

(RE)INVENTANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DO
BUEN VIVIR, DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA DECOLONIZAÇÃO.

Área temática: Enseñanza y aprendizaje de la Geografía

Ângela Massumi Katuta

Marcos Aurelio Zanlorenzi

Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mails para contato: angela.katuta@gmail.com; marcos.zan@terra.com.br

Resumo:

Por meio deste trabalho temos como objetivo apresentar e debater o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Setor Litoral. O mesmo foi construído a partir de um conjunto de experiências de ensino, pesquisa e extensão vivenciadas, desde os anos de 2007, 2008 e 2009, por parte do coletivo de seus educadores, que atuavam no Curso de Tecnologia em Orientação Comunitária. Após a cessação deste último, em 2014, o coletivo de educadores vem se reunindo a fim de propor outras formas de ação, por meio de um novo curso que atenda as demandas das diversas comunidades que cohabitam nos sete municípios do litoral (Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba), com foco na justiça social e bem viver dos seus moradores. Inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR/Setor Litoral, o Curso de Licenciatura em Geografia possui como fundamentos os princípios do PPP, dentre os quais destacamos o fortalecimento da Educação Básica nas instituições públicas de ensino, visto que ações desenvolvidas junto às mesmas, por meio dos educandos e seus responsáveis, podem reverberar nas comunidades litorâneas como um todo, atingindo uma parte significativa dos moradores locais. Outro princípio que cabe destacar está ligado ao conhecimento e compreensão da materialidade de vida dos moradores da região, a fim de que, por meio da extensão, do ensino e da pesquisa a universidade pública possa realizar o seu compromisso de, juntamente com os mesmos, contribuir para o fortalecimento da justiça social, na luta por terras e territórios, na visibilização e reconhecimento de seus saberes e conhecimentos ancestrais atuando, assim, na perspectiva do *buen vivir*. Dessa forma, entendemos o curso como importante, na medida em que auxilia na compreensão de que inexistem democracia sem a democratização das terras e dos territórios de vida dos sujeitos. Compreender as expressões das desigualdades socioeconômicas por meio da leitura das diversas paisagens e espaços vividos, conhecer a lógica produtora e legitimadora das desigualdades, estabelecer estratégias políticas de democratização das terras, influenciando nos conflitos por territórios e, portanto, por direitos, é papel fundamental do ensino da geografia em todos os níveis de ensino. Neste trabalho, inicialmente contextualizamos a construção do curso de Licenciatura em Geografia, a partir do acúmulo de experiências anteriores em um curso de Tecnologia em Orientação Comunitária, organizado também tendo em vista a diferencialidade do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral. Em seguida, apresentamos suas concepções orientadoras (os papéis: do curso, dos educadores, dos educandos, as contribuições do curso para a escola pública, entre outros). Na sequência, explicamos o significado do *buen vivir*, da educação popular e do paradigma decolonial, enquanto fundamentos do curso. Finalizamos apresentando a sua organização curricular, que foi elaborada tendo em vista os desafios atuais na formação de professores de geografia. Concluímos que o curso, da maneira

como foi estruturado, poderá auxiliar na formação de geógrafos educadores comprometidos com processos populares de gestão territorial, portanto, com aqueles que lutam por terra, territórios, reconhecimento e redistribuição de direitos.

Palavras Chave: Licenciatura em Geografia, *buen vivir*, educação popular, decolonização

Introdução

O presente trabalho apresenta a organização e características do curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, iniciado em março de 2017 e que tem como foco o *buen vivir* e a justiça socioespacial. Para tanto, o curso se propõe a trabalhar com princípios e metodologias ligados à educação popular tendo nas teorias críticas e pós-coloniais, principalmente a teoria da decolonização, um dos seus principais referenciais teórico-metodológicos.

