

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

REPENSANDO PARADIGMAS E A RELAÇÃO
ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA



**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA: REPENSANDO PARADIGMAS E A RELAÇÃO ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**



FRANCISCO DE OLIVEIRA VIANA

**REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA: REPENSANDO PARADIGMAS E A RELAÇÃO ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

1ª Edição

Quipá Editora

2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F819r Viana, Francisco de Oliveira.
Reflexões acerca da formação de professores de geografia: repensando paradigmas e a relação entre universidade e escola / Francisco de Oliveira Viana — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

46 p. : il.

ISBN 978-65-5376-403-3

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Viana, Francisco de Oliveira. II. Título.

CDD 370

Obra publicada pela Quipá Editora em outubro de 2024

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

INTRODUÇÃO

Atualmente tem se intensificado o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas acerca da formação inicial de professores no Brasil. Há algumas justificativas para esse aumento, sendo um deles entender o contexto educacional contemporâneo, o que leva ao estabelecimento de novos paradigmas acerca da formação inicial desses profissionais, uma vez que, ainda é perceptível na realidade escolar, a prática docente de modelos desalinhados com o atual perfil do sistema educacional. Segundo Porto (2017), esses modelos e paradigmas tradicionais têm orientado práticas e políticas da formação inicial de docentes no Brasil e em vários outros países do mundo, especialmente em Geografia. Essa realidade pode ser um reflexo da estrutura de cursos superiores que fazem a formação inicial.

Diante dessas afirmações, enfatizo o papel da universidade na formação inicial de professores, e focamos com especial interesse na área da Geografia, entendendo que o conjunto dos conteúdos programáticos do que é ensinado no âmbito acadêmico de licenciatura, é praticado nas salas de aula da educação básica pelos professores egressos dos cursos.

Assim, embora entenda-se que a Geografia acadêmica é a fonte produtiva do saber geográfico, e que durante a formação do professor, o conteúdo deve ser bem mais aprofundado, os currículos dos cursos de licenciatura devem primar para que os licenciandos tenham contato ainda na academia, com a Geografia que será ensinada na sala de aula do ensino básico. No entanto, como pontua Oliveira (2012) existe “[...] uma Geografia sendo produzida nas universidades e outra Geografia sendo ensinada nas escolas”. (OLIVEIRA, 2012, p.137).

Os docentes que regem a formação de professores da ciência geográfica nas universidades, devem preparar os alunos a terem também conhecimento com foco para a Geografia escolar. Em muitos casos, ainda é notado um currículo que preza mais pela formação de pesquisadores do que professores, quando deveria haver uma relação entre ambos.

Nesse sentido, ainda se mantém nos cursos de licenciatura em Geografia, a predominância de modelos que prezam demasiadamente pelo conhecimento acadêmico, dissociando este do contexto escolar. Nesse caso, por exemplo, os alunos aprendem geomorfologia, climatologia e urbanização na academia, mas ao se depararem com a sala

de aula, sentem dificuldade de adaptar os mesmos conteúdos a linguagem dos alunos da educação básica, priorizando muitas vezes um conteúdo puramente técnico.

A preocupação principal é que os modelos tradicionais estejam ligados somente a questões teóricas, sem preocupação com a prática, ou seja, distantes da realidade da sala de aula. Esses modelos trazem consigo uma carga de conhecimentos teóricos, que, embora sejam fundamentais para a formação do professor, devem estar relacionados com a atuação prática.

O estudante muitas vezes só tem contato com a Geografia escolar durante a realização do estágio, e chegando em alguns casos, despreparados para além do normal de um graduando, em função da falta de prática. “Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados” (MENEZES E KAERCHER, 2015, p.8).

Com base nessas considerações, este livro procurou criar reflexões sobre a formação de professores de geografia e seus modelos paradigmáticos. Sobre os paradigmas, considerou-se dois modelos reconhecidos na literatura a respeito da formação de professores: O Técnico-conteudista (que preza demasiadamente pelo conteúdo específico/científico), e o prático-pedagógico (que coaduna o conhecimento específico com o pedagógico).

A primeira do livro parte está distribuída em torno dos seguintes capítulos: No primeiro, abordo os aspectos históricos dos paradigmas que regem a formação de professores e suas influências para o ensino de Geografia. No segundo, disserto sobre trajetória da Geografia acadêmica e escolar, no contexto mundial e também no Brasil. No último capítulo, discuto sobre o diálogo necessário entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 **07**

PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

CAPÍTULO 2 **16**

A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR NO BRASIL: HISTORIOGRÁFICA NO CONTEXTO MUNDIAL E ESPECIFICIDADES

CAPÍTULO 3 **26**

A QUESTÃO CURRICULAR NA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E O DIALOGO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **41**

CAPÍTULO 1

PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Esta pesquisa não tem caráter determinista em suas considerações apresentadas sobre as especificidades que integram a formação inicial de professores de Geografia. Faremos uma análise geral, tomando como diretriz dois modelos já referenciados na literatura a respeito da formação de professores: o modelo técnico-conteudista e o prático-pedagógico, uma vez que esses tem sido os principais paradigmas que tem servido como norte para a formação de docentes.

Outro ponto importante de ser enfatizado, é que há outras nomenclaturas sinônimas a paradigmas que serão utilizadas no decorrer deste trabalho. Assim, modelos, racionalidades e estilo, se referem igualmente a palavra e ao significado de paradigma.

O PROFESSOR FORMADO PELO PARADIGMA TÉCNICO-CONTEUDISTA

Esse modelo de formação de professores é oriundo de uma perspectiva positivista, e de forma específica na ciência geográfica, de uma Geografia tradicional, que inclusive durante muito tempo predominou nos estudos dessa ciência, desde as produções acadêmicas até as salas da aula da educação básica, tornando-se e mantendo-se até hoje como um modelo de referência nas práticas de ensino.

