PKS
PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

REVISTA DE GEOGRAFIA (RECIFE)
http://www.revista.ufpe.br/revistageografia

OJS
OPEN JOURNAL SYSTEMS

RECONHECER OS PROFESSORES E SEUS SABERES: AÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA.

Eduardo Donizeti Girotto[1]

[1]*Doutor em Geografia Humana, USP. Professor Doutor do Departamento de Geografia da USP. Email: egirotto@usp.br*

Artigo recebido em 01/10/2015 e aceito em 23/07/2016

RESUMO:
Neste trabalho discutiremos as implicações, limites e possibilidades das pesquisas sobre os saberes dos professores na formação docente na atualidade. Para construir esta análise, dialogaremos com os conceitos de interdição do discurso de Michel Foucault e discurso competente de Marilena Chauí com o intuito de inserir as pesquisas sobre os saberes docentes nos debates que envolvem a relação entre saber e poder na sociedade contemporânea, vista por tais autores como uma das relações importantes para compreensão da totalidade social. A partir desta análise, apresentamos algumas proposições de ações políticas e formativas que busquem reconhecer os professores, seus saberes e práticas na construção de outro projeto de educação e sociedade para além da ordem tecnicista-neoliberal.
Palavras-Chaves: Saberes docentes; Discurso; Formação

RECOGNIZE TEACHERS AND THEIR KNOWLEDGE: POLITICAL ACTION IN GEOGRAPHY TRAINING TEACHER.

ABSTRACT:
In this paper we discuss the implications, limits and possibility of research about teaching knowledge in the actual training teacher. For this, we dialogue with the Foucault concept´s of interdiction of speech and Chauí concepts of competent speech to insert the research of teaching knowledge in debates that involving the relationship between knowledge e power in the actual society, seen by such authors as one of the important relationships to understand the present society. From this analysis, we present some propositions of political and formative actions that seeking recognized the teacher, your knowledge and practices to building other education and society project beyond of technicistic -neoliberal order.
Keywords: Knowledge Teachers, Speech, Formation.

INTRODUÇÃO

A formação docente[1], em nossa análise, pode ser compreendida como uma das mediações da relação entre sociedade e educação e o seu movimento contínuo, entre o universal e o singular, entre a lógica que se quer dominante e as múltiplas experiências possíveis e praticadas pelos sujeitos, revelando as contradições, profundamente espaciais, que constituem a totalidade social, sempre aberta, sempre em transformação. Tais contradições, por sua vez, ganham contornos e formas diferentes no diálogo contínuo com a dimensão geográfica de sua produção. Nesta dimensão, as múltiplas escalas, interconectadas (o lugar, o regional, o nacional, o global) tem papel de destaque e precisam ser levadas em consideração para que evitemos transformar a totalidade em totalização, encerrada em si mesmo, em estrutura incapaz de implodir. Como aponta Sartre (1987, p. 122), tal interpretação:

> Dá a cada movimento, além da sua significação particular, um papel de revelador: já que o princípio que preside a pesquisa é o de procurar o conjunto sintético, cada fato, uma vez estabelecido, é interrogado e decifrado como parte de um todo; é sobre ele, pelo estudo de suas insuficiências e de suas sobre-significações, que se determina, a título de hipótese, a totalidade no seio da qual reencontrará sua verdade.

Segundo Tardif (2010, 2011) a formação docente em diferentes escalas espaciais tem sido concebida a partir de um lógica a qual denomina de aplicacionista. Na mesma, o estágio supervisionado é pensado e executado como momento de aplicar os conhecimentos construídos durantes os anos de formação na universidade em uma experiência didática na escola. Por se tratar de uma aplicação, debates sobre as diferenças de contextos, funções, significados, práticas e metodologias que cabem ou não em cada um dos momentos são postos de lado. Com isso, as metodologias aprendidas na universidade, muitas vezes pela observação do trabalho do docente universitário (aulas expositivas, com utilização de slides e leituras) são vistas pelos futuros professores como suficientemente adequadas para serem utilizadas com qualquer turma em qualquer escola.

É preciso deixar claro que o modelo aplicacionista ao qual nos referimos se alimenta e contribui para reproduzir a desconfiança construída historicamente entre escola e universidade, que encontra o seu lastro na participação de sujeitos da universidade em momentos que resultaram na desconstrução do trabalho do professor da educação básica,

[1] É preciso deixar claro ao leitor de onde falamos. Nossas pesquisas, debates e ações estão vinculadas a formação docente em Geografia e é deste lugar que procuramos, neste artigo, discutir a formação de professores.

como, por exemplo, no processo de elaboração do currículo oficial do Estado de São Paulo de 2008. Estudado por autores como Pereira (2010) e Pugliese (2010), o processo de construção desta proposta curricular foi norteado por uma concepção de racionalidade técnica, vinculada aos processos do modo de produção capitalista, na qual planejamento e execução são concebidos como momentos distintos do processo. Para cada uma destes momentos, cabe a responsabilidade de um sujeito social. No limite, pressupõe-se que na prática educativa cabe a alguns pensarem os conteúdos, sentidos e objetivos e a outros a sua execução.