Gestado a partir de experiências docentes em formação inicial e continuada há aproximadamente duas décadas, o curso visa focar desafios que já há algum tempo os pesquisadores da área têm pautado em seus estudos. Gatti (2012) em seu texto intitulado “Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil” faz uma boa síntese no que tange aos desafios da formação inicial:

- Melhoria das conexões entre componentes curriculares acadêmicos e parcela da formação docente que ocorre nas escolas, ou seja, o adensamento, diálogo e complementariedade necessários da relação teoria-prática ainda hoje se constituem desafios formativos, pois a formação clássica (forma teórica apartada das experiências e conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho) não responde “[...] às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.” (GATTI, 2012, p. 17);

- Falta de concepção de prática que transcenda a ideia de receituário ou mera prática descolada dos fundamentos teórico-metodológicos, epistemológicos, éticos e morais. Para Alves (1992, apud GATTI, 2012, p. 18)

[...] a prática é o lugar de relações profissionais de ensino no qual surgem conhecimentos vitais sobre os processos do exercício da docência com crianças e jovens, é o lugar em que a criatividade docente emerge, é o momento onde não apenas nos defrontamos com uma reprodução estéril, mas com soluções criativas e novas compreensões sobre a relação didática. Essa autora chama a atenção para essa questão, enfatizando que, práticas profissionais são fatos culturais que geram conhecimento.

- Predomínio de uma formação abstrata, de caráter excessivamente genérico;
- Falta de utilização de espaços destinados ao tratamento concreto das práticas docentes nos quais experiências e teorias poderiam tornar-se aliadas, o que conduz a uma dissonância entre “[...] o proposto legalmente, o propalado em textos acadêmicos e o realizado nas IES.” (Gatti, 2012, p. 18);

- Profissionalização do magistério que lute contra um modelo petrificado no início do século XX;

- Organização em separado e fragmentada de cada especialidade da formação docente para os distintos níveis de ensino, o que demandaria transformações na

estrutura institucional e na distribuição dos conteúdos formativos e não apenas reformulações a partir do que está petrificado;

- Inexistência de uma política nacional articuladora e orientadora de mudanças estruturais e curriculares nas licenciaturas, ficando estas a cargo das instituições e dos indivíduos;

- Formação de professores pensada a partir do campo disciplinar científico específico, possibilitando que construam afinidades com o mesmo e dificultando o estabelecimento de relação orgânica com a Educação Básica, tornando os egressos fortes opositores a soluções curriculares de caráter inter e indisciplinar em nome das corporações profissionais.

Importante destacar que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico de Curso diferenciado não visou dar conta de todos os desafios elencados, mas apenas de alguns, de acordo com a materialidade e conjuntura política possível. Dessa maneira, em um primeiro momento descrevemos o contexto institucional no qual o curso foi tecido. Em seguida, explicitamos as concepções educacionais orientadoras do curso e seus fundamentos (*buen vivir*, educação popular e teoria decolonial) e explicamos como pensamos a materialização destes no contexto da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa. Esperamos que o presente texto auxilie no debate e construção de novos cursos de licenciatura organicamente ligados à Educação Básica.

Contexto de construção do curso

Resultado da fusão de dois cursos extintos do Setor Litoral da UFPR (Tecnologia em Orientação Comunitária e Bacharelado em Informática e Cidadania), a Licenciatura em Geografia foi construída a partir do acúmulo das experiências de ensino, extensão e pesquisa dos educadores desses cursos que, a partir de 2014, passaram a se reunir com a finalidade de pensar em um novo projeto que pudesse não apenas potencializar essas experiências, mas também propor outras formas de ação voltadas às demandas dos municípios litorâneos, com foco na justiça social e bem viver dos seus moradores.

Composto por sete municípios (Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba), o litoral paranaense é considerado o segundo menor do Brasil, pelos seus 98 km retilíneos de extensão. Contudo, se considerarmos suas ilhas e reentrâncias, inseridas no maior remanescente contínuo de Mata Atlântica do país, ele supera os 150 km. É nesse território que coabitam diferentes populações tradicionais – constituídas por caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, populações de manguezais, quilombolas, entre outros. Tais grupos possuem seus modos de vida fortemente influenciados pelas características geográficas desse território. Desde os anos 1980, com a criação das Unidades de Conservação (UC's) sem consulta pública, estes modos de vida estão ameaçados, pois, de forma equivocada, órgãos gestores das mesmas e outras entidades consideram essas populações que secularmente habitam essa região, como as responsáveis pela degradação dos ecossistemas locais.