O modelo técnico também denominado de conteudista, se materializou como um dos primeiros modelos da formação de professores no Brasil, e é notável desde a implantação dos cursos de licenciatura no final da década de 1930. Em termos gerais, o professor formado por essa racionalidade preza pelo ensino técnico-informacional, ou seja, pela transmissão de conteúdos e é sempre fiel as bases teóricas e metodologias presentes na grade curricular de sua disciplina, sem se auto desafiar a novas formas de ensino. Mesmo que o docente tenha o desejo de inovar, sente “dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo) ...insegurança, receio de mudar, medo do novo” (VASCONCELLOS, 1995, p.19).

De acordo com Pimenta (2002), o modelo técnico atinge sua predominância no Brasil em meados da década de 1970, aliada a uma ideia de desenvolvimento científico e

baseado em paradigmas positivistas. A valorização dessa racionalidade é herança da gênese do sistema educacional do Brasil, desde o surgimento das primeiras escolas ainda no século XV, até os das primeiras universidades já no século XIX.

Em Geografia, a influência dessas correntes positivistas que desencadearam a predominância da racionalidade técnico-conteudista, esteve relacionada com a herança e influência de escolas francesas, que primavam por uma Geografia enciclopédica e descritiva. Essa racionalidade, também atrelada aos interesses econômicos da elite vigente, que visava acumular conhecimentos do espaço para ocupar cargos políticos e outros interesses, se estendeu desde a implantação da disciplina de Geografia nas escolas, em 1837, perpassando pelo primeiro curso superior de Geografia em 1934, e que é vigente até os dias atuais, tanto nas instituições da educação básica, quando aquelas de ensino superior.

No que tange a suas influências nos cursos de licenciatura, prezou pelo acúmulo de conhecimentos específicos de uma determinada área, e menosprezou os conhecimentos pedagógicos e a prática na formação de professores. Segundo Coimbra (2020), esse modelo começa a vigorar de forma definitiva ainda em 1939, seguindo o ideal de Brzezinski (1996), que o denominou de sistema 3+1, se referindo a “três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência.” (COIMBRA, 2020, P.8).

Ainda presente em grande parte das instituições de formação de professores, preconiza pelo ensino majoritariamente desenvolvido através de teorias científicas, presentes em publicações e materiais didáticos. Suas metodologias primam em repetir ideias e conceitos previamente estabelecidos, sem a possibilidade de interpretações críticas a respeito do conteúdo que está sendo tratado. Segundo Freire (1996) esse modelo se traduz em “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.33).

Uma característica marcante na formação de professores da racionalidade técnico-conteudista, é a incapacidade da resolução de problemas com o auxílio do senso crítico, mas somente por meio de respostas prontas, estabelecidas em teorias e conceitos. É a regra do $2+2=4$, sem a necessidade ou espaço para questionar se realmente é isso, uma vez que aquela resolução já é estabelecida como uma verdade absoluta. Contreras (2002) afirma que “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento

teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p.90).

Pautando-se sempre no método conteudista, ao qual o docente de forma hegemônica descarrega uma carga de teorias nos discentes sem essas estarem ao mínimo uma pequena parcela relacionada com as questões cotidianas que cercam a escola, o bairro ou até mesmo o entorno da residência dos alunos. Quase nunca parte para atividades que promovam interesse desses futuros agentes sociais, instigando-os a repensar suas atitudes, dando voz a esses e escutando seus anseios, seja por via oral, por atividades lúdicas ou outras formas.

Para diversos autores esse modelo defasou-se em suas aplicações, até mesmo nos espaços acadêmicos, tendo em vista a distância entre a teoria e a realidade, que mesmo dentro de pesquisas científicas, devem estar coadunadas, uma vez que como afirma Schön (1983 *apud* PÉREZ-GÓMEZ, 2010), não é mais possível relacionar a realidade a quaisquer esquemas pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, esses modelos formam profissionais da educação para esta geração, apesar do seu contexto complexo e “do aumento das exigências e manutenção das velhas verdades que não funcionam” (IMBERÓN, 2009, p. 16).

Este esquema já foi muito criticado em teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos (MENDES, 1999, p. 15 e seg).

Esse paradigma ainda predomina na formação de professores, haja a vista o separativíssimo que ainda há entre disciplinas específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura. Ainda em muitos casos, mesmo as disciplinas que deveriam induzir a atividades práticas são ministradas quase ou totalmente subsidiadas em bases teóricas.

Ainda que como afirma Callai (2013) a formação de professores da ciência geográfica deva primar para o ensino da Geografia escolar, ainda se percebe uma nítida primazia do conhecimento acadêmico, que deveria estar coadunado com o treinamento didático-pedagógico que será desenvolvido pelos alunos egressos.

Dentro desse modelo, há uma distância entre teoria e prática. Esse paradigma inclui no mercado de trabalho da educação, professores limitados, reduzidos a uma carga de conhecimentos teóricos, e que em grande parte estão dissociados da prática real, tanto do professor, como dos alunos, gerando, portanto, um efeito enciclopédico de conhecimento, que não se coaduna com a atual sociedade. Desta forma, os professores são reduzidos a

competências técnicas para o trabalho, não tendo desenvolvido a capacidade pedagógica de posicionar-se criticamente tendo condições de contestar o sistema (FREIRE, SHOR, 2011).

Como pontua Pimenta (2002), a teoria é fundamental para a formação dos profissionais da educação. Contudo ela deve servir como norte para o início do processo de investigação e para a busca de entender a relação da então teoria, com a realidade. Em contribuição, Zeinher, (2010) e Schon (2002), destacam que cada professor e cada contexto educacional são únicos, e que por isso, o modelo não pode ser pronto e técnico, mas flexível e reflexivo.

