do professor.

Nas respostas à questão sobre o **perfil do professor de Geografia** a ser formado, transparece a forte convicção da necessidade de constituir professores comprometidos com as particularidades regionais, além de outros requisitos apontados.

(P1) diz que o professor ideal é aquele que “não esteja alheio às particularidades do sudoeste” do Paraná. Tais particularidades, como já citado anteriormente, se envolvem aspectos devidos às diversas vertentes étnicas que deram origem ao “caldo cultural” manifesto na região sudoeste e composto com a participação de índios, caboclos, argentinos, paraguaios, gaúchos, catarinenses e outros.

É indispensável, para o desempenho satisfatório da sua atividade docente, que o professor de Geografia investigue todos os aspectos importantes da região à qual pertence, ou, como relata o professor acima citado, “que conheça a história da colonização da região”, sem desconsiderar os aspectos gerais da sociedade.

Reforça tal colocação a referência de (P2), ligando as características locais da cultura paranaense com o todo; é quando augura que o professor de Geografia “seja comprometido, politizado, conhecedor das particularidades regionais que contribuem para a riqueza cultural paranaense e brasileira”.

Atingir ou não esse grau de aptidão e comprometimento vai depender da seriedade com que o professor encara os desafios diários da sua profissão e da energia com que busca superá-los. Da mesma forma, vai depender da contribuição analisável – que a graduação tenha oferecido e, acima de tudo, dos esforços pela formação continuada, a do ponto de vista oficial ou a que derive de investimentos pessoais.

Dar algo mais significa investir individualmente na sua própria profissão, não necessariamente em termos financeiros, como discorre (P4) sobre a atuação consciente do professor de Geografia do EFM; para quem abraça este ofício, segundo (P4), “é preciso muito mais que conhecimento técnico, deve pautar-se numa educação humanista, com clara opção por romper as amarras da desigualdade social”.

A sociedade do século XXI está permeada de artifícios de acumulação por um lado e de exclusão por outro, e é necessária, pois, a atuação de mais escolas e mais professores conscientes que se proponham amenizar ou reverter as disparidades. A postura crítica requer do sujeito a disposição para não-acomodação, vigilância e cobrança, mas impõe nova responsabilidade também sobre as instituições formadoras, públicas ou não.

No desempenho das suas atividades docentes, o professor de Geografia aplicará a teoria que absorveu durante os anos de formação acadêmica. Entretanto, há alguns aspectos da sua profissão que, lamentavelmente, por histórica limitação da academia, são devedores de um aprendizado quase paralelo, como o que refere (P5): a “consciência política de participação, engajamento nos movimentos sociais, educação humana e emancipatória”.

Esse aprendizado crítico decorre da participação efetiva em eventos reivindicatórios, de constatação e outros, isto é, eventos que oportunizam a discussão aberta e franca com relação às preocupações da coletividade. O professor só poderá cultivar postura crítica, nos seus educandos, se a trouxer dentro de si primeiramente.

O estímulo a que vários grupos étnicos regionais se insiram nos movimentos sociais mais amplos é tarefa do professor; na medida em que seu agir, nos tempos

de aprendizado, foi, orientado em direção a semelhante inserção, sua prática de mestre se torna um exemplo a ser seguido pelas pessoas que o rodeiam, especialmente os alunos.

Como destaca (P6), a principal característica do professor de Geografia, ao sair da graduação, deverá ser a “identificação com a heterogeneidade cultural da nossa região”, heterogeneidade manifesta no compromisso lúcido e crítico com os diferentes grupos que, como já mencionado, aparecem em nível regional.

É verdade que, o esforço do professor de Geografia precisa contar com a cooperação e participação dos demais membros envolvidos no sistema educacional para produzir eco e obter êxito. É imprescindível cobrar a presença dos organizadores da iniciativa oficial, da escola, da comunidade, dos alunos, aplicando-se todos, com muita e empenho, por se tratar de um trabalho relevante que exige conjugação de intenções e de práticas..