Aliadas a essa situação, o não reconhecimento social e a falta de políticas redistributivas resulta em pequeno ou quase nenhum acesso a serviços básicos, até porque muitas comunidades são consideradas efetivos entraves ao desenvolvimento capitalista. A invisibilização aliada à ausência de políticas públicas que protejam os seus direitos e seus modos de vida levou e ainda obriga a expulsão de grande parte dessas comunidades que, sem opção, acabam migrando para cidades do entorno ou da Capital

(Curitiba) em busca de trabalho de baixa qualificação. Tais condições relegaram a população aos mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) do Sul do Brasil. Ao mesmo tempo, esse território possui uma riqueza cultural que lhe é própria, resultado de práticas ancestrais de culturas originárias, mas também dos movimentos de ocupação e colonização por europeus e escravizados. Em função do histórico de exclusão, é fundamental o fortalecimento de processos de democratização dos territórios por meio de ações educativas que privilegiem o fortalecimento dos coletivos humanos.

Foi nesse contexto que, em 2005, a partir da política de expansão e interiorização das Universidades Federais, conhecida como “Programa Expandir” – que se desdobrou no que conhecemos hoje como Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) – foi criado o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR. O Setor assumiu o desafio de não apenas ampliar o número de vagas no ensino superior, mas também de operacionalizar um projeto inovador que orienta seus princípios a partir do diagnóstico da realidade e demandas de grupos sociais que vivem no território onde se instalou.

É nesse contexto, também, que, fundados no PPP da UFPR Litoral, se inserem os cursos da universidade, dentre os quais a Licenciatura em Geografia que, assim como os demais, sofre implicações diretas dessa matriz socioambiental na construção e implementação de seus currículos. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Geografia pretende formar educadores que estimulem a organização social e territorial das comunidades litorâneas por meio de ações populares e comunitárias, valorizando e re-significando esse patrimônio geográfico, histórico e cultural regional que é o litoral do Paraná.

Vejamos, portanto, de que forma o curso de Licenciatura em Geografia, por meio do seu PPC pretende viabilizar processos educativos focados nos conflitos por terra e territórios que, por meio da educação popular, contribuam para a construção de territórios democráticos voltados à vida ou ao *buen vivir*.

Concepções educacionais orientadoras do curso

Considerando que a criação de uma universidade comprometida com uma lógica societária de desenvolvimento regional sustentável, significa a implementação de uma formação acadêmica voltada para as demandas da materialidade dos sujeitos no local onde está inserida e compreendendo a importância da escola pública enquanto *locus* no qual essas demandas ressoam e as contradições da sociedade capitalista se expressam, o Setor Litoral da UFPR fez uma opção radical pela relação cotidiana com a escola pública, a partir da tríade, nesta sequência, ensino-extensão-pesquisa.

Dessa maneira, a Licenciatura em Geografia foi organizada visando o fortalecimento da Educação Básica nas instituições públicas de ensino, território fundamental para os processos de investigação-ação do curso, na medida em que é na escola que os conflitos por terra e territórios reverberam. Assim, por meio do diálogo com educadores, educandos e seus responsáveis, enfim, com a comunidade na qual a escola está territorializada pretendemos organizar processos de ensino-extensão-pesquisa voltados ao *buen vivir*. Para tanto, a materialização dos pressupostos do PPP da UFPR Litoral de uma concepção de educação anti-hierárquica e dialógica torna-se essencial dado que “[...] toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a

organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver as/os educadoras/es e a comunidade.” (UFPR, 2008, p. 06).

O curso de Licenciatura em Geografia, como todos os outros, busca materializar suas ações articulando seu currículo em três grandes fases de formação:

1- conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos. (UFPR, 2008, p. 07)

Para que o licenciando em geografia atue no ensino, na extensão e na pesquisa tendo como foco a construção e fortalecimento da gestão democrática e participativa dos territórios e das escolas da Educação Básica, além dos pressupostos contidos no PPP, os Fundamentos Teórico-Práticos do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia foram organizados visando contemplar as competências, habilidades e os conteúdos curriculares mínimos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Geografia, a saber:

A) Habilidades gerais: a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográfico; f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g. Utilizar os recursos da informática; h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

B) Específicas a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; d. avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos; e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 11).

Dessa forma o curso de Licenciatura em Geografia do Setor Litoral da UFPR visa contribuir

[...] na compreensão de que inexistem democracia sem a democratização das terras e dos territórios de vida dos sujeitos. Compreender as expressões das desigualdades sócio econômicas por meio da leitura das diversas paisagens e espaços vividos, conhecer a lógica produtora e legitimadora das desigualdades, estabelecer estratégias políticas de democratização das terras, influenciando

nos conflitos por territórios e portanto, por direitos, é papel fundamental do ensino da geografia em todos os níveis. (UFPR LITORAL, 2016, p. 04).

