

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DESAFIOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA GRADUAÇÃO

Vanilton Camilo de SOUZA¹

RESUMO

O presente texto aborda questões sobre as atuais políticas de formação de professores, objetivando explicitar alguns reflexos das atuais políticas para os cursos de licenciatura de Geografia que reformaram seus projetos a partir das diretrizes curriculares de formação de professores para a educação básica. Pata tanto, o texto aborda as ações e reações do Estado e da comunidade educacional na discussão e implementação dessas políticas. Os impactos da nova legislação sobre os cursos de formação de professores de Geografia é fruto de análises diversas empreendidas sobre os projetos de formação desses docentes nas Instituições de Educação Superior do Estado de Goiás.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação. Professores de Geografia.

Introdução

A atual política nacional para a educação no Brasil vem promovendo intensos debates, considerando o contexto histórico em que está inserida bem como as suas finalidades. Nesse processo, a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, em especial a de formação de professores, desencadeado pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE a partir de 1997, também, vem gerando intensos debates. Da mesma forma, as discussões em torno das políticas de formação de professores se circunscrevem no contexto histórico e de sua finalidade.

O contexto dessa política decorre de intensas mudanças ocorridas no interior da sociedade no final do século passado nas quais se destacam, essencialmente, uma crise nos paradigmas tradicionais na explicação dos fenômenos mundiais e a emersão de novos olhares para as questões postas neste final de século; a intensificação de produtos tecnológicos, principalmente no universo da informação e da comunicação promovendo relativizações nas dimensões espaço-temporal; a emergência de grupos sócio-culturais e étnicos explicitando valores considerados inexpressivos até então; a emergência de novos atores e novos padrões de relações internacionais na condução do processo de produção do capital e sua relação com os Estados-Nação, são alguns exemplos que contextualizam esse momento no qual ocorrem as políticas educacionais.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás - UFG - e professor dessa instituição.

Considerando as finalidades dessa política, há os que a vêem com o objetivo de promover a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado, bem como existem os que a justificam a partir da necessidade de formar as novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, da necessidade de novas relações com o conhecimento para, com isso, a promoção de aprendizagens mais significativas para os professores em formação, para os alunos da escola básica e para a sociedade como um todo.

Os aspectos relativos aos objetivos das diversas políticas educacionais no país sempre foram ponto de debate entre o Estado, responsável pela implementação dessas políticas de um lado, e a sociedade civil, em especial os educadores participantes de movimentos organizados, de outro. Não é pretensão nesse texto fazer um histórico desses conflitos, até porque eles são bastante recorrentes na literatura educacional que trata desse assunto. O que se pretende é levantar alguns aspectos presentes na “arena” da implantação das novas políticas educacionais, em especial a de formação de professores, tendo em vista a formação do professor de Geografia, em específico.

Esses embates entre o Estado e os Educadores, constituem a primeira parte desse texto. Em seguida, serão apresentados alguns reflexos no interior de alguns cursos de formação de professores de Geografia nas Instituições de Educação Superior - IES em Goiás.

Cenário da implantação das atuais políticas de formação de professores

A implantação das atuais diretrizes de formação do professor em geral e de Geografia, em específico, ocorreu em um cenário marcado por intensas divergências. As divergências eram decorrentes do embate travado entre o Ministério de Educação – MEC de um lado, responsável pelo processo de implantação das novas diretrizes de formação de professores, e de outro lado parte dos educadores brasileiros principalmente os que tinham uma militância política e acadêmica sobre a formação docente no Brasil.

No processo de reforma, a partir da homologação das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo MEC em fevereiro de 2002, diversas questões apresentadas tem colocado à tona as divergências entre os dois atores aqui mencionados. O *locus* da formação do professor, o tempo mínimo de formação e as habilitações no interior de cada projeto, constituem, em minhas análises, o centro dos embates entre o poder público e os educadores.

Nesses embates, o local de formação do professor foi um dos mais polêmicos. Isso se deve ao fato de que, na atual política, os Institutos Superiores de Educação surgiram como local preferencial da formação.