Como dissemos em pesquisa anterior que resultou em nossa tese, a lógica aplicacionista se reproduz a partir de um movimento de abstração espacial. O movimento concreto da realidade, de sua dimensão espaço-temporal, não é levado em consideração, refletindo uma concepção que distancia a prática educativa das experiências reais e concretas dos sujeitos que dela participam e que tem na dimensão geográfica um dos seus aspectos fundantes. Ao reproduzir esta abstração espacial, a lógica aplicacionista pouco ou nada problematiza a alienação espacial que tanto a escola quanto a universidade ajudam a reproduzir e que se constitui como um dos fundamentos para a reprodução do modo de produção capitalista que busca, no limite, expropriar os sujeitos de todas as condições de produção (terra, trabalho, lugar, história) de uma identidade autônoma. No lugar da construção desta identidade, singular e múltipla, a vida do sujeito expropriado é invadida pela narrativa perversa da mercadoria, que visa reduzir as possibilidades de existência humana à forma trabalhador-consumidor.

Sendo assim, a análise que desenvolveremos neste trabalho acerca das implicações das pesquisas sobre os saberes dos professores na formação docente terá como princípio a compreensão destes elementos na relação com a totalidade social. No limite, significa dizer que se a lógica aplicacionista contribui para a reprodução de uma relação entre escola e sociedade pautada na alienação espacial, é preciso reinventar esta relação, criando as possibilidades da reapropriação dos sujeitos de sua condição espacial[2]. As pesquisas sobre os saberes docentes trazem importantes elementos para esta reinvenção, mas ainda se limitam a uma análise que pressupõe a formação docente como realidade em si. Por isso, estabeleceremos neste trabalho o diálogo com as análises de Michel Foucault e Marilena

[2] O conceito de condição espacial aqui utilizado coaduna com o significado construído por Carlos (2011, p. 17): "O ato de produzir é o ato de produzir espaço – isto é, a produção do espaço faz parte das condições materiais objetivas da produção da história humana. Portanto, o espaço como momento da produção social encontra seu fundamento / constituição da sociedade ao longo do processo histórico como constitutivo da humanidade do homem. Assim, não haveria leis do espaço, nem possibilidade de uma ontologia do mesmo, posto que sua produção situa-se na totalidade do processo histórico como processo civilizatório, como realidade prática".

Chauí com o intuito de inserir as pesquisas sobre os saberes docentes nos debates que envolvem a relação entre saber e poder na sociedade contemporânea, vista por tais autores como uma das relações importantes para compreensão da totalidade social.

AS PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES: PRINCÍPIOS, AVANÇOS E LIMITES

As pesquisas sobre os saberes docentes surgiram, com maior intensidade, a partir da década de 1980, em diversas partes do mundo e estão vinculadas a um movimento de resistência as políticas neoliberais postas em prática com maior intensidade nos governos R. Reagan (1981-1989) nos EUA e M. Thatcher (1979-1990) na Inglaterra. Surgiram como resposta ao intenso processo de precarização do trabalho docente resultante de tais políticas. Entre os principais autores com contribuições neste campo de investigação, destacam-se o inglês Yvor Goodson, o português António Nóvoa, os canadenses Maurice Tardif e Clermont Gathier, o estadunidense Lee Shulman. Não há uma unidade teórico-metódica nas pesquisas desenvolvidas por estes autores, mas uma unidade temática, no sentido em que cada um deles busca compreender e identificar os conhecimentos necessários para a formação de professores, bem com as possibilidades de percursos formativos neste processo. Há também, em certo sentido, a articulação entre tais pesquisas e o processo de reconhecimento da profissão professor. Por isso, é bastante comum nos debates produzidos por tais autores a relação entre saberes, práticas e profissionalização docente. Como aponta Gauthier (2013, p. 34):

> Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de uma grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ela detém.

Vista ainda como uma semi-profissão, associada à ideia de missão ou vocação[3], a profissão professor sofre com inúmeros processos de desvalorização que resultam em condições de formação inicial e continuada, de trabalho e carreira muito aquém daquelas necessárias para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade. Com o avanço

[3] No Brasil, esta concepção ganha contornos mais nítidos em decorrência do longo período de influência dos Jesuítas no processo de constituição da Educação Brasil.

das políticas neoliberais, tal processo de desvalorização se acentuou, tendo como um dos sustentáculos a perspectiva de que "qualquer um pode ser professor", uma vez que não existem saberes específicos que definem tal atividade como uma profissão.

Com o intuito de enfrentar esta situação, as pesquisa sobre os saberes docentes avançaram por todo o mundo, aportando com maior intensidade no Brasil a partir da década de 2000[4]. Aqui encontraram um território profícuo para o debate, uma vez que as discussões sobre formação docente já constituíam um amplo espectro de pesquisas, com matrizes teórico-metódicas diversas[5]. Com isso, o diálogo pode ser ampliado resultando em alguns avanços recentes no sentido de superar o modelo aplicacionista de formação de professores. Um destes avanços está no reconhecimento das licenciaturas como um percurso formativo com trajetória própria, na qual pesquisa, ensino e extensão se imbricam em torno do sentido do trabalho educativo. Dessa forma, tem-se aprofundado o debate acerca das especificidades desta formação, com vistas a superar dois processos ainda bastante presentes. De um lado, uma lógica na qual a formação de professores seria apenas um complemento da formação do bacharel em determinado campo do conhecimento, dividindo-se assim o curso em dois momentos distintos e estanques: o conhecimento específico, vinculado ao campo disciplinar da formação do Bacharel, e o conhecimento pedagógico, restrito as disciplinas vinculadas, principalmente, as práticas de ensino, estágio supervisionado e didáticas. Tal modelo está na origem dos cursos de formação de professores no Brasil que se expandiu a partir da década de 1930 com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, durante o primeiro governo Vargas.