Além dos Fundamentos Teórico-Práticos (FTP's), os conteúdos de formação básica e específica são integrados mediante processos educativos também fundamentados na articulação entre teoria e prática, oportunizados por meio dos espaços pedagógicos dos Projetos de Aprendizagem (PA's) e das Interações Culturais e Humanísticas (ICH's).

Com o objetivo de oportunizar aos educandos um espaço de promoção da autonomia intelectual que favoreça a construção de novos conhecimentos, os PA's possibilitam um adensamento da percepção e reflexão acerca das comunidades locais por meio de processos de investigação-ação voltados a abordagens interdisciplinares. Trata-se de um espaço no qual os educandos desenvolvem projetos voltados à sua realidade concreta desafiando-os a estabelecer relações inter e multidisciplinares voltadas para o desenvolvimento sustentável do litoral do Paraná.

As Interações Culturais e Humanísticas (ICH), por sua vez, partem das demandas dos educandos que, de forma autogestionária, devem ser capazes de articular seu desejo individual com os coletivos com a mediação de um educador. Para isso as ICH se constituem em um espaço pedagógico no qual a construção dos processos de aprendizagem deve ser simétrica e dialógica, a fim de valorizar os diferentes saberes e lugares que compõem a vida social, a fim de questionar as hierarquias existentes entre os mesmos. No curso de Licenciatura em Geografia um dos espaços para a prática das ICH é o Observatório das Questões Territoriais que, instalado nas escolas públicas, oportuniza processos educativos voltados à cidadania participativa dos munícipes da região contribuindo para a aproximação entre escolas públicas e suas respectivas comunidades e, portanto, para a gestão democrática das escolas e municípios.

A fim de que os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nos três espaços pedagógicos (FTP, ICH e PA) dialoguem entre si de forma orgânica, o curso de Licenciatura em Geografia articula seus componentes curriculares por meio de Palavrasmundo¹ que são utilizadas em práticas de *buen vivir*, de educação popular e de decolonização, que se constituem como fundamentos do curso.

Fundamentos do curso: *buen vivir*, educação popular e paradigma decolonial

Como dissemos, são os fundamentos do curso (o *buen vivir*, a educação popular e a teoria da decolonização) que – a partir de seus princípios e principalmente das práticas deles constituídas – contribuem para dar organicidade aos espaços pedagógicos articulados por Palavrasmundo. Nesse sentido, entendemos ser necessária uma

¹ Termo emprestado de Paulo Freire (1982, p. 11) em sua obra *A importância do ato de ler*, por meio da qual nos lembra que a leitura da palavra jamais deve significar ruptura com a leitura do mundo: "[...] é importante dizer, a "leitura" do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz".

explicação, ainda que de forma breve, sobre esses fundamentos para, no próximo item, mostrarmos como eles se inter-relacionam na organização curricular do curso a fim de garantir a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa.

Iniciaremos pelo *buen vivir*. Trata-se de uma forma de compreender a vida que não deve ser reduzida ou confundida com a noção ocidental de bem-estar ou com a noção ortodoxa capitalista de desenvolvimento. Tão pouco deve ser alinhada a visões mais heterodoxas de desenvolvimento que buscam “desenvolvimentos alternativos”. Ao invés disso, o *buen vivir* está ligado à necessidade, cada vez mais premente, de buscar alternativas ao desenvolvimento capitalista.

O Buen Vivir, na realidade, se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. O Buen Vivir não é uma originalidade nem uma novidade dos processos políticos do início do século XXI nos países andinos. Nem é uma espécie de superstição ou poção mágica para todos os males do mundo. O Buen Vivir é parte de uma grande busca de alternativas de vida forjadas no calor das lutas da humanidade pela emancipação e pela vida. O que é notável e profundo nestas propostas é que estas surgem de grupos tradicionalmente marginalizados. Elas convidam a arrancar pela raiz vários conceitos considerados indiscutíveis. Questionam a ética do “viver melhor” na medida em que supõem um progresso ilimitado que nos convida a uma competição permanente entre os seres humanos. Este é um caminho seguido até agora, que permitiu a alguns viver “melhor” enquanto milhões de pessoas tiveram e ainda têm que “viver mal”. (ACOSTA, 2012, p. 201).