Brzezinski (1999), ao analisar os Pareceres CNE/CES nº 01/99 e nº 970/99 e o Decreto Presidencial nº 3.276/99, que dispõem sobre as diretrizes curriculares para formação de professores Normal em nível médio, sobre o Curso Normal Superior e a habilitação para o magistério em Educação Infantil e as séries iniciais no Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia e sobre a formação superior de professores para atuar na educação básica, explicita a seguinte crítica:

[...] inicio minha análise sobre esse conjunto denunciando que essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto extremo do sistema educacional – a escola de educação básica (p. 94).

Em relação ao lugar da formação do professor as políticas são concebidas como ato de arbitrariedade e de intervenção legalista promovida pelos agentes do Estado e não são legítimas, considerando o movimento dos educadores. Segundo a autora, o Parecer CNE/CES nº 01/99 apresenta-se como um golpe ao Movimento Nacional de Educadores, que já havia se declarado que reconhecia somente o nível superior como nível mínimo de formação de professores e de profissionais da educação.

Em suas análises, Brzezinski (1999) evidencia alguns aspectos do parecer como a parte legítima do documento. Explicita também onde ocorrem as diferenças entre o Estado e o movimento de educadores. Em suas palavras:

Apesar dos descompassos, é preciso reconhecer que o parecer apresenta um discurso bastante interessante, uma vez que se ancora em boa fundamentação teórica e dá realce às preocupações das associações e dos sindicatos de professores quanto a profissionalização do educador. No entanto, os termos gerais do parecer estabelecem perfeita sintonia com o que quer o mundo oficial e mantêm coerência com as demais diretrizes curriculares para o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Não resta dúvida de que tais sintonia e coerência fazem parte do mosaico legislativo que o mundo oficial vem montando para, sub-repticiamente, atender aos condicionantes impostos para as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial (p.96).

Percebe-se que a autora considera legítimo o discurso, mas nega as finalidades para as quais ele está sendo usado. Tais finalidades não possuem consonância com o mundo vivido, o mundo da educação, portanto, não expressam legitimidade.

Ainda em relação aos Institutos Superiores de Educação como novo lugar de formação de professores de nível superior, também criticado por Freitas (2005, p. 07),

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim.

Para a autora, configura-se, a partir desta política, o alijamento das faculdades de educação e dos Institutos científicos, da formação plena do profissional da educação. Caso se configure este novo *locus* da formação do professor, caberia às instâncias universitárias apenas a formação do bacharel, o que significaria fragmentação na formação de um mesmo profissional.

Com relação ao local onde deveria ocorrer a formação do professor de Geografia, Cacete (2002) não expressa tal preocupação. Para a autora, o que deve ser considerado são as possibilidades de formar com qualidade o professor de Geografia. Essa defesa feita por Cacete contém ressalvas de que tal formação ocorra em IES privadas.

O tempo de formação também expressou alguns confrontos no interior desses dois atores envolvidos na discussão das novas políticas de formação. Rocha (2000) apontou a pouca valorização das licenciaturas, a partir da Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 pelo fato de que, em 1997, estabeleceu-se uma política de implementação de programas especiais de formação de professores de forma bem aligeirada. A resolução CNE/CES nº 2/97 estabelecia que a formação de professores para atuar nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio poderia ocorrer em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma e em programas especiais de formação pedagógica, com carga horária de 540 horas, das quais 300 seriam para práticas docentes.

Outras denúncias em torno dessa desvalorização, numa perspectiva da formação qualitativa do professor, também são expressas pelos educadores em consideração à resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração dos cursos de licenciatura. Segundo Freitas (2005), a redução do tempo de formação, por pressão do setor privado, de 3.200 horas para 2.800 horas a serem cumpridas no mínimo de três anos, limita a formação do docente de qualidade e com maior orientação acadêmica da profissão.

O argumento do poder público para esse tempo de formação, deveu-se ao fato de existir um número muito grande de professores no exercício do magistério sem habilitação específica para a função docente que ocupam. Essa perspectiva é vientemente refutada

pelos educadores por considerar a qualidade da formação docente fator primordial ao papel da educação no mundo atual, principalmente, à sociedade brasileira.