Por se tratar de atividade coletiva, a perseguição do ideal de “integração e igualdade”, sugerida por (P7), passa obrigatoriamente pela escola pública via professor, historizando este os conceitos caracteristicamente regionais mas relacionado-os ao geral.

A escola, com essa forma de atuação e relacionamento local-geral no que tange aos aspectos sociais, pode abrir um “caminho a ser seguido pelas gerações mais jovens”, como aponta (P8). Ela busca a melhoria situacional do indivíduo enquanto cidadão, em todas as áreas, bem como percebe que é a luta incessante que pode construir o conhecimento teórico-prático que possibilita ao cidadão e à comunidade uma digna sobrevivência.

No indicativo de **Caminhos possíveis** são inúmeras as sugestões aventados para uma formação continuada de professores de Geografia. Possibilidades numeradas acima de tudo porque, sempre se oferecem, desde que qualquer mudança não se busque a partir dos outros, mas onde os problemas começam, aos pés do primeiro interessado.

Quando (P1) fala de “abandonar o revanchismo” e se refere aos profissionais da educação e às autoridades, significa que as disputas de ordem política e econômica, entre cidades da região sudoeste, se refletem também na educação. A instância política estadual ou federal não consegue inserção na região porque o representante local é pressionado pela “sua cidade” – reduto eleitoral.

Está presente diretamente, em quatro professores entrevistados a preocupação com a “integração” entendida como somatória de espaços e caminho para alcançar a autonomia regional ou conquistar os benefícios a que a população tem direito.

Nas afirmativas relacionadas a essa questão transparecem as perdas provocadas por rivalidades regionais; enquanto se briga por interesses de grupos locais, os recursos do Estado são canalizados para outras áreas; se uma cidade precisa de apoio, a outra não o oferece e vice-versa.

Promover a ruptura com esse paradigma perverso de imposição de interesses de classes ou de pequenos “círculos culturais” é tarefa da educação que se propõe a servir às gerações que se formam. Na formação continuada de professores de Geografia tem de estar presente discussão aberta e clara que orienta para a construção do ideal coletivo em união com os educandos e para enfrentar adequadamente o jogo do ganhar-perder..

A formação básica da graduação passa por “maiores investimentos do Estado nas universidades da região sudoeste”, (P2), com ampliação do número das vagas existentes, implantação dos cursos de acordo com a demanda mercadológica, estruturação de cursos aceitavelmente providos de meios materiais e de professores. É indispensável o trato razoável da questão econômica.

Sejam levadas, porém, em consideração as falas de (P3, P4, P7 e P10), na linha do resgate da cultura do sudoeste paranaense: “valorização da cultura local” e “resgatar as tradições do povo”. Esses professores apontam para um aspecto antropológico importante: a valorização da pessoa. Ao se falar de Geografia, não se pode fugir da discussão da Geografia humana, voltada à valorização do ser humano, ser em relação dialética com os semelhantes e com o meio, capaz de debate, portanto, em vista da sustentabilidade.

A valorização cultural presume a humanização do espaço. A escola toda é chamada a atuar conscientemente para a preservação e reta consideração das crenças e costumes da população regional, dos seus traços característicos, e a contribuir, a partir dessa consideração, para a formação cultural no estado e no País.

Percebe-se o espírito denunciata de professores como (P6, P8 e P9), que, dedo em riste, parecem apontar contra a falta de responsabilidades nos outros e isentar-se perante as denúncias que o ofício lança contra eles mesmos. O “trazer pessoas qualificadas para ministrar cursos de aperfeiçoamento” de (P6), como foi dito acima, já desqualifica a importância de muitas atividades que podem e devem ser realizadas no interior da escola.

Ao impingir responsabilidades sobre o Estado, isentando das suas o professor, atribuir aos órgãos oficiais os insucessos da escola, exalta-se a

possibilidade de ter de aceitar novas diretrizes oficiais como verdadeiras e suficientes. Desse modo, autonomia do professor é por ele próprio minimizada.