De maneira mais específica no ensino de Geografia, as aplicações desse modelo implicam diretamente no interesse dos alunos pelo conhecimento geográfico, sobretudo porque esta ciência está sempre acompanhando as mudanças da superfície terrestre, sejam elas físicas, sociais e culturais, e o docente do modelo tecnicista, ainda que perceba essas mudanças, sempre trabalhará essas transformações atreladas a velhos dilemas. Se seguirmos esse modelo na Geografia, podemos evidenciar o desinteresse dos alunos pelo conhecimento geográfico (CALLAI, 2001; KATUTA, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2004), o distanciamento do professor do papel de protagonista da aula (KAERCHER, 2002; 2006), e os desafios em acompanhar as mudanças sociais da contemporaneidade (PONTUSCHKA, 2009).

É importante enfatizar que quando fazemos críticas a esse paradigma de formação inicial de professores, não descartamos o valor do conhecimento teórico que um docente pode e deve ter. No entanto, sobretudo no ensino de Geografia que acompanha a educação geográfica e nos processos que emanam no Espaço Geográfico, a relação teórico-metodológica deve estar sempre relacionada às práticas, sobretudo às práticas cotidianas, que cercam os discentes e o próprio professor.

O PROFESSOR FORMADO PELO PARADIGMA PRÁTICO-PEDAGÓGICO

Em contrapartida ao modelo técnico, o paradigma prático-pedagógico, também denominado de didático-pedagógico, traz consigo uma série de mudanças em relação as bases teórico-metodológicas que regem a formação de professores. Prima pela aproximação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Assim, durante a formação, o estudante aprende o conteúdo das disciplinas específicas da disciplina em que irá lecionar, mas recebe também a orientação de como ensinar o mesmo

conteúdo “[...] eis o que denomino de modelo pedagógico-didático de formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 9).

É desencadeado também com a crise da ciência moderna. Assim, a defesa de sua implantação surge em um contexto de tentar rever as metodologias que vigoravam na formação de professores, que eram pautadas somente na aquisição de conhecimentos teóricos e previamente estabelecidos. Segundo Gomez (2015), “Não obstante, a defesa da aplicação desse modelo pedagógico-didático na formação e profissionalização de professores é tema não tão recente, pois vem sendo discutido desde o início do século XX” (Gomez, 2015, p.5).

Esse modelo preconiza que aprender e conhecer são processos demorados e que devem estar coadunados com as experiências e realidades pessoais. A proposta principal é uma reforma curricular para os cursos de formação de professores, em que a prática e a reflexão crítica sobre o ensino sejam primordiais. Essa reflexão se refere sobretudo ao pensar individual do professor, aliado as teorias já existentes. Portanto, a formação do professor prático-pedagógico deve se pautar na valorização das teorias já existentes, mas sempre coadunadas com a realidade prática.

Como pontua Gomez et.al (2015) esse modelo concebe que a formação dos professores somente se completa com preparo didático-pedagógico. “Nele, além da cultura geral e formação específica na área correspondente de conhecimento, as instituições formadoras deverão assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didática-pedagógica dos professores”. (GOMEZ et.al 2015, p.5).

Os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática é um dos aspectos a ser observado na formação, isto porque a reprodução de conteúdo dos programas formativos jamais poderá ser reconhecida como formação de professores. (GOMEZ et.al, 2015, p.5)

Menezes e Kaercher (2015), ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, enfatizam que uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. Assim cada disciplina, mesmo sendo específica, deve ter seu caráter didático-pedagógico. “Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo.” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.10).

Baseada nas premissas de Pacheco (2005), Gomez (2015) pontua que a natureza dessa formação abrange duas questões principais: mudança para novos saberes ligados à prática profissional do professor e atividades conducentes à nova compreensão do contexto educativo e do seu fazer didático (Gomez, et.al, 2015, p.4). Assim, o professor não é mais visto como um mero reproduzidor de conhecimentos previamente estabelecidos, mas reflete através de uma autocrítica, sobre sua prática enquanto professor, independente da disciplina em que leciona.

Pimenta (2002) entende que as mudanças críticas nas práticas docentes e a solução de problemas cotidianos das salas de aulas, requisitam para além de reflexões, mas também entre as práticas escolares e o contexto sociocultural, tendo como finalidade promover um ensino que preze pela mudança positiva da realidade social. “Há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade”. (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 211).

Diferente do paradigma técnico-conteudista, o professor formado pelo modelo prático-pedagógico também adquire caráter crítico. A ideia é que o professor formado por essa racionalidade deve sempre avaliar e reavaliar suas ações e aspirações enquanto professor. Da mesma forma, os professores dos cursos de licenciatura também devem se questionar isso, e instigar que os futuros professores também sintam a necessidade dessa autorreflexão.

O professor prático-pedagógico não fica restrito a métodos pré-estabelecidos, pois a partir da reflexão, entende que cada professor, cada aluno e cada contexto educacional são únicos, e que as metodologias devem se adequar a essa unicidade, pois do contrário, a função social do professor é reduzida e burocratizada a mera reprodução de carga teórica. Pimenta (2002), pontua que esse modelo prima pela reflexão, sobretudo diante das incertezas, inseguranças e confusões, pois entende que a partir do ato da reflexão-crítica, as respostas surgirão. A autora ainda pontua que a formação de um docente está relacionada à prática cotidiana, e enfatiza que essa racionalidade busca promover a construção dos saberes e a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática.

Schon (1983) defende que se deve repensar a formação inicial de professores e enfatiza que durante o exercício da profissão, a teoria deve servir para a reflexão acerca dos acontecimentos cotidianos. E ainda é possível ao professor refletir sobre suas metodologias de ensino, ou seja, fazer uma autoavaliação do seu próprio trabalho, e julgá-

lo se esta é a melhor forma de desenvolver o ensino em sala de aula, trabalhando não somente o conteúdo, mas questões cognitivas e socioemocionais.