Com relação às habilitações nos cursos de graduação de formação de professores, as atuais diretrizes impedem a formação do professor e do bacharel concomitantemente. Este aspecto nas atuais políticas causou forte reação dos educadores, dentre os quais se destacou as posições dos Geógrafos, no caso representados pela Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB. Uma das ações dessa associação nesse contexto foi se posicionar contra a política de formação docente que impede duas habilitações em um mesmo curso.

Braga (2000), referindo-se ao caráter autoritário dessa política que separa a licenciatura do bacharelado, coloca que a mesma usa de argumentos difíceis de serem refutados pelos educadores, em relação à formação de professores experienciadas até então. Para a autora:

[...] a necessidade de: integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais; valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática; concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação e da formação pedagógica; ocorrer um tratamento adequado da relação entre ensino/pesquisa; valorizar os estágios supervisionados; desenvolver competências e habilidades ligadas ao fazer docente; problematizar os valores éticos, estéticos e políticos vinculados à efetivação da sociedade democrática; conhecer algumas temáticas específicas ligadas às necessidades dos educandos; construir uma competência própria ligada ao desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares; aproximar das novas linguagens, sobretudo das novas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias; e, finalmente, de construir uma competência para gerir o seu processo de formação continuada, não confirmam a proposta de separar os cursos de licenciaturas dos cursos de bacharelado (p.124).

Essa separação foi denunciada pela AGB como impossibilidade de formar o geógrafo numa perspectiva da universalidade da Ciência.

Considerando que na atual política de formação não só as divergências apontadas anteriormente constituem tal relação entre Estado e educadores, pode-se evidenciar alguns aspectos dos quais existem convergências de idéias entre esses atores. Nesse sentido, são convergentes as idéias em torno da necessidade de maior associação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores, a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática e a necessidade de se construir um currículo menos fragmentado e que articule melhor as áreas essenciais para a formação do professor, são os aspectos que se apresentam como legítimos nas atuais políticas de formação de professores.

Alguns reflexos na formação do professor de Geografia em Goiás

Nessa parte do texto refletir-se-á sobre alguns resultados inerentes das políticas de formação de professores de Geografia em Goiás. A reflexão é fruto de percepção e de análise em torno de algumas realidades próximas. Dessas realidades, participo diretamente de algumas e, de outras, indiretamente. A minha participação direta ocorre nos cursos de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, especificamente na Unidade Universitária da Cidade de Goiás, e no curso de licenciatura plena da Universidade Católica de Goiás - UCG. Pelo fato de trabalhar nessas instituições, minha participação é direta, inclusive no processo de reforma dos currículos, desde 2002. Indiretamente, percebo questões relativas ao processo de reforma no curso da Universidade Federal de Goiás - UFG de Goiânia, pelo convívio com o grupo da área de ensino de Geografia desta Universidade. Há de ressaltar que a minha percepção é construída, também, pelas discussões que ocorrem no interior do NEPEG, Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino de Geografia, do qual participo, e que, nos últimos anos, esse tema constitui ponto de pauta em nossas reuniões principalmente sobre os impactos dessa política na formação do professor de Geografia no Estado.

Das análises realizadas até o presente sobre o que vem ocorrendo nesses cursos de formação do professor de Geografia, posso dizer que os impactos dessas políticas tem tido forte incidência na realização do estágio supervisionado e nas diversas noções práticas de ensino que se configuram na formação dos professores de Geografia nas Instituições de Ensino Superior - IES mencionadas.

Com relação ao primeiro aspecto, o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, especificamente em algumas unidades universitárias da UEG situadas no interior do Estado, vivencia-se um caos que, do meu ponto de vista, será de difícil solução. Qual seja? Muitas dessas unidades universitárias possuem vários cursos de formação de professores (Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, são os que predominam) nos quais, por ser uma universidade pública, é elevado o número de alunos no momento de realização do estágio. Paralelo a isso, boa parte das cidades sede de unidades universitárias da UEG possuem poucas escolas de ensino fundamental e médio. A grande quantidade de estagiário por escola tem elevado a preocupação de diretores, de professores e de supervisores de estágio sobre essa situação. As preocupações são decorrentes da impossibilidade de efetivar um estágio voltado mais para uma perspectiva acadêmica na formação do professor de Geografia.

