

ELEMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Marcos de Oliveira Soares – UFSCar/GPForPP¹
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi – UFSCar/GPForPP²

Resumo

A partir de experiências vividas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil, e das pesquisas realizadas pelo GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores, este trabalho apresenta reflexões sobre alguns debates do campo da formação de professores. Dentre os temas discutidos, estão: a caracterização do trabalho docente como uma atividade laboral intrínseca na relação entre o capital e o trabalho; a formação de professores como fenômeno pedagógico e político compreendido em suas especificidades; os estágios supervisionados como importantes espaços de formação e como campos de estudo das realidades escolares, para além de mera atividade prática instrumental; a caracterização do que é ser professor e o que é a escola hoje, em um contexto de reformas educacionais neoliberais, de precarização física das escolas e do trabalho docente; a necessidade de uma relação institucional entre a universidade e as escolas públicas. O texto argumenta em defesa da formação política de professores como elemento mediador do conjunto de aspectos que constitui a profissão docente, objetivando contribuir com a construção da consciência política e crítica de futuros professores de Geografia, em meio às vinculações entre educação e compromisso político.

Palavras-chave: Formação de Professores; Geografia; Política; Estágio Supervisionado.

Abstract

From the experiences in the Geography teacher training course at the Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, São Paulo, Brazil, and from the research carried out by the GPForPP – Research Group on Political Formation of Teachers and Teachers, the paper presents reflections on some debates in the field of teacher education. Among the topics discussed are: the characterization of teaching work as an intrinsic labor activity in the relation between capital and labor; the training of teachers as a pedagogical and political

¹ Doutor em Geografia Humana. Professor da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) e líder do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores, certificado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Endereço para acessar o Grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5294419404540364 E-mail: marcossoares@ufscar.br

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e vice-líder do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores E-mail: lucialombardi@ufscar.br

activity included in their specificities; the supervised internships as important spaces of formation and as fields of study of the school realities, besides mere practical instrumental activity; the characterization of what it is to be a teacher and what the school is today, in a context of neoliberal educational reforms, of the physical precariousness of schools and of teaching work; the need for an institutional relationship between the university and the public schools.

Keywords: Teacher Training; Geography; Policy; Supervised internship.

Introdução

A formação de professores e professoras de Geografia na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (interior do estado de São Paulo), tem uma história recente visto que este *campus* da universidade completou dez anos de existência em 2016 e o curso de Geografia, mais precisamente, oito anos.

Inserido neste contexto de nascimento e crescimento do curso, o presente artigo é elaborado a partir de observações e reflexões realizadas com base nas experiências de orientação dos estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Geografia, nos anos de 2015 e 2016, bem como nas pesquisas do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores.

O texto apresenta, em seu primeiro trecho, considerações sobre a formação de professores de Geografia na UFSCar *campus* de Sorocaba, que dizem respeito à necessidade de debate sobre as especificidades de um curso de licenciatura em sua tarefa de formar professores para a Educação Básica; aos processos de formação docente por meio dos estágios supervisionados; à importância dos vínculos entre a universidade e a escola pública e à tarefa de se realizar uma formação política de professores na fase da formação inicial.

Como decorrências das reflexões realizadas neste primeiro trecho, estão a verificação da necessidade de realização de mudanças estruturais no curso, ao mesmo tempo que se sugere a inserção de elementos políticos mais delineados na formação, em suas perspectivas estruturais e conjunturais.

O segundo momento do artigo trata da inserção da escola na lógica da produção e reprodução do sistema capitalista e como o *lócus* do trabalho docente. A escola é um aparelho ideológico fundamental para a manutenção das formas de reprodução do capital e também lugar de contradições, com os quais o professor se depara todo o tempo. Em períodos de reformas neoliberais, a análise sobre esta dimensão se faz essencial para a compreensão da escola no momento histórico presente, ampliando nossas consciências, desvelando aspectos da totalidade e nos fornecendo indicações sobre as necessidades de formação dos estudantes das licenciaturas na atualidade.

A terceira parte do texto trata do “ser professor” hoje em meio aos processos de proletarização, de descaracterização, de burocratização do trabalho docente, de intensificação do trabalho, refletindo sobre o professor como um profissional de uma área específica de conhecimento, com todos os elementos que isso produz numa sociedade como a capitalista.

Sobre a formação de professores de Geografia na UFSCar *campus* de Sorocaba

Este trecho apresenta considerações sobre a formação de professores de Geografia na UFSCar *campus* de Sorocaba, que dizem respeito à necessidade de debate sobre as especificidades de um curso de licenciatura em sua tarefa de formar professores para a Educação Básica; às características da formação docente por meio dos estágios supervisionados; à importância dos vínculos entre a universidade e a escola pública e à tarefa de se realizar uma formação política de professores durante a fase da formação inicial. Este último tema, traz algumas das discussões levantadas no âmbito do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores.