O professor prático-pedagógico não se pauta somente na resolução de problemas dos conteúdos, mas tenta esclarecer as questões que envolvem aquele problema, tendo de entender suas causas e consequências, e que ao descobrir, essa reflexão somaria para seu conhecimento. Esse modelo se configura como fundamental, sobretudo para a formação continuada de professores, tendo em vista que a reflexão leva ao aperfeiçoamento da prática. “A prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada à textos e documentos de forma quase integral e totalizadora” (CAMPOS e DINIZ, 2001, p.135).

O professor repensa suas atitudes enquanto um profissional, desenvolvendo um auto criticidade, que, por conseguinte sempre surgirá a necessidade de um complemento (formação continuada), que devem estar coadunadas com os processos que ocorrem naquele momento.

[...] uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como práticos, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, P.56).

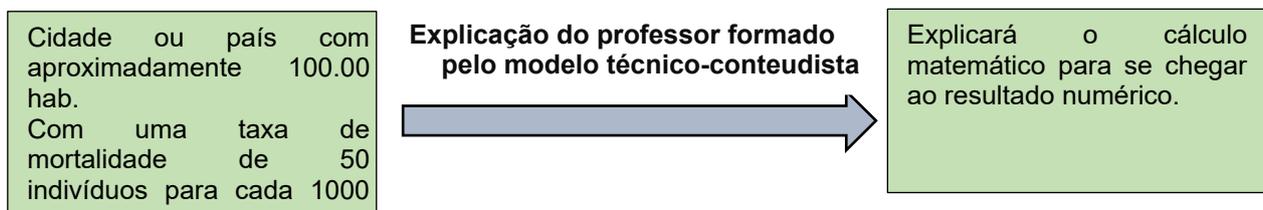
Uma das principais características do paradigma prático-pedagógico é a capacidade do professor em se importar com o aprendizado do aluno. Para tanto, antes de tudo isto, faz uma reflexão acerca do seu ensino, e questiona-se, se o aluno de fato está aprendendo. Essa característica se configura como uma das mais desafiadoras quanto à necessidade dos professores a se autocriticarem, tendo em vista as heranças positivistas mantidas pela racionalidade técnica. Para Zeichner, (1993), “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”. Essa sua prática leva a repensar o currículo, a metodologia e os objetivos em seu trabalho. (ZEICHNER, 1993 p. 17)

Tanto do ponto de vista geral, como do particularmente geográfico, uma característica em comum desse modelo é a negação de que somente o conhecimento baseado em empirismos e dados quantitativos seja componente do conhecimento científico no estabelecimento de verdades. Para esse paradigma, a ciência não possui caráter acumulativo, portanto, não é possível afirmar que uma teoria está inteiramente certa ou está mais certa do que outra, pois aqui entende-se que toda teoria é provisória e passível a novas reformulações que emanam após refutações.

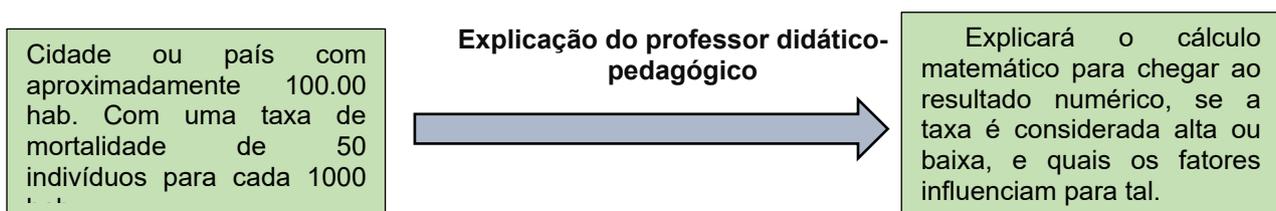
Além das referências teóricas que defendem que a formação de professores deve se dá no interior da escola, Iberon (2006); Callai (2013), Kaercher (2015), o próprio Conselho Nacional de Educação através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação básica nos cursos de licenciatura, destaca no inciso 2º do artigo 12 a seguinte afirmação: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67). ”

Para que possamos entender melhor e em síntese como se aplicam em sala de aula as diferentes racionalidades que compõem o quadro de professores das instituições de ensino, façamos uma suposição hipotética, de maneira lúdica, que será explicada logo após a exibição dos esquemas.

Nesse sentido, como um professor formado pela racionalidade técnico-conteudista explicaria o seguinte problema em sala de aula:



Agora partindo para as aplicações de um professor formado pela racionalidade prático-pedagógico, a resolução do problema seria da seguinte forma:



Este exemplo trata apenas de uma situação com análises limitadas, partindo de uma perspectiva generalizada, que tem o simples intuito de situar o leitor sobre as principais características das aplicações práticas de professores formados por diferentes racionalidades. No entanto, destacamos que assim como um professor técnico pode se reter somente ao cálculo, o professor da racionalidade prático-pedagógico pode ir além das explicações teóricas, para questionar por exemplo sobre qual a questão socioeconômica por traz de uma alta taxa de mortalidade.

A partir da reflexão é que surgem novas práticas docentes, contribuindo para a formação inicial e continuada desses professores. Na formação inicial, os professores

universitários dos cursos de licenciatura devem primar pela formação de professores que irão além da teoria. Nas licenciaturas em Geografia, a formação de professores aliada a reflexão, prática e crítica, contribuirá para uma única finalidade, o entendimento e a ação social sobre os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Na formação continuada, a medida em que os processos socioespaciais vão mudando, a necessidades de mudança no processo de ensino também vão sendo necessárias, tornando o processo de aprendizagem contínuo e nunca finalizado. “Portanto, pensar o fazer pedagógico do professor do ensino básico remete a pensar a formação docente e, conseqüentemente, a própria prática dos professores universitários” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.11).