De outro lado, tais debates buscam superar um intenso processo de precarização da formação de professores acentuado, no Brasil, durante o governo militar (1964-1985) com a instauração das licenciaturas curtas, totalmente desvinculadas dos cursos de bacharelado. Tais licenciaturas tinham como principal propósito "baratear" a formação docente, que passou a acontecer, predominantemente, nas faculdades privadas, que tem recebido, historicamente, vultosos incentivos do Estado brasileiro, principalmente após a promulgação da lei 5692/71.

---

[4] Vale ressaltar que a discussão educacional na década de 1990 no Brasil foi amplamente dominada pela Pedagogia das Competências, sob a influência do pedagogo suíço Philipe Perrenoud, teórico e metodologicamente próximo dos fundamentos da governança neoliberal. A influência de tais políticas pode ser encontrada nas legislações educacionais construídas durante esta década, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2002, foram lançadas as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores na qual a competência aparece como conceito norteador.

[5] Na campo da pedagogias, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Selma Garrido Pimenta na FE-USP. Na Geografia, os debates se constroem em torno das perspectivas teóricas trazidas por Nídia Ponstuscka, em São Paulo e Helena Copetti Callai, no Rio Grande do Sul e Salete Klozel, em Curitiba.

Portanto, a luta pelo reconhecimento das licenciaturas como caminhos formativos com especificidades a serem consideradas pode ser interpretado como importante avanço obtido na última década no Brasil. No entanto, em muitos casos, como demonstramos em pesquisa anterior, o reconhecimento das licenciaturas se fez sem que se levasse em consideração as trajetórias próprias de cada campo do conhecimento. No caso da geografia, há que se considerar as características próprias da história e dos processos de formação de professores que marca este campo disciplinar e na qual a relação entre bacharelado e licenciatura está sempre permeada por diálogos e tensões. Um olhar atento aos principais momentos desta história, como o processo de criação dos primeiros cursos superiores de geografia na década de 1930 ou a renovação teórico-metodológica da década de 1980, nos permite entender que o princípio da unidade entre ensino e pesquisa é um dos pilares da formação do geógrafo. Com a separação abrupta entre os cursos e os percursos formativos, sem um amplo debate e a retomada deste princípio de unidade, corre-se o risco, como pudemos verificar no caso da universidade que investigamos em nossa pesquisa de doutorado, de uma formação que rompe com complexidade da atuação do geógrafo-professor.

Por isso, em nossa perspectiva, o reconhecimento da especificidade da formação docente em geografia não deve significar uma ruptura abrupta em relação ao bacharelado, criando dois cursos e duas formações que pouco ou nada dialogam, mas pressupõem o entendimento que são necessárias práticas formativas específicas em cada uma destas formações. Reconhecer os pontos de diálogo e de diferenciação entre a formação do bacharel e do licenciado é um dos resultados decorrentes dos avanços nos debates acerca da formação inicial de professores, potencializados a partir das Diretrizes de Formação de Professores de 2002.

No entanto, apesar destes avanços, temos também que reconhecer processos que vão na contramão destas pesquisas e que buscam reforçar a desvalorização dos professores da educação básica, tanto materialmente, com políticas de desconstrução da carreira, quanto na divulgação de concepções tecnicista sobre a educação, que separam planejamento e execução e que trazem profundas implicações para a autonomia (que sabemos ser sempre relativa) do professor. O entendimento de tais processos deve ocorrer, em nossa perspectiva, a partir da compreensão dos diferentes interesses que mediam a relação entre sociedade e educação. Por isso, é com o intuito de ampliar o entendimento do significado deste processo de desvalorização dos professores da educação básica, de seus saberes e estratégias que vamos

propor um diálogo com as pesquisas construídas por M. Foucault e Marilena Chauí acerca da relação entre saber e poder no mundo contemporâneo.

AMPLIANDO AS PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE M. FOUCAULT E MARILENA CHAUÍ

Apesar de partirem de pressupostos teórico-metódicos diversos, pensamos ser importante estabelecer o diálogo entre estes diferentes autores, uma vez que ambos buscam superar um materialismo mecanicista que enxerga o conhecimento, os saberes e suas diferentes formas de expressão como apenas resultado da base material da sociedade. Há que se compreender que as relações entre a realidade e os sujeitos são mais complexas e não podem ser tomadas como "rua de mão única", processos unilaterais. Os debates e discussões sobre uma reorganização dos saberes na sociedade contemporânea, por si só, não alteram as condições de produção da realidade, mas, na perspectiva dos autores, é esta uma das condições para que esta estrutura se mantenha, inclusive, distanciando aqueles que são mais efetivamente afetados por ela do seu entendimento, ao englobá-los em discursos que têm como principal função falsear, obstruir o acesso aos diferentes condicionantes desta realidade[6].