Em um trabalho elaborado para o VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia (ENEGE) também conhecido como “Fala Professor!”, na cidade de Catalão, Estado de Goiás, em 2015, já havia sido abordada a questão de como está constituído o curso de licenciatura em Geografia da UFSCar e apresentadas algumas considerações sobre uma formação que possa se fazer mais efetiva e significativa (SOARES, 2015). Retomamos aqui alguns daqueles pontos a fim de seguir adiante.

Naquele texto foi apresentada a estrutura que constitui o curso e também relatadas algumas experiências realizadas com os alunos da disciplina de Prática de Ensino em Geografia, que na formatação do nosso curso, é a disciplina à qual o estágio supervisionado está vinculado. Ou seja, os estudantes cumprem a disciplina de Prática de Ensino e, concomitantemente, realizam o estágio supervisionado em escolas públicas da cidade de Sorocaba e cidades da região.

Dentre as considerações feitas sobre o tema, estavam aspectos mais ligados à estrutura do curso na universidade e a relação entre esta e as escolas públicas. Assim sendo, foram destacados três aspectos considerados importantes para a formação de professores na perspectiva institucional.

O primeiro deles diz respeito à relação entre a UFSCar e as escolas públicas da cidade de Sorocaba, ou a “não relação” – isto é, a fragilidade dos vínculos – entre estas duas esferas. É fundamental que a universidade, como instituição de ensino que tem grande demanda de estudantes estagiando em escolas públicas, construa uma agenda e uma política de aproximação institucionais para com as escolas do seu entorno. Contudo, esta ainda não é uma realidade no contexto do *campus* em questão.³

³ No final de 2016 realizamos no *campus* o 3º Simpósio sobre Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura da UFSCar. Nele participaram representantes dos sete cursos de licenciaturas (formação de professores) presentes no *campus* Sorocaba. Um dos encaminhamentos foi a constituição de uma Comissão de Estágios, com representantes de todas as licenciaturas para discutir as questões que envolvem os estágios. A primeira

O segundo aspecto aponta para a relação entre as disciplinas do curso e suas possíveis relações com o estágio supervisionado. Até o presente momento, o curso apresenta apenas duas disciplinas relacionadas ao estágio, precisamente as de Prática de Ensino I e II. Entretanto, existem outras disciplinas oferecidas aos estudantes que contam com propostas pedagógicas que os aproximam das escolas. Em virtude disso, é que se propõe um debate sobre outras formas de distribuição do estágio supervisionado entre as disciplinas do curso.

O tema do segundo aspecto se vincula ao terceiro, qual seja, o fato de os alunos terem que cumprir o total das 400 horas de estágio em escolas de educação básica restritamente nos dois últimos períodos do curso, com a seguinte distribuição da carga horária obrigatória: 200 horas no 7º semestre e 200 horas no 8º semestre. Esta restrição quanto à distribuição das horas é considerada um dificultador para que o estágio ocorra de uma forma mais proveitosa e significativa, pois acarreta em um abreviamento do tempo disponibilizado para as reflexões e trocas sobre questões tais como: as conexões entre os conhecimentos teóricos estudados e a prática docente; os impactos das primeiras experiências na docência; o início da construção da identidade do professor; o exercício de visões críticas sobre as propostas pedagógicas e os modos de educar, dentre outros.

Partindo daqueles aspectos levantados por ocasião do ENEGE, observa-se que seja de fundamental importância uma mudança estrutural em nosso curso, a fim de que seja oferecida uma formação profissional ainda mais completa aos licenciandos. Isto se faz por meio de parcerias da universidade com as escolas públicas em uma perspectiva dialógica: que possibilite ao professor da rede básica cumprir um papel de formador do estagiário – o qual deve poder vivenciar o cotidiano escolar como contexto histórico, político e cultural – e ainda, que a universidade proporcione aos professores da escola pública formação continuada e espaços de compartilhamento, de reflexão sobre seus fazeres e de debate sobre as contradições e lutas específicas desta categoria.

Almejamos projetar um estágio que possa “fomentar no licenciando sua vontade em seguir na carreira docente, dando à escola e ao professor de educação básica um caráter formativo (com sua experiência e práxis) fundamental para a formação desses licenciandos” (SOARES, 2015).