Nesse sentido, o *buen vivir*, criado pelos povos originários da América Latina, busca promover uma relação diferente entre os seres humanos e o seu ambiente social e natural, incorporando as dimensões ética, humana e holística nessa relação. De forma a melhor compreender as principais dimensões dessa importante forma de construção coletiva, destacamos seus cinco elementos constituintes, segundo IRELAND (2012): 1. A crítica profunda ao desenvolvimento contemporâneo, pautado no mercado, nos aspectos econômicos e no mito do progresso contínuo e infinito; 2. A crítica à noção de qualidade de vida, pautada no consumo de bens materiais e renda econômica; 3. A crítica à visão antropocêntrica de desenvolvimento, que distribui valor de acordo com sua utilidade para os seres humanos. Ao contrário, o *buen vivir* entende o meio ambiente não como algo a serviço do ser humano, mas como um sujeito de direitos; 4. Essa forma altamente específica de interpretar e se relacionar com a natureza – como um sujeito de direitos – implica em uma redefinição no conceito de comunidade, na medida em que insere o conceito de comunidade não humana; 5. Crítica às relações sociais pautadas em uma postura materialista reduzida a relações econômicas.

Entendemos que, apesar de breve, com essa explicação é possível perceber que o *buen vivir* reafirma alternativas de vida ao desenvolvimento e não sendo apenas um desenvolvimento alternativo. Esse caráter do *buen vivir* está diretamente relacionado ao paradigma decolonial, que evidenciamos nas linhas que seguem.

A noção de desenvolvimento capitalista, duramente criticada anteriormente pelo *buen vivir*, possui relação direta com a problemática da colonialidade e esta, com a questão da modernidade, afinal, na busca de levar o desenvolvimento aos povos considerados “subdesenvolvidos” as nações europeias – consideradas por elas mesmas como desenvolvidas – na realidade não fizeram mais que encetar processos de colonização (territorial, cultural, econômica etc.) coagindo, inclusive, esses povos a

acreditarem nesses processos de forma positiva, por meio de uma dupla violência – termo cunhado por Pierre Bourdieu. Ou seja, “[...] la ‘modernidad’ es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad”² (MIGNOLO, 2009, p. 39). Modernidade e colonialidade são processos imbricados que resultaram em inúmeros processos de violência e extermínio. Em outras palavras, o processo de colonização implicou em um exercício colonial do poder operado pela cosmovisão moderna, tida como a única verdadeira e o único processo civilizador possível e legítimo. As demais cosmogonias, modos de estar e ser no mundo foram deslegitimados e transformados em obstáculos ao desenvolvimento. Violência de fato e simbólica constituem-se assim, duas faces de uma mesma moeda. É diante dessa dupla violência que o paradigma decolonial se apresenta como ferramenta de enfrentamento. Contudo,

O paradigma decolonial não seria visto, assim, apenas como uma estratégia de denúncia de ultrajes históricos, mas sim como mais uma ferramenta que possibilita desvendar os mecanismos e as conseqüências desse desenvolvimento combinado e desigual que o capital reproduz ad infinitum. E mais do que isso, nos oferece pistas sobre as razões da emergência do panorama de resistências e lutas que em toda América Latina surgem contra o avanço indiscriminado do capital [...]. (MONTENEGRO, 2012, p. 171).

Dessa forma, tanto a crítica ao desenvolvimento capitalista presente como princípio do *buen vivir*, como o paradigma decolonial nos possibilita não apenas compreender e denunciar, mas construir estratégias de enfrentamento para além das questões econômicas, isso porque remete à compreensão e construção de outras racionalidades, outras ontologias e epistemologias. Nesse contexto, os princípios e as práticas de educação popular contribuem de forma significativa.

Podemos dizer que a história da educação popular, em suas diferentes compreensões, acompanha os grupos e movimentos sociais. Mais especificamente podemos afirmar que ela pode ser contada a partir das lutas de independência dos países latino-americanos, entendidas de acordo com os enredos e os conflitos ideológicos produzidos em cada espaço temporalidade. Nesse sentido, a

[...] educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente ela se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas. (STRECK, 2012, p. 363).