Por isso, entender a relação entre saber e o poder pressupõe reconhecer que a organização do saber na sociedade atual é causa e condição para que a organização material desta sociedade se reproduza. Em outros termos, o modo de produção capitalista pressupõe uma forma de organização do saber que não é apenas reflexo da base material, mas que a reforça e a repõe em outras bases.

Para tanto, a organização do saber pressupõe movimentos que visam definir e categorizar quais saberes (e, portanto, seus sujeitos) são válidos e reconhecidos nesta determinada organização social. Trata-se de um efetivo processo de disciplinamento no sentido em que os saberes (e os seus sujeitos) precisam se adequar a determinados critérios, apresentados como universais e neutros, mas que representam, de fato, os interesses de determinados grupos que com eles reproduzem os seus privilégios. Este processo de

[6] Neste sentido, concordamos com Bakthin (2014, p. 45): "consequentemente, em todo signo ideológico, confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classe". Sendo assim, nenhum discurso, organizado a partir de signos, como diferentes índices de valor, pode ser tomado como neutro. O discurso revela o sujeito e com ele, as concepções de mundo que defendem. Na análise dos discursos, portanto, os projetos de poder precisam vir a tona, colocando em movimento os sujeitos que estão em relação.

disciplinamento a partir da categorização o autor, em uma alusão à Nietzsche, chama de vontade de verdade. A partir do século XVI, esta vontade de verdade se configura com uma profunda ruptura entre senso comum e ciência, na qual a racionalidade, o controle objetivo da realidade, a difusão de métodos e perspectivas quantitativas visam delimitar os conhecimentos e saberes a serem considerados válidos no processo que, resultará no final do século XIX, na consolidação dos campos científicos. Para Foucault, trata-se de uma vontade de verdade que

> Antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler; verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Vale ressaltar, que nesta consolidação, a vontade de verdade, ou seja, o critério de disciplinamento dos saberes assentou-se nas perspectivas teórico-metódicas das ciências da natureza apresentadas como universais e, portanto, aplicáveis a qualquer saber que almejava ser considerado cientifico. O movimento que resulta neste disciplinamento e construção dos diferentes campos científicos representa um dos elementos que está na origem da institucionalização da geografia como ciência moderna.

Definidos os critérios de validade dos conhecimentos é preciso também reforçar quais sujeitos podem ou não proferir os discursos a eles relacionados. Este processo é denominado por Foucault de *interdição do discurso.* Tal interdição, na ótica do autor, tem como principal função impedir que o perigo do discurso se manifeste: "*mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?"* (FOUCAULT, 2010, p. 8). O perigo do discurso está no fato que o mesmo faz presente o ausente, produzindo reflexões, processos, formas de viver e experienciar, colocando em movimento as contradições sociais que estão em sua base. Se pensarmos nos diferentes movimentos de luta política na atualidade, é o direito ao discurso um dos elementos que estão em sua base. Por exemplo, na discussão sobre o direito à cidade está em jogo a luta pelo direito ao discurso sobre a cidade, monopolizado pelos grupos econômicos que a partir de sua produção especulam e lucram.

Neste sentido, o perigo do discurso se revela na ordem atual das coisas também na busca constante em controla-lo, interditá-lo, em defini-lo a partir de critérios que interessam, sobremaneira, aqueles que o produziram e que, ao criar mecanismo, processos e instituições conseguem fazê-lo reconhecido como o único portador de verdade. Esta busca constante em

interditar o discurso é um dos principais elementos a revelar a importância do mesmo na ordem das coisas na sociedade atual. Como aponta Foucault (2010, p. 10), "*por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e poder.*"

Além da interdição e do controle a partir do disciplinamento / categorização, há outro mecanismo, descrito por Foucault que consiste na rejeição / separação. Ao discutir a maneira que em alguns lugares da Europa, ainda na Idade Média, o discurso do louco era tratado, ora como discurso mítico e portador de revelações, ora como absurdo. Enquanto palavra proibida, o discurso do louco se configura mais como elemento de folclore ou de revelação mística e, tratado desta forma, perdia o seu potencial de produzir reflexões, de revelar, em seus detalhes, as profundas contradições daquele momento histórico.

Em todo este processo crescente de controle do discurso, que ganha novos contornos a partir da modernidade e do advento do modo de produção capitalista, as instituições, segundo Foucault, desempenham um papel importante de disciplinamento. Construindo sua interpretação a partir das instituições que passaram a controlar / interditar o discurso do louco, o autor vai entendendo que, a partir do século XIX, um número cada vez maior de instituições passa a mediar à relação entre saber e o poder, sendo responsáveis diretos pelo processo de disciplinamento que dará origem a ciência moderna que encontrou o seu ponto convergente no positivismo e em sua filosofia da história. Para o autor,

> Basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém (médico, psicanalista) escutar essa palavra e que permite ao mesmo tempo ao paciente vir trazer, ou desesperadamente, reter suas pobres palavras; basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro odo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos (FOUCAULT, 2010, p. 13)