Outras reflexões sobre a formação de professores têm sido feitas a partir das pesquisas do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores, apresentadas no VI CHIPUEA (VI Congresso sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América) ocorrido em Outubro de 2016 na cidade de Tunja, Colômbia, por meio do artigo denominado “Formación política de profesoras y profesores como elemento de la formación pedagógica y profesional” (SOARES e LOMBARDI, 2016). As reflexões realizadas pelo grupo têm partido de duas premissas principais. A primeira, é que a formação política dos professores é uma necessidade fulcral para a realização da ação docente nas escolas. A segunda, é que esta formação está diluída – e, portanto, enfraquecida – por entre os vários momentos da formação inicial (no trato com os saberes

questão a ser discutida pela comissão é justamente essa, a de uma parceria institucional da UFSCar com escolas públicas de Sorocaba e de cidades do entorno.

pedagógicos, com os saberes das áreas específicas, com os aspectos legais e função social) e isso gera uma situação de “não formação” política.

Consideramos central a formação política dos professores, porque a política atua como “...mecanismo de relações societárias materializada na chamada luta de classes existe, justamente, por ser a sociedade desigual. A possibilidade, ainda utópica, de uma sociedade estruturalmente igualitária, tiraria potencialmente a necessidade de se *fazer política*” (SOARES e LOMBARDI, 2016). Ademais, porque o profissional da educação atua em uma sociedade desigual e repleta de contradições as quais, decerto, aparecem em sala de aula, e exigem dele compreensão e tomada de atitude. Por esta razão, consideramos o estágio supervisionado como um componente pedagógico capaz de ser forte formador político, configurando-se como um campo fértil para uma formação política que se faça favorável ao exercício da profissão docente em tempos de precarização da educação, bem como à consciência crítica sobre a profissão e o espaço sócio institucional da escola.

As pesquisas realizadas pelo GPForPP prosseguem na perspectiva de esmiuçar as relações políticas (sejam institucionais, cotidianas, dos movimentos sociais, sindicais, etc) que a vida em sociedade produz. Neste sentido é que se torna importante pensar sobre a formação dos professores também pelo viés das relações de poder, das questões que envolvem as chamadas opressões, tais como as questões de gênero, sexual, racial, bem como as relações que as “várias culturas” produzem cotidianamente. Em outras palavras, em Soares e Lombardi (2016) afirmamos que :

...ainda que os professores como sujeitos sociais atuem individualmente, em suas salas de aula, a atividade docente é essencialmente coletiva e a investigação sobre ela não pode deixar de considerar esta característica. A relação entre o particular e o geral, na formação docente, tem uma importância grande no sentido de pensarmos uma proposta de formação política. As instituições educativas são espaços de encontro de políticas nacionais e locais, onde destaca-se grande diversidade cultural de raça, linguagem, costumes, tradições, gostos. Por esta razão, na intersecção entre as complexidades pessoais e as complexidades da sociedade, das culturas da nação e das culturas locais, almejamos contribuir para a formação de docentes que se sintam mais seguros como cidadãos transformadores da realidade, como trabalhadores capazes de agir em conjunto e, conseqüentemente, como pessoas mais fortalecidas.

Intimamente ligado à discussão sobre a estrutura dos estágios e seus significados pedagógicos e políticos, está o debate sobre as especificidades de um curso de licenciatura em sua tarefa de formar professores para a Educação Básica.

Tem sido um desafio fugir de uma “máxima” ou um dito sentencioso expresso corriqueiramente na área da Geografia que atesta que apenas uma boa formação nos conteúdos específicos produziria um “bom professor”. Esta ideia expressa uma carência de observações mais aprofundadas sobre os diferentes fins das formações para diferentes

exercícios profissionais. Mais do que isso, aponta para uma maior valoração de um curso (Bacharelado) em detrimento do outro (Licenciatura), sendo necessária uma reflexão "para dentro" acerca dos temas tratados pela Geografia e a formação de um professor desta área.

Como mencionado, o curso de Geografia na UFSCar é recente e foi construído no bojo de uma política de expansão das universidades públicas no Brasil, o chamado REUNI.⁴ A consolidação do corpo docente do curso (com professores efetivos, contratados por intermédio de concurso público) somente se consolidou em 2013 e, no ano seguinte, teve início um debate interno sobre a necessidade de reestruturação do curso, a partir das experiências concretas de seu cotidiano, ou seja, das necessidades dos estudantes, dos professores e técnicos administrativos, da caracterização sobre qual curso se tem e qual o curso se quer ter.

A dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura apresentou-se naquele debate, ainda que de forma subliminar. Talvez não pudesse ser diferente, pois as duas formas de estrutura formativa do ensino superior vêm de um mesmo processo histórico no decorrer do século XX e está no cerne de boa parte da formação acadêmica de todos que passam por um curso superior no Brasil. Deste modo, há uma ideia recorrente entre alguns professores do colegiado de que um bom curso de Geografia necessariamente forme um bom professor da matéria. Esta ideia está em consonância com a que entende que um bacharelado (ou uma estrutura de curso superior "bacharelesca") pode dar conta da formação em geral, inclusive da formação de professores.

De outro modo, há docentes que entendem que existam especificidades na formação de professores para o ensino básico, que uma formação de boa qualidade na disciplina de referência (no nosso caso, a Geografia), apesar de ser condição necessária para a constituição do professor, sozinha não é suficiente. Afinal, os saberes das áreas específicas (conhecimentos específicos sobre a área na qual o professor é especialista) representam apenas uma das facetas que constitui a identidade do professor, baseada ainda nos saberes da experiência (experiências como alunos que foram e também as que o professor produz cotidianamente, em processo permanente de reflexão sobre sua prática, na troca com outros profissionais) e nos saberes pedagógicos, que são as práticas de ensinar, que se flexibilizam de acordo com as necessidades do ensino como prática social (PIMENTA, 1999). Por esta razão, o curso de licenciatura precisa incorporar práticas e teorias do campo da formação de professores, a fim de ressignificar as variadas e complexas situações de ensino.

Na UFSCar é oferecido um curso de licenciatura em Geografia, ou seja, um curso de formação de professores de Geografia para atuarem na Educação Básica, mais precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio. Isto faz com tenhamos uma definição bastante precisa sobre a função social deste curso e suas finalidades de repensar os modos de se fazer educação.

⁴ REUNI foi o programa do governo federal de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto presidencial em 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

A dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura no Brasil nos remete à formação dos primeiros cursos superiores (em faculdades isoladas ou universidades) na primeira metade do século XX e os processos históricos por que passou o país, sobretudo na passagem de uma economia eminentemente agrária exportadora, para uma economia industrial. Segundo CACETE (2014, p. 1063, grifos nossos):

O governo provisório de Getúlio Vargas criou, entre outros, o Ministério da Educação e Saúde Pública cujo primeiro ministro, Francisco Campos, por meio de uma série de decretos, instituiu a chamada Reforma Francisco Campos, fruto da Revolução de 1930 e de um conjunto de interesses que assumiram o poder naquele momento. Entre esses decretos o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das universidades brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, *elevava para o nível superior a formação de professores secundários*. Por esse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma *Faculdade de Educação Ciências e Letras*, onde deveriam ser formados os professores secundários. Do ponto de vista da organização do sistema, a reforma previa duas situações: o sistema universitário oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares, e o instituto isolado.

Nesta perspectiva, a proposta de criação de uma faculdade que formasse professores, garantia uma formação de profissionais para a educação básica (secundários) através da produção de conhecimento e práticas de pesquisa. Isto porque uma ideia habitual nas universidades do país é a de que o bacharelado seria um curso para quem quer fazer “pesquisa” e a licenciatura para quem “só pretende dar aulas”, como que se para a função de ser professor, a pesquisa não fosse necessária ou não se fizesse presente.

Mas a proposta de reforma universitária dos anos 1930 nunca foi implementada. As forças sociais e políticas hegemônicas daquela conjuntura do país, criaram as Faculdades de Filosofia (ou Filosofia, Ciências e Letras), cujas funções principais seriam a “formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, e a formação para a pesquisa científica (...) uma terceira função lhe foi atribuída posteriormente, a formação científica do professor da escola secundária” (CACETE, 2014, p. 1064).

Neste sentido, desde aquele momento não se materializou a proposta de uma formação pedagógica no bojo da ideia de uma “unidade universitária” (Idem, p. 1064). A formação de professores para a educação básica foi, desde então, apartada da formação “científica”. A Universidade de São Paulo, uma das mais importantes universidades do Brasil, surgiu em 1934, já sob a ótica de organização das suas funções sociais, separando a formação de pesquisadores e de professores.

A partir da década de 1960, a formação de professores passou a diminuir nas Faculdades de Filosofia, sobretudo com o surgimento de Institutos e Faculdades de Educação onde essa formação passou a acontecer, porém a dicotomia entre bacharelado

e licenciatura permaneceu (e permanece até hoje) e, de certa forma se aprofunda, em virtude da concepção de formação que passou a ser implementada.