Quadros contraditórios surgem das afirmações dos professores entrevistados. Uns se dizem satisfeitos, outros contrariados. Um determinado professor em algum momento se mostra angustiado e, em outro, se mostra feliz. Ao mesmo tempo em que um docente reclama das deficiências do Estado e se confessa desanimado - é o caso de (P8) -, também afirma que “quem escolheu ser professor é comprometido com a causa”.

O conjunto das contradições pode significar que o professor de Geografia do EFM, a despeito dos problemas de qualquer ordem que venham a se abater sobre ele e sua função, ainda pretende, acima de tudo, labutar para levar a bom termo seu ofício de educador comprometido com a melhoria de vida das pessoas; ainda pretende responsabilizar-se e trabalhar por construir uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS

A caminhada de permanentes buscas, de tantas incertezas e de angustiadas reflexões até aqui percorrida, é fruto do fazer pedagógico cotidiano como origem de inquietações.

Da realidade constatada, dos anseios vividos, partiu-se para um estudo organizado e sistemático sobre possíveis caminhos para a formação continuada de professores.

Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa com questões abertas: tinha-se a intenção de perceber o posicionamento dos professores entrevistados e suas concepções quanto a sua formação inicial e a importância da formação continuada como processo de aperfeiçoamento do fazer pedagógico, bem como a maneira como ela era implementada.

A questão primeira desta dissertação, de averiguar como se deu a formação inicial dos professores de Geografia que atuam no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão PR, ficou assim respondida através das afirmativas dos professores entrevistados que se efetuou em grande escala nas Instituições locais, num ensino de qualidade insuficiente para exercer essa atividade e requer um esforço contínuo de formação complementar.

Na mesma perspectiva de como foi efetuada a formação continuada ofertada pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão no período de 1995 a 2002 e como ocorre o processo de auto-formação, constatou-se pelos depoimentos que não atingiu às expectativas ou necessidades.

Há que se considerar que foi válido. Por ela reafirmou-se a concepção de que através da formação continuada oferecida pelo Estado ou a auto-formação, se possibilitará ao docente ditar, consciente e automaticamente

rumos à sua prática pedagógica. No entanto, os dois principais acontecimentos de formação continuada efetivados pela SEED nesse período, em nenhum momento foram mencionados pelos entrevistados como sendo algo de importância vital para a educação.

Tal postura dos professores entrevistados com relação aos eventos realizados pelo Estado, é forte indicativo de que ainda falta comprometimento por parte da classe docente em participar efetivamente do processo coletivo de avanço do ensino.

A realidade observada permite identificar dificuldades e avanços na formação continuada de professores. Primeiramente considera-se necessário que a formação continuada se constitua em parte integrante da cultura organizacional escolar, tanto por parte do professor como por parte do Estado.

Alguns dos professores entrevistados, talvez pelo não-entendimento da abrangência do significado, não demonstrem abertura suficiente em relação ao processo: como se houvesse um deslocamento de espaço, a formação de professores vem para dentro da escola, o que não garante que ela faça parte das atividades cotidianas.

É importante ressaltar que, alguns professores restringiram sua formação à participação em encontros promovidos pela escola, Núcleo ou Estado, apenas como medida de obtenção de certificação para fins de avanço na tabela de vencimentos.

Outros, entretanto, mesmo com muito sacrifício e dificuldades, optaram pela busca incansável do aperfeiçoamento pessoal e profissional, investindo somas financeiras, tempo e até sacrificando, em parte, outras áreas,

participando de cursos os mais diversos, sem esperar pelas iniciativas ditas oficiais.

A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Defende-se que o Estado com sua estrutura e a escola devam ter a formação continuada como uma das tarefas precípuas, o que não impede que o professor a busque individualmente como forma de aprimoramento de sua prática pedagógica. Naturalmente isso também depende do grau de comprometimento dos atores envolvidos nesse processo.

No entanto, não é suficiente que a formação seja parte da cultura da organização escolar; é necessário que haja abertura e desejo em buscá-la.

Torna-se possível dizer que os cursos de formação continuada desempenham o importante papel, o de suprir deficiências e carências da formação inicial, havendo necessidade de se assumir os mais diferentes modelos, o que pressupõe uma formação inicial de boa qualidade e garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizentes com as funções exercidas.