O papel das instituições é transformar um discurso difuso, variável, diverso em suas fontes e sujeitos, em uma vontade de saber, em uma forma na qual determinados elementos são valorizados em detrimento de tantos outros e, com isso, reafirma-se o direito de apenas alguns sujeitos proferirem os discursos. Neste processo, há uma busca incessante em apresentar como verdade, como único caminho possível de interpretação da realidade os discursos proferidos nestas novas instituições da modernidade, sendo as universidades uma das mais importantes neste processo de disciplinamento. O que foge aos muros da universidade, o que não é dito a partir dali, perde a sua importância em relação à ciência,

sendo logo acusado de não possuir os critérios de verificação válidos segundo a vontade de verdade dominante. Todos os elementos apresentados como fundamentos da ciência positiva na segunda metade do século XIX (verificação a partir de observação direta e experimentação, expressão a partir de uma linguagem neutra, separação entre sujeito e objeto) revelam os critérios pelos quais um saber poderia não ou não ser alçado a campo científico. Dessa forma, o advento da instituição psiquiátrica está para a loucura como a pedagógica esta para os saberes dos professores.

As pesquisas sobre a história do pensamento geográfico trazem importantes elementos a revelar este processo de disciplinamento pela qual o saber geográfico anterior ao processo de institucionalização positiva passou para se transformar em campo científico, em ciência moderna. Neste processo, determinados aspectos deste saber foram considerados, enquanto outros colocados de lados. Os debates sobre a relação entre geografia e poder, que marcaram tanto as tensões entre Ratzel e Lucien Febvre quanto os Lablachianos e E. Reclus, mostram o quanto o aspecto político da geografia foi, no discurso colocado na prática, com o objetivo claro de mascar o papel político deste conhecimento que, naquele momento histórico, estava a serviço dos grandes impérios europeu em seu processo de expansão colonial pela África, Ásia e América. Esta negação do político na geografia significou inclusive o ocultamento, por décadas, das obras de alguns considerados como portadores do direito de proferir discursos sobre o saber geográfico enquanto ciência moderna. Refiro-me aqui ao caso da Paul Vidal de La Blache, autor que influência de forma profunda a primeira geração de geógrafos pós-institucionalização e que teve negada, por décadas, uma de suas principais obras ("A França do Leste"), que tratava de questões políticas e geopolíticas fundamentais para o entendimento do território Europeu. Apenas na década de 1970 tal obra foi "descoberta" por Yves Lacoste, o que contribuiu na interpretação do autor sobre como a dimensão política dos fenômenos geográficos foi posta de lado durante o processo de institucionalização.

Em certa medida, a partir das contribuições de Foucault, é possível compreender os saberes docentes como um saber sujeitado, "conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou sistematizações formais" (FOUCAULT, 2010, p.11). A proposta de arqueologia do autor busca a insurreição destes saberes, uma vez que o potencial dos mesmos encontra-se nas lutas históricas que estão em sua origem. Resgastar tais saberes significa trazer a tona os movimentos desta realidade e os conflitos entre os sujeitos que os produziram, relacionando-os com a organização dos saberes e sua vinculação com o

poder. O seu foco está no saber das pessoas, dos sujeitos concretos em relação com a realidade e com outros sujeitos. A busca por esta genealogia não pode significar, portanto, um novo disciplinamento destes saberes e a manutenção dos sujeitos em seus lugares de objetos. Não há insurreição dos saberes sujeitados quando alguém, exterior a tais saberes, decide falar por eles. É este tipo de ação que as pesquisas atuais sobre saberes docentes precisam evitar, para não incorrer na ironia na presente na música de Tom Zé:

Sobe no palco o cantor engajado Tom Zé,
que vai defender a classe operária,
salvar a classe operária
e cantar o que é bom para a classe operária.

Nenhum operário foi consultado
não há nenhum operário no palco
talvez nem mesmo na plateia,
mas Tom Zé sabe o que é bom para os operários.

Os operários que se calem,
que procurem seu lugar, com sua ignorância,
porque Tom Zé e seus amigos
estão falando do dia que virá
e na felicidade dos operários.
*(*Classe Operária, *No Jardim da Política, 1985).*

Muitas vezes, os discursos dos professores chegam ao processo de formação docente após terem sido previamente transformados pelos critérios da vontade de saber que, em alusão ao conceito desenvolvido por Marilena Chauí, só pode ser feito pelo especialista competente:

> O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizadas segundo os cânones da esfera de sua competência (CHAUÍ, 2000, p. 19).

Como em uma peça teatral, na qual cada um dos papéis se encontra previamente definidos, na qual os autores já sabem o que dizer bem como o "destino" dos seus personagens, no discurso competente, forma que assume a interdição do discurso na atualidade, os lugares de conveniência estão definidos, o que garante a reprodução da estrutura social que, pela dissimulação, o discurso competente busca realizar. Por isso, segundo a autora, o discurso competente pressupõe a "ideia de organização entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre

da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até da produção cultural" (p.20). Na organização, pela qual se estrutura e difunde o discurso competente, é o cargo e não o seu ocupante que possui qualidades que lhe dão o direito do pronunciar determinados conhecimentos.