Surgiu a concepção de que o curso da ciência de referência seria organizado com os três primeiros anos em estudos do conhecimento “técnico específico” (que poderiam ser a Geografia, a História, a Matemática etc) e mais um ano na Faculdade de Educação, para adquirir os conhecimentos da carreira escolhida, no caso a de professor, concepção que ficou conhecida como o esquema 3 + 1. Ainda segundo CACETE (2014, p. 1069):

Esse modelo, que de certa forma já vinha sendo praticado, consolidava o bacharelado como via ou como requisito para a formação de professores para a escola secundária, estabelecendo uma hierarquização dos estudos em que a formação pedagógica tinha um caráter complementar e fundamentalmente *prático*.

Vimos que a dicotomia entre bacharelado e licenciatura precisa ser entendida em uma perspectiva de processo histórico do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil e nas disputas pelos modelos de ensino que melhor representassem os setores hegemônicos. Como processo histórico, é datado e reflete concepções diferentes de como deve ser a formação em nível superior. Neste sentido CACETE (2014, p. 1069) conclui:

Tal dicotomia não pode ser entendida, em nossa visão, como “naturalizada” ou “estabelecida”. Ao contrário, precisamos criar mecanismos materiais para que o campo da educação seja cada vez mais visto e entendido como um campo de pesquisa que segue critérios “acadêmicos” como qualquer outro campo de pesquisa.

Ao mesmo tempo, defendemos que a formação de professores requer critérios e mecanismos também bastante específicos, visto que é um campo do saber que se modifica com alguma velocidade. Muito se fala, mesmo no chamado senso comum, que “ser professor hoje, não é a mesma coisa que há anos atrás”. Esse tipo de fala reflete algumas verdades interessantes de serem consideradas.

No Brasil, o processo de universalização da educação, primeiro com o ensino fundamental que data do início da década de 1990, produziu o aumento nas matrículas de crianças e adolescentes, conseqüentemente a necessidade do aumento do número de professores e unidades escolares. Fenômeno que, por si só, produziu mudanças muito significativas nos processos de aprendizagem, refletidas na formação de professores.

Pensamos que se temos um curso de licenciatura em Geografia na UFSCar *campus* de Sorocaba, sua função social central é a formação de professores desta ciência, sendo esta característica, em grande medida, a orientadora dos caminhos para a constituição do projeto de curso.

Sobre a escola hoje.

A relação entre a escola e o seu “entorno”, seja na perspectiva da infra estrutura ou da super estrutura, sempre foi motivo de análises e debates. Na década de 1970, algumas produções teóricas tiveram um impacto significativo no campo representativo da relação superestrutural com autores como Bourdieu e Passeron (1975) com a obra “A reprodução”, Althusser (1970) com a obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” e Paulo Freire (1974) com “Pedagogia do oprimido”. Eles refletiram, de pontos de vista diferentes, sobre a relação entre a escola como instituição do sistema do capital e os mecanismos através dos quais se engendram nela as formas – ideológicas, sobretudo – de produção e reprodução do sistema.

Sem desconsiderar esse fato, qual seja, o de que a escola reproduz estruturalmente a super estrutura, no caso, as relações capitalistas, precisamos pensá-la também como lugar de contradições com as quais os professores precisam lidar, interpretando-a “não como o espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório da reprodução e contestação” (KUENZER, 2014, p. 20). Assim, entendemos a formação política do professor como fundamental, pois ela tem a potencialidade de fazer emergir a reflexão (e possível resistência) acerca das formas como o Estado capitalista constroi suas políticas educacionais de cunho neoliberais que muitas vezes estão em sentido oposto aos interesses dos professores e das comunidades escolares, como trabalhadores assalariados que são.

Tais políticas são estruturalmente vinculadas às mudanças mais gerais da economia capitalista e de modelos de acumulação que são incorporados no sistema produtivo e que criam semelhanças no sistema de ensino.

Assim, o modelo de acumulação flexível (toyotismo), incorporado ao sistema produtivo e em concomitância com a aplicação das reformas educacionais neoliberais do final dos anos 1980, chegou à educação com o objetivo de produzir “a *captura* da subjetividade do trabalho pela lógica do capital” (ALVES, 2011, p. 111, grifo do autor). Tal captura tem como principal interesse a adaptação do “novo” trabalhador a um sistema produtivo que lhe exige cooperação, multifuncionalidade, capacidade de trabalho em equipe e resolução de problemas entre outros requisitos e, também, que a escola lide (via currículos) com tais elementos, visto que ela é ainda a formadora de grande parte da classe trabalhadora.

A “nova” escola capitalista, também modifica a forma como os professores a entendem (do ponto de vista de sua função social) e, portanto, como lidam (ou não) com suas contradições internas.