Para efetivar uma proposta de estágio de Geografia que visa superar a concepção do estágio como “aplicação de modelo” (Pimenta e Lima, 2004) é necessário diversas condições para tal. Dentre as condições um ambiente nas escolas campo bem integrado

com a Universidade e parceiros nesse trabalho. A grande quantidade de estagiários nas escolas tem impossibilitado esse trabalho.

Que ações decorrem para a superação dessa concepção de estágio? Para Pimenta e Lima (2004) esse modelo consiste na crença de que o conhecimento de princípios e técnicas científicas, adquiridas ao longo do currículo, garantiria uma boa prática profissional no momento da realização do estágio. É recorrente a idéia de que neste modelo não seja necessária a utilização de teorias que orientem o pensamento e as ações. O que importa é a aplicação de “receitas”, independentemente da situação na qual ocorrem as atividades. Ou seja, nessa concepção pressupõe-se que a realidade é que deve ser mudada para garantir o sucesso das atividades do estágio. É comum, também, nesse modelo, a idéia de que a formação profissional é responsabilidade quase que exclusiva do momento em que o estágio é realizado, sendo, as práticas, as atividades principais. Nesse sentido, o estágio é realizado sem que se consiga articular o campo teórico e conceitual com o campo profissional, ocorrendo uma demarcação do que é “teórico” do que é “prático”. Diante dessa concepção de estágio, teríamos todos os estagiários realizando o seu estágio essencialmente na forma de regência, sem preocupação e envolvimento com a escola em sua complexidade.

Nesse sentido uma ação seria uma boa formação teórica capaz de construir uma outra concepção de estágio. Mas que concepção?

Se considerarmos que o estágio, na formação de professores de Geografia, pode ser o momento em que são criadas as condições que possibilitem ao aluno o contato com as atividades profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão e que, para esse contato, pressupõe-se o desenvolvimento de atividades consideradas essenciais na formação desse profissional, poderá ocorrer uma diversificação dos espaços para a realização do estágio supervisionado, para além da sala de aula, sem perder de vista a escola como *lócus* da profissão. É justamente esse aspecto que se deve tomar para orientar as reflexões, ou seja, problematizar o tipo de atividade que geralmente se desenvolve no estágio supervisionado.

A superação do estágio como aplicação de modelo, pode decorrer na articulação entre o estágio e a pesquisa. Nessa articulação, boa parte do estágio poderia ocorrer como vivência investigativa na escola tendo em vista a realização dos projetos de monografias. Aspectos relativos aos conteúdos de Geografia ensinados na escola, às práticas dos professores dessa, os processos de aprendizagem dos conteúdos de Geografia por parte dos alunos, dentre outros aspectos, poderiam ser investigados durante a realização do estágio.

Entretanto, a dificuldade na realização desse trabalho de natureza mais qualitativa não se efetivaria em decorrência da falta de vagas para os estagiários nas escolas campo.

Com relação às concepções de práticas na formação docente e as formas pelas qual a Prática de Ensino se concretiza nos currículos de formação de professores de Geografia, verificou-se uma distorção na realização dessa atividade.

A idéia mais comum sobre esse assunto é que a prática de ensino tem se constituído como lugar essencialmente de realização do estágio supervisionado e que com as novas diretrizes, o estágio se apresenta como campo distinto nos currículos sem que houvesse uma explicitação da noção de prática na formação docente. Isso tem gerado muitas incertezas sobre o papel das práticas na formação dos professores de Geografia.