A aplicação dos paradigmas, seja ela técnica ou pedagógica, desencadeia um efeito manada. O conhecimento é perpassado. O professor formado na universidade somente a partir de termos técnicos, levará essa racionalidade para as salas de aula da educação básica, o que não contribuirá com a formação prática-reflexiva dos seus alunos. Da mesma forma, o professor formado pela racionalidade prático-pedagógica, levará a herança desse modelo para sua prática docente.

Nesse sentido, a formação deve ser pensada também através de suas conseqüências. Essa reflexão deve vir aliada a ação, desde a macro escala (formação de professores nas universidades), até a microescala (formação continuada de professores na educação básica).

Portanto, levando em consideração as premissas aqui abordadas, entende-se a necessidade de que se questione, a partir da formação inicial, que professor se quer formar. Tardif (2014, p. 276) pontua que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Em Geografia, o modelo de racionalidade empregado durante a formação, contribuirá, ou não, para a formação de bons professores dessa ciência.

Além dos professores, é necessário que as próprias universidades revejam suas políticas educacionais, já que essa problemática é também estrutural, pois a busca constante pela produção científica, sobretudo nos programas de pós-graduação, muitas vezes atarefa o professor universitário, que concentra esforços para atender as demandas exigidas pelos programas de pesquisa da universidade, deixando em segundo plano os aspectos formativos, característicos da profissão docente.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR NO BRASIL: HISTORIOGRÁFICA NO CONTEXTO MUNDIAL E ESPECIFICIDADES

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a historiografia do ensino de Geografia nas universidades e nas escolas. Focamos com especial interesse sobre o território brasileiro, no entanto antes de entrarmos em suas especificidades, é preciso entender a história da Geografia e seu ensino no contexto historiográfico mundial. Isso porque a Geografia no Brasil, tanto a escolar quanto a acadêmica, sofreram forte influência dos espaços de gênese da ciência geográfica.

Analisar a ordem cronológica do ensino de Geografia, requer voltar no tempo e fazer uma análise epistemológica acerca dessa ciência. Essa análise é requisito para entender a atual conjuntura da docência em Geografia, uma vez que desde as primeiras concepções de seu ensino, outras vieram, se estabeleceram e desapareceram (parcialmente), dissociando e mantendo continuidades entre si, desde a gênese da constituição de seu ensino, até a presente data.

A trajetória do ensino de Geografia nas universidades e escolas, é marcada por diferenças e similitudes. O início do seu ensino se dá a princípio em espaços escolares, que posteriormente passa a ser ensinada nas universidades, com características e finalidades adequadas a determinados interesses.

Não há como dissociar a trajetória da Geografia científica da Geografia escolar, pois esta última surge diretamente atrelada a historiografia da primeira, dentro de suas diferentes correntes de pensamento. Ainda que essa relação indissociável seja marcada de encontros e desencontros, deve-se entender que a própria gênese do ensino de Geografia no Brasil é escolar.

Entrando no contexto epistemológico, é importante pontuar que desde os períodos pré-históricos já havia conhecimento geográfico. Apesar de não ser sistematizado e nomenclaturado, os primeiros indivíduos mantinham relações com o espaço, analisando os recursos hídricos disponíveis, desenvolvendo práticas agrícolas de acordo com a questão climática, as primeiras habitações que eram erguidas em locais de favorecimento natural, e

outras questões que caracterizam o uso do espaço como palco de ações humanas, ainda que mais atrelado a questões de natureza física.

Segundo Moreira (2014, p. 13), “a trajetória do saber geográfico vem dos séculos I e II de nossa era, quando no primeiro século foi criada por Estrabão e ao segundo, por Claudio Ptolomeu”. Apesar de Estrabão e Ptolomeu apresentarem diferentes formas de estudo do espaço, surge na Grécia as primeiras bases de estudo na Geografia. Estrabão com uma análise mais na escala horizontal (ligeira relação entre paisagem e modo de vida humana), e Ptolomeu na escala vertical (com ênfase para a relação planeta Terra e Universo).

No entanto, é em território alemão que o conhecimento geográfico se sistematiza, colocando a Geografia em maior visibilidade. Isso se deve sobretudo pelo contexto histórico ao qual a Alemanha estava inserida, tendo em vista que entre os séculos XVIII e XIX, essa nação ainda não havia se constituído como um Estado Nacional, e era necessária sua unificação. Para isso, foi estratégico lançar ideais nacionalistas e conhecimentos acerca do seu território nas escolas e academias. Assim, o *lócus* da Geografia sistematizada adquire um caráter estrategicamente político, o que se denomina de Geografia de Estado.

É necessário entender que dentro desse interesse, há um contexto. Durante esse período (séculos XVIII e XIX), o capitalismo já havia se consolidado em grande parte do continente europeu. No entanto, devido a não constituição de um Estado alemão, não havia institucionalização desse sistema nessa região. Assim, implantar os ideais nacionalistas nas escolas foi uma estratégia específica de uma classe social, afim de atender os seus objetivos. A Geografia nesse contexto teve um papel fundamental, sobretudo em relação a questão do estudo da espacialidade e da propagação de uma identidade nacional. De acordo com Tonini (2016),

A Geografia, então, foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir as verdades necessárias para a unificação alemã (1871). A contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade. [...] por privilegiar a descrição dos fenômenos físicos, cujos discursos foram atravessados pela causalidade natural, a Geografia foi posicionada como dispositivo para fabricação da identidade do povo alemão na escola. (TONINI, 2006, p. 31)

Para fins de sistematização das ideias até aqui apresentadas, é necessário entender, portanto, que a gênese do ensino de Geografia se dá nas escolas. Nesse

mesmo período, a ciência geográfica já era ensinada na academia, entretanto, isolada como uma disciplina específica e não como um curso de graduação. Somente mais tarde é implantada como curso superior, e isso se deve em grande parte pelo destaque dessa ciência nas escolas de educação básica.