Uma das ideias mais importantes apresentadas na reflexão de Marilena Chauí e que pode contribuir na análise da relação dos discursos e saberes dos professores diz respeito ao fato de que, para se reproduzir, o discurso competente precisa tornar incompetente todos os outros discursos e sujeitos. Por isso, vemos proliferando diariamente discursos competentes nos diferentes meios de comunicação que nos dizem o que comer, o que vestir, como cuidar da nossa saúde, da alimentação, dos filhos... enfim, que reforçam o controle total sobre a vida, retirando dos sujeitos as responsabilidades e competências sobre suas ações. Como aponta a autora, "a condição para o prestígio e eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos" (p. 23).

Diante disso, como pensar as questões referentes à formação de professores de geografia na atualidade, em especial aquelas mediadas pelo estágio supervisionado, considerando que ainda predomina um modelo, pelo qual, o discurso dos professores são desvalorizados, visto como pouco importantes neste processo? É possível perceber que, apesar dos avanços trazidos pelas pesquisas sobre saberes docentes nas últimas décadas, há ainda um claro processo de interdição dos discursos dos professores. Quando muito, ocorre com o saberes docentes processo semelhante aquele descrito por Foucault em relação à palavra dos loucos: ou é supervalorizado, transformado em verdade única a ser seguida, uma quase "profissão de fé" ou jogado ao ostracismo, pouco levado em consideração nas políticas de formação / ação docente. De qualquer forma, em ambos os casos, vira discurso aceito quando passa pelo filtro dos critérios definidos na vontade de saber.

No caso brasileiro, a interdição do discurso do professor da educação básica se configura enquanto importante estratégia política contemporânea de desvalorização do seu trabalho, o que significa a precarização das suas condições de carreira, salário, formação. Está imerso em uma profunda racionalidade técnica, diretamente submetida à lógica das políticas postas em prática sob a égide do capitalismo neoliberal. Materializam-se nas propostas curriculares, que pressupõem a incompetência do professor em refletir e construir práticas de ensino-aprendizagem de forma autônoma. Deste pressuposto, surgem formas aprimoradas de controle, que buscam definir os mínimos detalhes da ação docente em sala de aula.

A atual proposta curricular do Estado de São Paulo, elaborado em 2008 e transformada em currículo oficial em 2010, já citada neste artigo, é um exemplo desta busca de controle e precisa ser entendida no movimento das políticas neoliberais de educação que tem sido postas em prática nos últimos 20 anos no Estado e que incluem desvalorização salarial, correção de fluxos, bônus por mérito, terceirização de funcionários. Tornados incompetentes, os professores da educação básica passam a ser vigiados e controlados e não são chamados a discutirem tais propostas. Daí a necessidade de retomar, pela resistência da luta política, este espaço de ação docente tão importante e que se refere à luta das políticas curriculares que são, no limite, discussões sobre a hegemonia de visões de mundo e projetos de sociedade.

Em julho de 2015, foram aprovadas as novas diretrizes para os cursos de formação inicial e continuada de professores. No debate da construção destas diretrizes, feito no interior do Conselho Nacional de Educação, houve pouca ou nenhuma participação dos professores da Educação Básica, sendo o debate monopolizado pelos especialistas competentes representados por professor universitários, muitos deles que não atuam, diretamente, com a formação de professores da Educação Básica. No entanto, o que chama a atenção no documento publicado, é que, mesmo com esta estrutura organizacional, as escolas e os professores da educação básica ganham destaque no processo de formação inicial de professores, o que pode configurar algumas tensões que gostaríamos de analisar.

Em primeiro lugar, o documento não deixa claro se o professor da educação básica está sendo concebido como um formador ou se esta função continua apenas vinculada ao professor universitário. Em nossa perspectiva, é preciso avançar no esclarecimento deste ponto, indicando, inclusive, quais as condições necessárias para que os professores da educação básica possam desempenhar também o papel de formadores e por isso a importância de que o debate se espraie e conte com a efetiva contribuição destes sujeitos. Reconhecer a importância das escolas e dos professores da Educação Básica na formação dos novos professores pressupõe criar as condições para que os mesmos participem efetivamente deste processo. Quem deve criar estas condições? As mesmas não deveriam estar estruturadas a partir de uma carreira nacional do magistério que contemple a possibilidade dos docentes que atuam na educação básica, em algum nível da carreira, dedicar-se também a formação de professores, em articulação com os docentes universitários, com as condições objetivas necessárias para isso? Em nossa perspectiva, um dos caminhos para a construção da carreira nacional do magistério estaria na adequação da lei piso, podendo-se partir da estrutura de carreira hoje existente dos professores dos Institutos Federais. Reforçamos a necessidade de

ampliação deste debate como condição indispensável para avançarmos na qualificação das Diretrizes de Formação Inicial e Continuada do Magistério.

Em todo o documento, a escola é reconhecida como importante *lócus* da formação inicial e continuada do magistério. No entanto, a sensação que resta da leitura desta concepção, é que se alteram os conceitos sem que ocorram mudanças nas condições objetivas. Se de fato a escola é importante neste processo, como criar as condições para que ela não continue sendo apenas lugar de recepção de licenciandos, mas que ocorram processos formativos articulando sujeitos, saberes e práticas? Não seria o caso de pensar na possibilidade de escolas experimentais, com condições específicas para receber os licenciandos e nas quais haja articulação entre os formadores na universidade e na escola? Tais escolas cumpririam funções semelhantes a que hoje desempenham os Hospitais Universitários na formação dos médicos no Brasil. Trata-se, em nossa perspectiva, de ampliar as experiências das escolas de aplicação, existentes em muitos cursos de licenciatura no país, avançando no reconhecimento da necessidade de garantir as condições na carreira e na jornada de trabalho dos professores da educação básica para que os mesmos possam, inclusive, participar da construção dos projetos formativos que não devem estar a cargo apenas, como têm ocorrido há décadas, dos professores universitários. É preciso definir, em diálogo contínuo, as responsabilidades e processos de cada um dos sujeitos no processo formativo inicial e continuado de professores.