A abordagem das políticas públicas de formação continuada de professores no período de 1995 a 2002, com ênfase ao Programa Vale Saber e a Universidade do Professor em Faxinal do Céu, remete a um questionamento da importância desses eventos, uma vez que nenhum professor entrevistado

ênfatizou tais ocorrências. Nos seus relatos, os professores entrevistados referiram-se apenas aos encontros na escola e cursos com diplomação, dentre outros.

Esta dissertação pressupõe a existência de um longo caminho a ser percorrido na busca de aprofundamento do tema e tem a pretensão de se colocar como contributo no desvelamento, ainda que parcial, da realidade sudoestina no tocante a formação continuada de professores.

Certamente surgirão outros trabalhos que poderão, sem dúvida, aprofundar os conhecimentos a respeito, oportunizando possíveis tomadas de decisões com medidas adequadas e uma maior atenção com respeito a formação continuada de professores, tanto por parte dos docentes, quanto dos órgãos governamentais.

Permite-se sugerir a conscientização da classe docente, a partir do debate franco e aberto, que uma educação de qualidade se efetivará mediante a tomada de posição em defesa das classes menos favorecidas, no caso do sudoeste, os caboclos, sem, no entanto, descuidar da auto-formação. Ao Estado cabendo a participação efetiva provendo a estrutura material e financeira e o envolvimento dos demais setores responsáveis.

É, portanto, uma empreitada conjunta. As Universidades, promovendo uma formação inicial com embasamento sólido; o Estado, estabelecendo diretrizes claras e consistentes de formação continuada para suprir possíveis deficiências da formação inicial; o professor, buscando, por si, o

aperfeiçoamento no desempenho cotidiano das suas tarefas docentes, sempre atento às alterações pelas quais a sociedade é submetida ou promove.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **A Questão Agrária** - Coletânea de artigos publicados em Ensaio de Opinião, vol.2, n. 9, 1991.
- AFONSO, E. J. **O Contestado**. São Paulo, Ática, 1994, 40p.
- AGUIAR, M. A. **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira**. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARAL, J. **Qualidade total: proposta de um modelo para implantação**. Gestão e Produção, São Carlos, v.2, n.3, 1995.
- ANDRADE, M. C. **Globalização e Geografia**. Recife: Ed. Da UFPE, 1996.
- ANFOPE - Documento final do **IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998, Mimeo.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, M. figuras da Racionalidade Pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. In: **Revista da Educação**. Vol. VII, nº 2. Departamento de Educação da F.C.U.L. 1998.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: **Diário Oficial da União**. Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, 1996;
- CALDEIRA, M. S. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. São Paulo: 1993.
- CANALI, N. E. **A Geografia Ambiental: Desafios Epistemológicos**. In: MENDONÇA, F. e KOZEL, S. (Org.). *Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.
- CANDAU, V. (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CANDAU, V. M.; LÜDKE, M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: MEC/INEP, 1988. (pesquisa).
- CANDAU, V M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1996.

CANDAU, V. M. & LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, 1998.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, A. M. P. **"Quem sabe faz, quem não sabe ensina"**: Bacharelado X Licenciatura. XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1991.

CARVALHO, A. M. P. **"Quem sabe faz, quem não sabe ensina"**: Bacharelado X Licenciatura. XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1992.

CASADO, J. **O lugar onde é possível pensar**. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 28 dez. 1996.

CASTORÍADES, C. **O socialismo Utópico**. In: *A criação Histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1996.

CORRÊA, R. L. (1981). **Repensando a teoria dos lugares centrais**. In: SANTOS, Milton (coord.). *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e sua Prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A., CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999.

D'ANGELIS, W. **Para uma história dos índios do oeste catarinense**. Chapecó, 1989.

DINIZ FILHO, L. L. **Certa má Herança marxista**: Elementos para repensar a Geografia Crítica. In: MENDONÇA, F. e KOZEL, S. (Org.). *Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Curitiba, Ed. da UFPR, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8, 1996, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1996.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. São Paulo: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra: 1997.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. In: *Anais do VIII ENDIPE*. Florianópolis, 1996.