Dessa forma, os princípios da educação popular comumente são vivenciados não apenas nos espaços formais de educação como, por exemplo, os espaços das escolas públicas, das universidades, dos hospitais, mas também em todos os espaços educativos e formativos comunitários que se proponham a trabalhar com práticas fundadas no

² “[...] a ‘modernidade’ é uma narrativa europeia que tem uma cara oculta e mais obscura, a colonialidade. Em outras palavras, a colonialidade é constitutiva da modernidade: sem colonialidade não há modernidade.” Tradução nossa.

diálogo entre os diferentes saberes. Seus princípios podem ser sintetizados da maneira que segue:

- I – Emancipação e poder popular.
- II – Participação popular nos espaços públicos.
- III – Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade.
- IV – Conhecimento crítico e transformação da realidade.
- V – Avaliação e sistematização de saberes e práticas.
- VI – Justiça política, econômica e socioambiental. (SECRETARIA GERAL, 2014, p. 31).

Assim, se considerarmos tanto seus princípios, como os territórios nos quais esses são vivenciados, desde seu surgimento a partir dos movimentos de luta na América-Latina, podemos perceber o caráter político-pedagógico da educação popular, ou seja, podemos percebê-la enquanto uma potente ferramenta capaz de contribuir para a transformação social que desejamos e que se faz cada vez mais necessária. Capaz de fornecer as bases sólidas de uma formação de sujeitos que se comprometam com essa transformação. Enfim, capaz de promover sonhos de um *vivir bien* no qual prevaleçam a equidade, a solidariedade, a justiça social e a liberdade.

Entendemos que a educação popular, por seu caráter político-pedagógico se constitui como fundamental ferramenta na implementação de uma proposta fundada no paradigma decolonial e no *buen vivir*.

Vejam, agora, como esses fundamentos se entrelaçam nas práticas de ensino, extensão e pesquisa e na produção resultante das mesmas no curso de Licenciatura em Geografia.

Indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa como fundamentos da organização curricular para a produção do e para o coletivo

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na história da universidade pública brasileira é uma construção recente e em processo de vir a ser, pois várias iniciativas estão sendo realizadas para tal. Demandada e debatida somente nos anos 1960 pelo movimento estudantil e assumida como bandeira de luta pelo movimento docente nos anos 1980, esta indissociabilidade vem sendo construída com muita luta e compromisso por segmentos da universidade politicamente vinculados com a sua democratização junto às classes populares, grupos e movimentos sociais. Isso porque é uma das atividades menos incentivadas nas universidades em geral, com poucos programas, políticas públicas, bolsas etc. Nas licenciaturas o processo não tem sido diferente, há vários trabalhos sendo realizados Brasil afora que propõem transformar a formação inicial e continuada de educadores por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Importante destacar que na Reforma Universitária de 1968, fortemente influenciada pelo governo militar, a extensão “[...] por objetivar a integração dos estudantes às comunidades carentes, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da nação, acaba sendo um instrumento político a serviço do governo militar.” (Mazzili, 1996, p. 112 apud MACIEL, 2010, p. 92). O Projeto Rondon, criado pelo Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968, é um exemplo e materialização desta concepção de extensão do

governo militar, pois visava possibilitar aos estudantes universitários conhecer a realidade brasileira para que pudessem participar do processo de desenvolvimento.

Em contraposição a esta extensão materializada sob a tutela militar nacional desenvolvimentista, uma outra foi se construindo desde os anos 60 pelo movimento estudantil e desde os anos 80 pelo movimento docente, sendo entendida como ação voltada à “[...]problematização da prática social no processo de ensino/aprendizagem, e [que³] tem a função de intervenção social a partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos anteriormente, na perspectiva de socialização do saber.” É esta perspectiva de extensão, construída, debatida e materializada com os grupos e movimentos sociais que está prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso em pauta. Em sua essência, prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tendo como fundamento a socialização do saber, portanto, sua democratização para amplos segmentos sociais.

A indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa é a condição para a materialização do PPC proposto, isso porque entendemos que a partir da vivência dos processos educativos escolares e comunitários – por licenciandos, educadores de ambos os níveis e pessoas das comunidades, nos estágios e outros espaços educativos – teremos a possibilidade de organizar coletivamente situações que facilitam problematizar a materialidade na qual o exercício profissional ocorre. A partir do conjunto de vivências, é possível debater e organizar estratégias de formação docente inicial e continuada (ensino, pesquisa e extensão) que procurem avançar em relação aos desafios hodiernos junto ao tema em pauta. Tal encaminhamento foi proposto coletivamente considerando-se que as pesquisas sobre formação docente evidenciam:

[...] que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes pouco têm se detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação, bem como, não abordam as questões relativas aos currículos adotados nas redes de ensino como política regional ou local. (Libâneo, 2010; Gatti et alii, 2008, 2009; Gatti, 2011, Silva Jr., 2010). (GATTI, 2012, p. 17)

Visando estabelecer diálogo orgânico entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação que acontece nas escolas iremos, por meio do ensino, pesquisa e extensão, organizar os estágios curriculares, os observatórios da questão territorial e um curso de especialização em diálogo de saberes. Os primeiros ocorrerão a partir do segundo semestre letivo como ações inerentes aos observatórios que têm como objetivo em cada escola, integrar comunidades, educadores de ambos os níveis, licenciandos e educandos do nível básico para que possam discutir, debater os conflitos por terras e territórios, o reconhecimento e redistribuição de direitos, a gestão do território local e regional, discutir e encaminhar propostas formativas, elaborar materiais didáticos com as comunidades, entre outros.

Trata-se assim, por meio de atividades de ensino e extensão, que demandam pesquisas (investigação-ação-participativa), colocar em diálogo profícuo distintos níveis formativos, sujeitos e modalidades de formação: educação básica, universitária e popular, formação inicial e continuada, esta última a ser proposta no corrente ano a partir de um curso de especialização em diálogos de saberes:

³ Grifo nosso.

Ensino, Pesquisa e Extensão, desse modo, formam uma tríade em que ocorrem inter-relações de natureza alimentadora-retroalimentadora. Em uma dimensão social, os componentes da tríade confundem-se, no sentido de consolidar uma reflexão crítica sobre a prática, quer se trate do âmbito das disciplinas de graduação, das atividades de extensão ou das pesquisas realizadas sobre essa temática. Para tal, cabe ressaltar a percepção de se trabalhar, em qualquer das três vertentes, sempre com o professor e não para o professor. Com os licenciandos, e não para os licenciandos. (SANTOS et al, 2006, p. 72)

Cabe salientar ainda que a produção didática em escala local e regional que auxilie a compreender os conflitos por terra e territórios, voltados ao *buen vivir* e justiça socioespacial será foco dos processos educativos. Objetivamos elaborar coletivamente tal produção com as comunidades e seus educandos, os educadores da escola básica, os licenciandos e educadores da universidade. Trata-se também de um processo de construção, fortalecimento e adensamento de coletivos voltados ao *buen vivir* e justiça socioterritorial. De nossa parte entendemos que o curso em questão pode auxiliar a (re)pensar, problematizar e debater os arranjos espaciais nos quais vivem as comunidades litorâneas, ações fundamentais para o bem viver das mesmas.

Considerações

A formação de professores é a área de estudos na educação brasileira mais pesquisada atualmente. Temas como “[...] os fatores sócio-culturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente e [...] as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização.” (GATTI, 2012, p. 17) são os mais pesquisados e explicitam a falta de políticas efetivas por parte do Estado brasileiro no tocante à questão. Daí a necessidade de avaliá-las a fim de demandar encaminhamentos, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada. Somado a isso, indicam também a existência de alguns poucos esforços institucionais de grupos envolvidos com a formação docente. Advém deste fato a necessidade de mapeá-los a fim de verificar que grupos são estes, o que os diferenciam dos demais, bem como as ações que realizam.

Freitas (2002) já denunciava à época o fortalecimento de processos de desprofissionalização dos professores, tendo em vista um conjunto de ações ligadas a políticas neoliberais na educação pública, cuja lógica era a produção de indicadores sem necessariamente melhoria qualitativa e a compreensão da mesma como mercadoria. Neste contexto, correram soltos processos de mercantilização e ampliação da formação inicial e continuada em sua dimensão privada de baixa qualificação que predominou sobre a pública.

Pode-se afirmar que as certificações produzidas dos anos 2000 em diante pouco resultaram em transformações no trabalho de sala de aula. Ações como o aligeiramento da formação inicial em cursos de qualidade questionável, a ampliação da abertura de licenciaturas em empresas de educação, a flexibilização da formação que permite que profissionais de outras áreas, mediante a realização de uma mera complementação pudessem trabalhar em sala de aula, a abertura de licenciaturas à distância em condições precárias de funcionamento foram efetivadas e implementadas, o que colaborou com o processo de desprofissionalização.