No entanto, tais questões não aparecem no documento. E não podem aparecer, pois o mesmo possui um vício na origem. Parte do pressuposto de que o saber do professor só tem valor se interpretado pelo discurso do especialista competente, reafirmando a nova forma que a interdição do discurso tem na atualidade. Por isso, apesar de certa valorização dos saberes dos professores da educação básica que o documento pretende admitir, os mesmos continuam a ser considerados incompetentes para participar da elaboração do documento.

A publicação de documentos como estes traz a necessidade de reafirmamos sempre que a retomada das discussões sobre os saberes docentes não pode significar um processo de refuncionalização dos conhecimentos e práticas dos professores realizados na ação cotidiana, agora redefinidos, requalificados segundo os critérios de validade do paradigma dominante, qual seja, aquele definido pelos pesquisadores do campo das licenciaturas e da pedagogia. Ocorrendo desta forma, tal processo só irá contribuir para a continuidade da expropriação destes saberes de seus sujeitos, despotencializando-os os significados que possuem no contexto de sua produção. O reconhecimento dos saberes docentes como saberes sujeitados,

desqualificados até aqui, precisa ser um processo que aponte os elementos e estratégias que levaram os professores a serem também sujeitados, em suas práticas cotidianas, à determinadas ordem do saber-poder.

Assim, a compreensão das novas formas que assumem a interdição do discurso na formação / ação docente na atualidade, vinculadas as estratégias de reprodução do modo de produção capitalista sob a égide do ajuste neoliberal (e suas tecnologias de regulamentação do homem-população, nos termos propostos por Foucault) nos coloca diante do desafio do necessário dialogo entre universidade e escola neste processo. Isto porque também a interdição do discurso aparece como mediadora das relações entre saber e poder na universidade. No momento em que as universidade passam também por ajuste neoliberais, com a difusão de uma lógica de construção do conhecimento científico que denominamos em pesquisa anterior de produtivista e que, por isso, tendem a ser tornar organizações, preocupadas mais em resolver problemas internos, relacionados a sua eficiência administrativa do que em estabelecer diálogos com as diferentes instâncias da sociedade, é fundamental a denúncia deste processo que visa definir um critério de validade que reduz as experiências de viver à racionalidade técnica e burocrática. Compreender que o seu discurso na universidade também é interditado é um dos pressupostos para que os docentes universitários reconheçam no professor da Educação Básica sujeitos coetâneos da ação política.

E tal reconhecimento guarda, em gérmen, uma possibilidade de manutenção importante na formação / ação docente, qual seja, o reconhecimento da profissão professor. No caso brasileiro, em nossa perspectiva, a construção deste reconhecimento passa pela luta por uma carreira nacional do magistério, a qual já aludimos neste artigo. Tal carreira deve partir do pressuposto da existência de uma profissão (professor), com múltiplas possibilidades de atuação (em diferentes etapas e modalidades de ensino). Além disso, sua remuneração estaria relacionado a formação e a experiência profissional do professor e não mais a sua etapa ou modalidade de atuação. O que temos hoje é uma distorção que afirma que o professor que atua na Educação Infantil “vale” menos que um professor da universidade, mesmos que ambos tenham a mesma formação.

Ao enfrentar esta distorção, que tem um dos seus alicerces na interdição do discurso do professor da Educação Básica, a construção de uma carreira nacional do magistério poderia contribuir na diminuição da evasão dos professores da Educação Básica em direção ao Ensino Superior em busca de melhores condições de carreira, trabalho e salário. Uma das

provas de que estamos fracassando nas políticas de formação continuada é que não conseguimos manter os professores com as melhores formação na Educação Básica, muito porque as condições materiais de valorização na se realizam. Com a carreira nacional, com condições semelhantes de carreira e salário, esta migração poderia ser menor, mas o efeito mais importante poderia se dar em relação aos futuros professores. Os dados indicam um ritmo muito pequeno de aumento por cursos de licenciaturas no Brasil nos últimos anos.

Quadro 1: Variação do Ingresso nas Licenciaturas e demais Cursos Superiores no Brasil

Modalidade	**2010**	**2013**	**Variação**
Licenciaturas	452.527	469.237	3,69%
Demais Cursos Superiores	2182229	2742950	25,69%

Fonte: elaborado pelo autor a partir do dados do Censo do Ensino Superior 2014 realizado pelo INEP.

Quadro 2: Variação das Matrículas nas Licenciaturas e demais Cursos Superiores no Brasil

Modalidade	2010	2013	Variação
Licenciaturas	1.354.989	1.374.174	1,42%
Demais Cursos Superiores	6379299	7305977	14,53%

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Censo do Ensino Superior 2014 realizado pelo INEP.