FUSARI, J. C., RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadenos CEDES. São Paulo, nº 36, 1995.

GATTI, B. A. **Diagnóstico, Problemática e Aspectos Conceituais sobre a Formação do Magistério**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Departamento De Pesquisas Educacionais, 1996.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: cortez, 1997.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**; novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. Gauthier. (1998, p. 387)

GOMEZ, A. P. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. In: SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ A. I. P. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. 3.ed. Madrid: Morata, 1994.

GENTILI, P. A. e SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994;

GENTILI, P. **A qualidade social como contraposição à qualidade social** (Entrevista à Revista Educação em Questão). Educação em Questão, Natal, v. 8, n. 1, 1998.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HYPOLITTO, D. **Formação continuada**: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado – PUC/SP, 1996.

JACINTO, M. **Formação Inicial de Professores**: Concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2003.

JUNGBLUT, R. **Documentário histórico de Porto Novo**. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2000.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese de doutorado, USP, 2005.

KUENZER, A.Z. **A formação dos profissionais da educação**: propostas de diretrizes curriculares nacionais. [BELO HORIZONTE]: ANDEP, 1998. (mimeo.).

LACERDA, J. B. de. **Os dez Brasis** (5a. ed.) São Paulo, 1999.

LAZIER, H. **A estrutura Agrária no Sudoeste do Paraná**. Curitiba, 1983.

Lei número 11.970/97.

Decreto número 4.482 de 14 de março de 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: Pedagogia e Didática** - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de*

professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LIMA, C. L. Modernização, racionalização, perspectivas neo-taylorianas na administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, n.14, jan. 1994.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional**: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Brasília, DF: CRUB, 1994.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma revisão radical. 1999. (Documento principal □ versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

MORAES, A. C. R. de & COSTA, W. M. da (1981). **A Geografia e o processo de valorização do espaço**. In: SANTOS, M. (coord.). *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996 5. ed.

MORAES, C.S.V. et alii. *Documento subsídio da CUT nacional à discussão sobre certificação profissional por competências na Comissão Temática II "Emprego, Migrações, Qualificação e Formação Profissional" no Mercosul*. São Paulo, 1998, mimeo.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Antonio Nóvoa (Coord). Lisboa: Dom Quixote, 2002, 158 p.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação, 2006.

PEREIRA, J. E. D. **A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. *Anais II*, Águas de Lindóia, 1998.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1982.

RIEZEMBERG, A. **A Instalação Humana no Vale do Iguaçu**. Curitiba 2ª ed. 1975.

RODRIGUES & ESTEVES. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, G. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **Sociedade e espaço**: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo: AGB, 1977, p. 81- 99.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, M; SOUZA, M. A.(org.). **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. 2 reimpressão, - São Paulo: Edusp, 2006. – (Coleção Milton Santos; 1).

SOUZA, J. O. C. de. **Autoctonia (re)velada**: invisibilidade e alteridade indígenas na sociedade pluriétnica na sociedade sul-brasileira. Santa Rosa: UNIJUÍ, 1995.

TORRES R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica?**: as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WACHOVICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba, Paraná: Editar, 1977.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. **A dialética da (des)qualificação**: uma abordagem crítica – Sociologia das reformas educacionais. *Comunicações*, Piracicaba, n.2, nov. 1997.

ANEXOS

Questões da entrevista

1 – Por que decidiu ser professor?

2 – Porque ser professor de geografia?

3 – Como foi sua graduação?

4 – ao sair da graduação, sentiu-se apto a atuar como professor?

5 – Quais as maiores dificuldades encontradas?

6 – O que é, para você, formação continuada?

7 – Como você efetua sua formação continuada?

8 – Como o Estado proporciona a formação continuada?

9 – Qual o perfil do professor de geografia a ser formado?

10 – Sugestões e caminhos a seguir na formação continuada de professores de Geografia.