Como precursores da Geografia na Alemanha e que se materializam como seus sistematizadores como ciência, citamos Alexander Humbolt e Karl Ritter. Apesar de ideais e contextos diferentes, ambos contribuíram para a organização da ciência geográfica. Humbolt, talvez inspirado por suas inúmeras viagens, assume que a Geografia é a ciência da descrição das paisagens terrestres, enquanto que Ritter, como professor, aborda uma análise mais bibliográfica acerca da individualidade de cada lugar. Os estudos de ambos caracterizam a primeira escola geográfica, a Geografia Tradicional, também chamada de Geografia Moderna.

Essa corrente baseava seus estudos no método positivista, onde a finalidade da Geografia era limitada a descrição das paisagens e a métodos estritamente empiristas e naturalistas. O positivismo defendia que somente poderia ser estudado como ciência aquilo que se pudesse tocar, ver ou sentir. Nesse sentido, a Geografia assume um caráter descritivo e enciclopédico. Segundo Moraes (2007, p.7) “[...] Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis”.

Essa corrente influenciou o ensino de Geografia, tanto nas universidades como nas escolas, e em diferentes escalas geográficas, pois a razão positivista se disseminou para além das fronteiras alemãs, chegando com intensidade inclusive no Brasil. A Geografia tradicional desconsiderava a análise crítica e humanística do espaço, considerando o homem apenas como produto do meio (Determinismo), sendo essa teoria defendida por Friedric Ratzel, que também baseou suas ideias atreladas a unificação e expansão alemã.

O Possibilismo de Vidal de La Blache na França, também se baseava no método positivista. E ainda que tivesse um viés diferente da teoria Ratziana, ainda havia uma primazia de uma Geografia que atrelava o ser humano somente a natureza. Botelho (1933, p.49) destaca que: “Está escola não aceita mais o espaço natural como objeto primordial da análise geográfica. Foi este substituído pelo espaço geográfico humanizado e suas mútuas relações com o ambiente natural”.

Estas duas primeiras escolas, determinista e possibilista, também chamadas escolas europeias, são conhecidas como Geografia Tradicional, e ainda hoje encontramos pesquisadores e professores fiéis em parte aos princípios estabelecidos por essas escolas, isto é, notadamente, porque o grande mérito da

Escola Europeia é o de manter a estrutura e a unidade da Geografia. (BOTELHO, 1993, p.56).

Tanto a teoria de Ratzel, como a de La Blache, eram voltadas para defender interesses nacionalistas. O primeiro com a teoria determinista, tinha como finalidade unificar e expandir o território da Alemanha. La Blache e sua teoria do possibilismo tinham como interesse reconquistar os territórios perdidos na guerra Franco-Prussiana, e por isso contraria Ratzel, afirmando que o home domina e transforma o espaço. Apesar de ambas adquirirem caráter estratégico para o desenvolvimento de políticas de dominação territorial, essas teorias ajudaram primordialmente para as fases posteriores da Geografia, que culminaram na classificação do seu objeto de estudo e de sua real finalidade.

Depreende-se que no período da Geografia Moderna, tanto a ciência quando a disciplina escolar exercera funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França. (MENEZES, 2015, P.348).

No entanto, devido as grandes mudanças ocorridas no espaço, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, desencadeadas pelas revoluções industriais, consolidação dos diferentes tipos de capitalismo e a globalização, e seus desdobramentos sobre as sociedades, a Geografia Tradicional entra em estado de crise, pois o método positivista se defasa diante das inúmeras complexidades que perpassam o espaço e a sociedade, e que agora não mais pode se limitar a descrições.

Com a crise na Geografia Moderna, surgem novas correntes para o desenvolvimento dessa ciência. A mais relevante delas recebe a nomenclatura de Geografia Renovada, através da *New Geography* e a Geográfica Crítica. Essa primeira surge nos Estados Unidos, mais atrelada a uma Geografia teórica e quantitativa, com tabulações de gráficos e baseadas em cálculos matemáticos para o entendimento de fenômenos terrestres.

Apesar de descartar parte das limitações impostas pelo positivismo, essa corrente não apresentava aplicabilidade, sobretudo a pedagógica, pois sua análise era mais técnica, desconsiderando uma função mais socialmente analítica e sendo denominada de neopositivismo. “A Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional” (TONINI, 2006, p.57).

Assim, destacasse nos anos finais do século XX, a Geografia Crítica, que traz uma abordagem mais social para as análises dos fenômenos da sociedade. Influenciadas sobretudo pelas produções marxistas, essa corrente propõe que a Geografia deva ir além das descrições e quantificações acerca dos fenômenos que ocorrem na superfície terrestre, mas deve se expandir para analisar e transformar o espaço, de forma a tentar compreender os fenômenos sociais, políticos e econômicos que englobam o Espaço Geográfico.

A Geografia Tradicional criticou os métodos utilizados pelas correntes anteriores, pautando sua crítica sobre a justificativa de que a função da Geografia não era trabalhar para a manutenção de um modelo vigente, mas transformá-lo para propiciar a sociedade um ambiente mais justo. Essa corrente atinge os espaços escolares e acadêmicos, apesar de correntes anteriores ainda estarem também presentes neste espaço. De acordo com Menezes (2015) “no ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais. Entretanto, a Geografia Crítica ainda possui dificuldades de consolidação no espaço escolar” (MENEZES, 2015, p.351).

Todo esse desenvolvimento do conhecimento geográfico também chega no Brasil. Apesar disso, a Geografia no território brasileiro só se sistematiza como ciência a partir de 1930, através da criação da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), e da Universidade de São Paulo (USP). Contudo, é importante pontuar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, geografia escolar [...]. Porém, há uma relação de certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a princípio, como já citado anteriormente, a primeira etapa da Geografia no território brasileiro se pautou na Geografia escolar. Ainda no período imperial, em 1837, a Geografia foi implantada como disciplina pela primeira vez no colégio primário Pedro II, localizado na até então capital do Brasil, Rio de Janeiro.