Parte desta diminuição está relacionada com as condições iniciais da carreira do professor, bem como com as perspectivas de médio e longo prazo. Na maioria dos casos, o futuro professor se depara com cursos que requerem dele uma elevada carga de leitura, de trabalhos, de reflexões sobre a prática, enfim, de uma série de elementos que consideramos essenciais para a formação de professores e se depara com um retorno inicial muito aquém do esforço despendido. Ao mesmo tempo, ao fazer uma análise da carreira, percebe que terá um percurso bastante longo (20-30 anos) para alcançar o final da carreira e com isso uma condição salarial um pouco melhor. Sem alterar esta condição, pouco avançaremos em relação à formação inicial de professores, uma vez que escassos serão aqueles que irão se dedicar a esta carreira. Por outro lado, sem efetivas condições de carreira e salário, a formação continuada, que pressupõe também uma ampla vivência cultural dos docentes (visitas a museus, bibliotecas, livrarias, viagens nacionais e internacionais), vai continuar a ser tema que interessa apenas a determinados grupos econômicos que lucram com esta crescente indústria.

Se na década de 1980 os professores universitário podiam se dar ao luxo de criticar a situação salarial e de carreira dos professores da Educação Básica em certa condição de

privilégio, mesmo que relativa, hoje, os ataques cada vez mais constantes e intensos sobre suas carreiras os obrigam a tomar posição. Em certa medida, há um lado positivo das políticas neoliberais em educação: conseguiram, nas ultimas décadas, criar as condições para a possibilidade da luta unificada dos professores. E nesta luta, há espaço para o debate sobre a necessidade da carreira nacional e para a superação das interdições dos discursos que, ao calarem as vozes dos professores em diferentes níveis de atuação, reorganizam as relações de poder em favor dos interesses que legitimam e ajudam a reproduzir tal lógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas contribuições, é possível construir reflexões que nos possibilitem a compreensão dos mecanismos e processos que têm contribuído para a desvalorização do discurso, das práticas e, consequentemente, dos próprios professores da educação básica no processo de formação inicial, prevalecendo ainda, como apontamos no começo deste texto, uma lógica aplicacionista de formação que tem no discurso competente, produzido a partir da universidade, a sua principal fonte. Em nossa perspectiva, a compreensão destes mecanismos é condição fundamental para avançarmos na construção de pesquisas e práxis de formação de professores em Geografia que seja, no limite, ações políticas no sentido de pensar outra escola no diálogo contínua com outro projeto de sociedade.

Para tanto, é cada vez mais necessário pensar a formação política e o trabalho do professor, como aludiu Florestan Fernandes em encontro sobre o tema na década de 1980. O diálogo necessário se constrói não mais funcionalizando os sujeitos, distribuindo e controlando os discursos, hierarquizando os lugares e as pessoas, mas emerge das condições materiais de expropriação que colocam os professores diante da necessidade de uma tomada de posição. Em nossa perspectiva, é a partir do reconhecimento destas condições e desta necessária tomada de posição que a formação de professores precisa retomar o espaço na universidade e na escola pública enquanto instituições capazes de refletir sobre os projetos (de sociedade, educação, mundo) que almeja construir.

Nesta perspectiva, o diálogo entre as pesquisas sobre os saberes docentes e os conceitos dos autores aqui aludidos pode significar caminhos possíveis não para criar novos controles sobre os conhecimentos, enquadrando-os na lógica produtivista, mas possibilitando práxis política. São nestes termos que está posto, à nos, o desafio da formação docente em geografia na realidade atual.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CALLAI, H. C. (Org.) **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

_____. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTELLAR, S. V. **Educação Geográfica – teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Geografia Escolar: contextualizando a sala de Aula**. Curitiba: CRV, 2014.

_____, VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2010.

CHERVEL, A. "História das disciplina escolares: reflexões sobre uma campo de pesquisa" IN: **Teoria & Educação**, nº 2, 1990.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Vigiar e Punir**. 42ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1975

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Política**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____..

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. 3ª edição. IJUI: Ed. Unjui, 2013.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODSON, Y. **O currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo: teoria e história**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico" In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun. 2001.

LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" IN: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

LESTEGÁS, F. R . "Concebir la geografia escolar desde uma nueva perspectiva: uma disciplina al servicio de la cultura escolar" IN: **Boletim de la A.G.E.**, nº 33, 2002.

MONBEIG, P. "A Geografia no Ensino Secundário" In: **Boletim Geográfico**, v.2, nº 26, 1945.

_____. Papel e valor do Ensino da Geografia e de sua pesquisa" In: **Boletim Carioca de Geografia**, ano VII, nº 1 e 2, Rio de Janeiro, 1954.

MORAES, A. C. R. de **As propostas Curriculares Oficiais: análise da proposta da CENP de Geografia.**

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____ (Org.) **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.

_____ (Org.) **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, A. U. **Geografia e Ensino: Os parâmetros curriculares nacionais em discussão.**

_____. **Para onde vai o ensino de geografia?** 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, N. N "Geografia, representações sociais e escola pública" IN: **Terra Livre**, São Paulo, nº 15, 2000.

_____; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em Perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP. 2008.

SHULMAN, L. S. "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma" IN: **Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado**, nº9, vol. 2, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.