Por se tratar de trabalho imaterial, a relação entre *capital* e *trabalho* na docência, tem algumas particularidades à luz da lógica da reprodução capitalista. Pela não separação entre produtor e produto, característica do trabalho imaterial, engendra entre os professores, novas formas de organizar e gestar o trabalho docente, requerendo mecanismos de convencimento de “novo tipo”. Ainda segundo ALVES (2011, p.113):

Na verdade, a vigência do trabalho imaterial explicita tão somente o novo trabalhador coletivo sob o espírito da ‘integração orgânica’ do toyotismo. Mas o que é integração ‘orgânica’ para o capital,

unidade orgânica para o pensamento e ação no local de trabalho, é expressão de ‘fragmentação sistêmica’ para a classe (e consciência de classe) dos trabalhadores assalariados e para seus estatutos salariais (com a constituição de um precário mundo do trabalho pela proliferação de contratos de trabalho temporários e do trabalho atípico).

O caráter imaterial do trabalho docente pode ser entendido então como um limitador da aplicação das formas de reprodução típicas do sistema do capital, porém as políticas neoliberais para a educação têm produzido reformas calcadas em elementos ideologizados fortes, na perspectiva do convencimento de sua aplicabilidade. Elementos tais como a defesa da meritocracia como forma de classificar o trabalho docente por correto ou errado, valorando um e outro com políticas de premiação ou punição dos professores, demonstram o caráter mais subjetivo e ideológico desse convencimento.

Entendemos que a formação política dos professores ofereça ao professorado um espectro maior de leitura do real para pensarmos em resistências a políticas neoliberais, corroborando as afirmações de Kuenzer: no “trabalho imaterial, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador” (KUENZER, 2014, p. 24).

Tais resistências não são do domínio da individualidade. Há que se pensar em uma massa crítica que possa estabelecer correlações entre o que é característico do trabalho docente, a coletividade e a luta por uma escola pública, laica, democrática, de qualidade social para todos e todas e em todos os níveis. Uma luta coletiva, portanto.

Neste sentido, a formação de professores precisa levar em consideração a especificidade e o caráter de seu trabalho, enquadrado na lógica capitalista e com todos os elementos estruturais que a compõem: a relação entre capital e trabalho, as contradições dessa relação, o caráter imaterial de sua “materialidade”, o caráter coletivo de sua “produção e reprodução”, os mecanismos de produção de alienação, a relação entre o produtor (professor) e o seu produto (o aluno), dentre outros elementos.

A formação precisa também criar nexos entre os elementos estruturais e os conjunturais, quais sejam, os que compõem as políticas educacionais de cunho neoliberais, políticas que vão dando um “rosto” à escola e que, apesar disso, não são reconhecidas por muitos estudantes, professores e parcela das comunidades escolares.

Sobre ser professora e professor hoje.

Tardif e Lessard (2005) analisam o trabalho do professor em suas mais variadas interações e compreendem que o trabalho docente não pode ser considerado como uma ocupação secundária ou periférica, pois se constitui em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades. Para os autores, a formação dos profissionais é essencial a fim de serem o que são e de poderem exercer suas atividades.

A formação de professores envolve um prolongado período das vidas destes trabalhadores, pois é constituída por fases claramente diferenciadas, por meio das quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É um processo evolutivo contínuo que distingue ao menos quatro fases, de acordo com Feiman-Nemser (1983, apud GARCIA, 1999, p. 25)⁵: Fase pré-treino (inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram como alunos e que podem influenciá-los até de modo inconsciente); Fase de formação inicial (é a preparação formal em uma instituição específica de formação de professores); Fase de iniciação (etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor) e Fase de formação permanente (inclui todas as atividades planejadas pelas instituições e pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e constante aperfeiçoamento).

Licenciandas e licenciandos encontram-se na fase da formação inicial e, em vista disso, já foram expostos às influências da escolarização, trazendo consigo todo o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas escolares, incluindo memórias sobre professores que tiveram – que podem ou não ser tomados como referências e exemplos para a construção de suas identidades profissionais. De posse destas compreensões, nos conscientizamos de que a profissão docente é complexa, mesmo desde a construção dos modos de “ser professor”.

Quanto à carga de trabalho dos professores hoje, Tardif e Lessard (2005, p. 133) afirmam que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe.” Dentre elas, estão: atividades paraescolares, tutoria, vigilância, conselho pedagógico, supervisão de estágios no magistério, supervisão de professores em treinamento, encontro com pais, períodos de preparação das aulas, correções e avaliações, participação em jornadas pedagógicas, busca por aperfeiçoamento, participação em diferentes comissões, atividades sindicais.