Diversas noções de práticas se fazem presentes na formação dos docentes de Geografia das quais muitas não se relacionam com a desejável formação acadêmica desse profissional e que acabaram sendo reforçadas pela falta de discussão nas diretrizes sobre as orientações teóricas que estão presentes na formação docente do professor de Geografia. Foi comum a manifestação nos currículos das licenciaturas de Geografia, especificamente na UCG e UEG, um elenco de disciplinas com carga horária teórica e outra prática. Em muitos casos, o processo formativo no interior dessas disciplinas reflete a separação teoria e prática. Ou seja, é uma prática circunscrita na aplicação de teorias e conceitos, na verificação *in loco* de fatos e fenômenos, enfim em muitos casos referem-se a ações esvaziadas de reflexões.

Sobre essa concepção de prática, Souza e Zanatta (2006) apontam que ela deve promover a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, entre as experiências escolares e a sua articulação com a teoria, entre a ação e o pensamento, enfim uma concepção que supere as perspectivas unilaterais de formação do professor de Geografia.

Outro impacto verificado nos cursos de Geografia na atualidade, a partir das diretrizes de formação de professores, diz respeito à perspectiva do aligeiramento na formação docente explicitada na política atual. Nas instituições privadas, filantrópicas, comunitária e fundacionais do Estado de Goiás, a duração mínima desses cursos é de três anos e meio na maioria dos casos. Dessa forma, para cumprir as 2.800 horas, o currículo não disponibiliza nenhum tempo para outras atividades que não sejam o ensino.

O fato é que os impactos gerados pela legislação sobre esse assunto é motivo de muita discussão e, certamente, mudanças ocorrerão em relação à formação do professor de Geografia.

Considerações

Por fim gostaria de finalizar expondo algumas situações problemas. Considerando os embates apontados no texto, que relação pode ser estabelecida entre a concepção do movimento dos educadores com as práticas de formação que se configuram no interior dos cursos de formação de professores de Geografia? Além dos entraves emanados pelas políticas de formação docente, o que mais se verificam nos atuais projetos de licenciatura de Geografia? Que impactos dessas políticas são específicos aos cursos de Geografia das IES públicas e das IES privadas? Que especificidade outras IES têm vivenciado na formação do professor de Geografia? Temos que conhecer as diversas experiências de formação desse profissional, a partir dessas diretrizes, para que possamos avançar no debate sobre a questão. Se algumas idéias de formação do profissional de Geografia são significativas para o desenvolvimento de nossa ciência e são legítimas para os geógrafos brasileiros, temos que nos substanciar de argumentos e promover novas articulações no plano político afim de que nossas idéias estejam presentes nas propostas que orientam a formação desse profissional.

Partindo para um encerramento desse texto, não da discussão, corroboro com Cavalcanti (2006) de que uma das formas de alterar essa atual realidade da Geografia no âmbito escolar situa-se num intenso processo de se pensar na formação inicial e continuada dos professores, e para isso é necessário ações na esfera das políticas públicas sobre a matéria, para que os mesmos tenham acesso a um arcabouço teórico metodológico da Geografia escolar e da Didática da Geografia para que se possa efetivar uma valorização do papel dessa disciplina na atualidade e na formação do cidadão.

ABSTRACT

This paper discusses issues on the current policies of teacher education. He explains some reflections of the current policies for undergraduate geography that have reformed their projects based on curriculum guidelines for teacher training for basic education. Therefore, the text discusses the actions and reactions of State and the educational community in the discussion and implementation of these policies. The impacts of new legislation on training courses for Geography teachers is the result of analysis undertaken several projects on training of teachers in higher education institutions in the State of Goiás

Keywords: Educational policies. Training. Geography Teachers.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rosalina Batista. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. **Terra Livre**, Geografia, política e Cidadania. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 113-128.
BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. 80-108.

- CACETE, Nuria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação - a referência da formação do professor de geografia. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado)
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____ **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 30/09/2005.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. S/R, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego. Uma breve história da formação do professor de Geografia. **Terra Livre**, Geografia, política e Cidadania. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 129-144.
- SOUZA, Vanilton Camilo de e ZANATTA, Beatriz Aparecida. Concepções de Prática de Ensino e Formação de Professores. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.