Ainda que a Geografia tenha dado um passo importante, que foi a sua institucionalização como disciplina obrigatória nas escolas, tanto anteriormente, como neste estágio, sua finalidade era atender sobretudo interesses políticos. Aqui encontramos vestígios nítidos da Geografia de Estado, tendo em vista que durante o período imperial e que teve sua institucionalização como disciplina, há uma clara tentativa da manutenção da ordem social vigente. Assim, a educação geográfica era voltada para conhecimentos

acerca do território brasileiro, sobretudo questões fronteiriças e ideais ligados a unificação nacional e imperial.

Nesse período, é importante lembrar que o ensino de Geografia era pautado apenas em enciclopédias e metodologias de memorização, além da reprodução de conteúdo oriundos de estudiosos de outros países, sobretudo Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, uma vez que ainda não há, nesse período, produção acadêmica geográfica no Brasil. O ensino era reproduzido basicamente a partir do viés de duas escolas. O determinismo geográfico de Ratzel e o possibilismo de Vidal De La Blache. Assim, era a reprodução de uma Geografia da descrição, que tratava de relatos de viagem, informações sobre países, alguns dados de curiosidades, entre outros.

Somente em 1934, a Geografia se sistematizou como curso acadêmico de formação de professores, quando foi implantada na Universidade de São Paulo (USP), e posteriormente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse primeiro momento o quadro de professores se configurava como tradicionais, de influência de correntes francesas, e pautados em métodos positivistas, em uma Geografia que considera o homem apenas como um elemento da paisagem. De acordo com Rocha (2001):

Foi através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento. (ROCHA, 2001, p.1).

A princípio, o curso de Geografia na Universidade de São Paulo era ministrado dentro da faculdade de letras. Isso porque o curso ainda não tinha autonomia bibliográfica e científica para funcionar como um departamento exclusivo da Geografia. Além disso, os cursos de Geografia e História constituíam uma única graduação. Os livros nem se quer eram produzidos por geógrafos, mas por sociólogos e alguns historiadores, que por terem viés diferentes, tiravam a finalidade da qual o conhecimento geográfico viria posteriormente a objetivar.

Outra característica da formação dos primeiros professores de Geografia nas universidades, era que sua formação poderia ser concluída em quatro anos, onde três eram voltados para conhecimentos específicos, e o último ano a formação era voltada para

o curso de formação pedagógica (didática). Esse modelo é comumente chamado de 3+1, como já citado anteriormente neste trabalho. Sua institucionalização também é herança da Geografia tradicional.

De acordo com Rocha (2001), é nesse contexto que se formam os primeiros professores de Geografia para atuar oficialmente nas escolas de educação básica. Segundo o autor, esses professores exerciam a profissão, com o auxílio de um livro didático que não ajudava muito e que se trabalhava apenas descrição dos lugares. Assim era o perfil do ensino da Geografia da época. Ainda que com essas características limitadas, a ação da criação de um curso superior em Geografia foi de fundamental importância para a pesquisa geográfica no Brasil e para o desenvolvimento da própria Geografia escolar.

Com a evolução das pesquisas, surgem novas correntes que contribuíram para o desenvolvimento desta como uma ciência que vai além das descrições. Sobretudo após as inúmeras mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridas no âmbito do espaço geográfico, a Geografia não deve e não consegue mais se limitar somente a descrição, e que se for para descrever, que seja do ponto de vista da criticidade e da ação, para assim propor compreensões e soluções a respeito dos acontecimentos que permeiam a superfície terrestre. “Pensamos que nos anos 70 ficavam cada vez mais nítidas, em todos os níveis as mudanças tecnológicas iniciadas após a Segunda Guerra Mundial. O mundo se refazia com o domínio da técnica, ciência e da informação produzindo uma ruptura profunda com o período anterior”. (STRAFORINI,2004, p.64)

A partir da crise da Geografia Tradicional (por volta de 1940) e a ascensão da Geografia Crítica, é que a Geografia no Brasil se configura como uma ciência que vai além das descrições da paisagem. A produção acadêmica não se limita apenas a uma ou duas correntes de pensamento, mas surgem por demanda, de acordo com a evolução dos processos que emanam no espaço geográfico. Favoravelmente, a evolução da Geografia acadêmica, acompanha, ainda que com mazelas, a evolução da Geografia escolar, que migra da Geografia da “decoreba”¹, para a Geografia da compreensão dos acontecimentos socioespaciais. Porto Gonçalves (1982, p. 11) reitera: “Se a geografia está em crise, viva a geografia!”.

Esse novo paradigma influenciou diretamente o ensino de Geografia no Brasil, tanto nas universidades como nas escolas. Sua concepção perpassa a ideia da descrição dos

¹ Expressão usada para se referir ao ensino que preza por decorar (memorizar) conteúdos e não no aprendizado real.

fenômenos terrestres. Assim, com essa nova escola, a Geografia passa a possuir um caráter mais crítico e social, voltando suas análises para compreender os fenômenos socioeconômicos vigentes na superfície terrestre e suas influências para a vida humana, evidenciando sua preocupação, sobretudo com as desigualdades de acesso a qualidade de vida.

De acordo com Straforini (2004, p.67,) “O centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional”. Portanto, evidencia-se que também não há nessa nova corrente, a fragmentação entre a Geografia física e humana como na Geografia Moderna, pois agora os fenômenos sociais e naturais se interrelacionam.