Lourencetti (2008), que investiga o trabalho docente tomando como ponto de partida as políticas públicas, verificou que no momento atual, pensar sobre os processos de proletarização, de descaracterização e de burocratização do trabalho docente implica pensar sobre o contexto mais amplo do qual a educação faz parte. Para ela, analisar nosso trabalho significa “ter clareza de que fatores extra-escolares e intra-escolares interferem decisivamente no dia-a-dia das escolas e dos professores” (LOURENCETTI, 2008, p. 52)

O conceito de intensificação do trabalho, particularizado para os professores por Michael Apple⁶ é utilizado como auxílio para a compreensão das contradições e indignações expressos em uma crise atual da profissão, verificada por Lourencetti (2008). A autora observa que a intensificação do trabalho docente se dá, dentre outras razões, por meio da imposição e da sobrecarga de atividades e tarefas a que os professores estão submetidos; pela presença de mecanismos de cobrança e pressão por certos resultados; por mecanismos de controle do trabalhador “tanto em nível pessoal (tem bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não

⁵ Feiman-Nemser, Sharon. (1983). **Learning to teach**. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, (pp. 150-170). New York, Longman.

⁶ APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção” (LOURENCETTI, 2008, p. 121); pela perda do poder aquisitivo, fruto dos baixos salários, levando os docentes a triplicarem (ou mais) sua jornada de trabalho, trabalhando em até quatro lugares (LOURENCETTI, 2014); pelo isolamento do trabalho docente na escola; pela falta de tempo dos professores (LOURENCETTI, 2006 e 2014). Ela afirma (LOURENCETTI, 2006, p. 8):

Parece uma consequência direta, senão vejamos: os professores ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego para ganhar um salário um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa. Consequentemente têm pouco tempo para pesquisar, estudar, planejar uma aula diferente. Entretanto, mesmo os professores que só se dedicam à escola pública, também reclamaram da falta de tempo para pensar o trabalho até porque lecionam em 8 ou 10 classes diferentes.

Para além de tudo isso, ser professor se torna mais complexo quando reconhecemos que o professor é, antes ainda de ser um trabalhador com identidade específica, um trabalhador inserido na lógica do capital, como qualquer outro. João do Reis Silva Júnior, ao refletir sobre o trabalho do professor no momento histórico atual e o lugar do trabalhador professor e seu trabalho na instituição escolar, observa que “há pouco sobre isto e somos induzidos a fugir deste campo estruturado de pesquisa que articula, de um lado, trabalho e educação, e de outro, as políticas e reformas educacionais” (SILVA JUNIOR, 2009, p. 152)

No trabalho docente estão manifestos elementos culturais e de classe, mas também elementos do trabalho imaterial do professor. Como observa SILVA JUNIOR (2009), no contexto do trabalho imaterial, o trabalho tem sido precarizado com novos parâmetros de exploração, difíceis de serem percebidos, pois o trabalho imaterial de maneira geral tem um limite pouco sensível para o trabalhador e isto é visível quando se trata de trabalho imaterial superqualificado, por este nos dar prazer e por termos naturalizado em nosso cotidiano os valores que já constituem a cultura institucional mercantilizada e internacionalizada. Daí resulta uma sujeição da subjetividade do professor aos meios e controles do capital.

Em meio à atual crise econômica e política no Brasil, procurando dar conta desta questão e de algumas outras relacionadas à dimensão política, no âmbito do GPForPP – Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores, desenvolvemos estudos e discussões no sentido de reconhecer que os professores sofrem os mesmos ataques aos direitos trabalhistas que sofrem outros trabalhadores, sob a égide das leis de mercado, com a implementação de estratégias de precarização das condições de trabalho, o desemprego estrutural, os processos de privatização e de mercantilização, a generalização da terceirização. Com isto, imaginamos recuperar a consciência de pertença das professoras e dos professores a um grupo socialmente organizado de trabalhadores da educação, lutando contra falta de consciência e a ausência de espaços coletivos de debate.

É certo que há diferenças e especificidades. Conforme esclarece Paro (2013), na produção capitalista o trabalho é forçado, isto é, o trabalhador se submete a ele por ser

esta sua única opção de acesso aos meios de produção e à própria subsistência. Apesar de seu interesse ser o recebimento do salário e de ter também preocupação com a qualidade daquilo que produz, “essa preocupação circunscreve-se aos limites de seu contrato com o patrão” (PARO, 2013, p. 965). O professor, embora tenha interesse no salário – pois não sobrevive sem ele – não pode ter uma relação de exterioridade o objeto de trabalho, que no caso desta profissão são seres humanos: as alunas e os alunos. O professor, mais do que exercer uma função técnica, precisa ter um envolvimento pessoal e político com seu trabalho, com respeito à subjetividade do outro, com quem dialoga (PARO, 2013).