Em função de que a qualidade da formação inicial não avançou, os cursos de formação continuada, largamente ofertados por empresas educacionais de qualidade

questionável, ainda possuem caráter compensatório, ou seja, abordam aspectos formativos que deveriam ter sido foco de estudos e trabalhos no início da formação docente. Em pesquisa realizada por André (2009, 2010) e citada por Gatti (2012, p. 17) muitos temas ainda precisam ser estudados, dado que auxiliam a fortalecer os processos de profissionalização docente. São eles:

[...] a dimensão política na formação de professores, as condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, ficando também à margem questões de gênero, raça/etnia e as questões da formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais. Todos esses aspectos são fatores importantes, ligados, seja ao trabalho do professor, seja à identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, e, reconhecimento social. As diversidades existentes nas possibilidades de trabalho de professores nas sociedades contemporâneas, acrescentam questões sobre a estrutura e as vocações a serem consideradas nessa formação.

Como pudemos verificar, não são poucos os desafios relativos à formação docente no Brasil. O presente trabalho pretendeu ser uma breve contribuição para auxiliar a pensar a formação inicial e continuada de educadores em geografia no contexto institucional de um Setor que possibilita a (re)invenção das formações. Neste sentido, podemos dizer que, ao repensarmos a formação inicial e continuada de educadores e pautarmos este trabalho de maneira colaborativa e dialógica, também nos (re)inventamos e nos educamos coletiva e comunitariamente.

Em termos de síntese provisória podemos concluir que:

- A organização institucional voltada a mudanças e transformações dos processos formativos é incentivo e condição fundamental para que novos formatos de licenciaturas sejam materializados, bem como propostas de formação continuada. É o caso do Setor Litoral que tem um PPP diferenciado e aberto o suficiente para que o coletivo de educadores possa repensar e propor cursos diferenciados, tendo em vista as atuais demandas formativas;

- A opção pelo *buen vivir*, pela educação popular, teoria decolonial, pela dialogia, pela construção de coletivos amplos formados por educandos da Educação Básica e Superior, comunidades e educadores de ambos os níveis de ensino, indica que a formação docente (inicial e continuada) é pensada e será construída de maneira processual, orgânica, colaborativa e autogestionária;

Para tanto, a articulação das ações formativas no contexto da indissociabilidade dos processos de ensino, extensão e pesquisa é fundamental. Esperamos que o presente trabalho auxilie no debate e construção de novos cursos de licenciatura organicamente ligados à Educação Básica e ao *buen vivir* e justiça social das comunidades e envolvidos nos processos formativos.

Referências

ACOSTA, A. *O Buen Vivir. Uma oportunidade de imaginar outro mundo*. In *Um Campeão Visto de Perto. Uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro*. Série Democracia. Rio de Janeiro: Heinrich-Böll-Stiftung, 2012. p. 198-216.

FREITAS, H. C. L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GATTI, B. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVI ENDIPE, 2012, Campinas, Livro 2. Campinas: Junqueira & Marin editores, 2012. p. 16-32. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

IRELAND, T. D. *A Agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento*. In: IRELAND, T. D. ; SPEZIA, C. H. (Orgs.) *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 57 – 75.

MACIEL, A. da S. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008. 2010. 195p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação, Piracicaba. 2010. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CES 492/2001. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20/12/2016.

MIGNOLO, W. D. *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. MACBA, 2009, p. 39-49. Disponível em: <http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MONTENEGRO, J. Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e decolonialidade: articulando um discurso fragmentado. Revista OKARA: geografia em debate, João Pessoa/PB, v. 6, n. 1, p. 163-174, 2012. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/13612/7745>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SANTOS, W. et al. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, vol. 8, n. 1, jan.-jul. 2006, p. 69-82.

SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília: Secretaria-Geral, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

STRECK, D. R. *Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular*. In STRECK, D.R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

UFPR LITORAL. *Projeto Político Pedagógico*. Matinhos. 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

UFPR LITORAL. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia*. Matinhos. 2016. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/10/PPC-Geografia-Vers%C3%A3o-Final-AlteradoCoord-geral-estagio-of-11fev2016-1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.