Ser professor é ser um profissional de uma área específica de conhecimento, que lida com todos os elementos produzidos pela sociedade como a capitalista. Neste sentido, os debates passam pelos elementos da sua constituição como profissional da educação e devem estar vinculados à sua aproximação com coletivos, como grupos de pesquisa, associações e também os sindicatos – que carregam importante responsabilidade em sua formação profissional e política – em luta contra a desvalorização e em busca por melhores condições de trabalho.

Considerações Finais.

Em função dos graves problemas enfrentados hoje em relação às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010). Gatti (2010, p. 1359) afirma que não se deve reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas

Concordando com Gatti, compreendemos que são múltiplos os fatores envolvidos no processo de formar professores nas licenciaturas, mas que todos eles se interrelacionam e afetam a qualidade da formação dos profissionais “essenciais para a nação”, capazes de propiciar “nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações (GATTI, 2010, p. 1360).

Dentre os autores que fundamentam a presente reflexão, estão pesquisadores que acreditam que o desenvolvimento da profissão docente deva se dar em conexão com a

realidade desta profissão nas escolas, junto a seus agentes: professores e alunos. Tardif e Lessard (2005), por exemplo, enfatizam que hoje a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente a importância de partirmos dos contextos cotidianos nos quais atuam os atores escolares “para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8).

Acreditamos, da mesma forma, que o debate sobre a dimensão política da formação de professores só possa revelar viabilidade e ter relevância a partir dos limites, das necessidades, dos acertos e dos erros, das dificuldades e dos problemas enfrentados pelos trabalhadores do espaço escolar e não onde estão assentados aqueles “fazedores das políticas educacionais – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários, e até profissionais titulados em educação” (PARO, 2013, p. 959) que se mantém distantes das diversas realidades das escolas públicas brasileiras, “ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo.” (PARO, 2013, p. 959)

Um dos aspectos que carece de maior atenção no contexto da formação inicial de professores é o dos estágios supervisionados, que devem configurar-se como campos de estudo das realidades escolares, para além de mera atividade prática instrumental. O estágio representa ao licenciando a vivência e a análise crítica de situações reais de ensino e aprendizagem carregadas de sua bagagem ética, política, econômica e social. Desta forma, propomos que o estágio possa ser concebido para ocorrer em momentos que alternem períodos no campo de estágio, em estudo teórico, em reflexão e análise, permeando as disciplinas que compõem a estrutura curricular. E que, em todas estas esferas, as análises políticas se façam presentes em forma de consciência, de crítica e de resistência.

Deste modo, entendemos a formação política de professores, propondo consubstanciá-la no curso de Geografia da UFSCar *campus* de Sorocaba, na interseção dos elementos trazidos ao longo do texto, qual sejam, a definição do professor como um trabalhador (na relação entre o capital e o trabalho), a caracterização de como as políticas educacionais têm precarizado o trabalho docente, a materialização da relação entre a universidade e a escola pública através de parcerias institucionais e o aprofundamento da vivência formativa dos licenciandos por meio de estágios supervisionados que se façam significativos para sua formação docente.

Referências Bibliográficas.

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 .

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** Educação e pesquisa, São Paulo, vol. 40, n.4, out-dez. 2014, p. 1061-1076.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, Portugal, 1999.

KUENZER, Acácia e CALDAS, Andrea. **Trabalho docente:** comprometimento e desistência, In Fidalgo, Nara Luciene Rocha; Fidalgo, Fernando e Oliveira, Maria Auxiliadora. A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2014, p. 19-48.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **A baixa remuneração dos professores:** algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 23, n. 52, jan./abr. 2014, p. 13-32

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade:** intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marin, 2008.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários.** Anais da 29ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação GT04 – Didática, 2006.

PARO, Vitor Henrique Paro. **O professor como trabalhador:** implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: Almeida, Luana Costa; Pino, Ivany Rodrigues; Pinto, José Marcelino de Rezende; Gouveia, Andréa Barbosa. (Org.). *IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação.* Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1. [livro eletrônico]. p. 957-971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez,1999.

SOARES, Marcos de Oliveira e LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formación política de profesoras y profesores como elemento de la formación pedagógica y profesional.** Anais do VI Congresso internacional sobre historia y perspectiva de las universidades de Europa y América (CIHPUEA). 2016, Tunja/ Colombia, outubro de 2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital:** a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. Revista Portuguesa de Educação, Braga , v. 22, n. 1, 2009, p. 145-177.

SOARES, Marcos de Oliveira. **A formação de professores de Geografia na UFSCar/Sorocaba.** Encontro Nacional de Ensino de Geografia: (qual) é o fim do ensino de Geografia? 2015, Catalão/GO, outubro de 2015.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.