Contudo, a inserção da Geografia Crítica nas escolas e universidades sofreu inúmeras resistências. A dificuldade estava sobretudo na hegemonia da então Geografia Tradicional nos ambientes de ensino. Além disso, a gênese da Nova Geografia ainda era muito influenciada por ideais puramente ideológicos, por vezes utópicos e distantes da realidade, facilitando a manutenção do paradigma da Geografia Tradicional. Como a grade de professores ainda era influenciado por essa corrente, a Geografia Crítica foi sendo inserida gradativamente nas escolas e universidades, atrelada entre novos e velhos dilemas.

Ainda assim, a Geografia Crítica serviu como chancela para instaurar a nova perspectiva de ensino de Geografia. Era preciso superar o ensino mecanizado, atrelado somente a ideia da memorização. De acordo com Martins (2011, p. 65), “os métodos e as teorias da Geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino”.

Durante o regime militar, o ensino de Geografia passa por algumas mudanças. A Geografia Crítica que já tinha dificuldade de se inserir nas instituições de ensino, sobretudo nas escolas, sofre agora com sua exclusão quase que total. A disciplina de Geografia foi inserida dentro de uma nova matéria, denominada de Estudos Sociais.

Assim, houve uma diminuição brusca de sua carga horária e de seus conteúdos. De acordo com Conti (1976) *apud* Rocha (2000, p.3) “[...] concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo [...]”. Somente a partir de 1980, com o processo de redemocratização do país, é que a Geografia Crítica volta a crescer nos espaços escolares.

Apesar de todas essas evoluções, ainda no período hodierno, nota-se que há em grande parte das instituições educacionais, a primazia do modelo tradicional de ensino, que é praticada nas universidades e tomam caminho até a escola, tendo em vista que atualmente a constituição de professores da educação básica, é oriunda das universidades. Segundo Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”

Uma das heranças do paradigma tradicional que ainda vigora atualmente, é a distância entre a geografia acadêmica e escolar. Assim, evidencia-se uma distância do *lócus* da formação docente e de sua atuação na prática. Ainda que possuam diferentes características no processo de ensino e aprendizagem, ambas possuem uma única finalidade: fazer com que os indivíduos interpretem e transformem de forma positiva, os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Sobre essa diferença, Cavalcanti (2012) pontua que Geografia escolar se refere basicamente a Geografia ensinada, aquela trabalhada em sala de aula, onde os conteúdos devem seguir aquilo que foi ensinado na academia. Ainda que a Geografia Escolar sofra influência da própria escola e seus contextos, seus objetivos em termos de conteúdo não devem ser dissociados do que foi aprendido na academia. Em relação a Geografia acadêmica, a autora pontua que é esta que garante a legitimidade da Geografia escolar, pois os cursos de formação acadêmica são orientados para isso.

Muitas vezes, o currículo estruturado na universidade prima por uma formação muito mais positivista, dissociando a parte específica da parte pedagógica. A formação acadêmica nos cursos de Geografia licenciatura em alguns casos não considera a realidade da própria Geografia escolar. Assim, evidencia-se que ainda há presença do modelo tradicional de ensino, e que se torna necessário repensar o diálogo entre a Geografia acadêmica e escolar.

Eis aqui um ponto crucial: na formação docente, a preocupação em ensinar a aprender tem se resumido, em muitos casos, a uma questão meramente técnica, desconsiderando seu caráter pedagógico e social. Consequentemente, este modelo tende a contribuir para a permanência de um ensino tradicional. (MENEZES, 2015, p.359).

A autora aponta que de acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do ensino básico, nem um diálogo entre os

mesmos. O autor afirma que “na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50).

Contudo, a partir das mudanças que se materializaram com a introdução da Geografia nas universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, com o passar do tempo acabaram desencadeando também mudanças na Geografia escolar. Haja vista que o ensino de Geografia ofertado pelas instituições de ensino superior, quando concluída, não devem ficar retidos na academia, ao contrário, devem perpassar os muros da universidade, pois caso não seja assim, a Geografia não seria reconhecida como uma ciência da ação, como uma ciência humana.

Mas afinal, quais são as bases de referências, ou seja, as diretrizes que podem auxiliar os cursos de graduação em Geografia a formarem bons professores, estabelecendo uma mútua relação entre a Geografia acadêmica e a escolar? Com enfoque na formação de professores para a educação básica, tentaremos responder tal questionamento no tópico a seguir, discutindo e apresentando referências que destacam a importância do diálogo entre as duas geografias.

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO CURRICULAR NA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E O DIALOGO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL

Entendido os caminhos que perpassaram o ensino de Geografia no Brasil e no mundo, este capítulo procura agora abordar a importância da relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar na formação inicial de professores. Ao mesmo tempo em que levantamos as discursões com ênfase para a ciência geográfica, focamos lentes também sobre a relação universidade e escola nos cursos de licenciatura.

É necessário, portanto repensar a formação de professores de Geografia, sobretudo do ponto de vista da relação universidade e escola. É notável em várias instituições ainda hoje, a distância e a diferença no tratamento dos conteúdos da Geografia ensinado nas universidades, para aqueles ensinados nas escolas. Há inclusive uma série de conteúdos que estão inseridos na grade curricular da Geografia acadêmica, mas não são conhecidas ou aplicadas na matriz curricular da Geografia Escolar. Assim, “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.” (GARCIA, 1995, p. 55).

É evidente que não podemos comparar os níveis de ensino de Geografia das escolas e das universidades, pois ambas se constituem em espaços e finalidades diferentes. A Geografia acadêmica, apesar de ter surgido posteriormente a Geografia escolar, é *locus* da produção do conhecimento geográfico e que norteia e legitima a funcionalidade da Geografia escolar. Essa última por sua vez, é sobretudo reprodutora do conhecimento adquirido pelos centros de pesquisa geográfica, desenvolvida em grande parte na acadêmica. Contudo, a Geografia escolar, por reproduzir o conhecimento acadêmico já sistematizado, não perde seu caráter científico.

Em termos de finalidade e objetivos, ambas as geografias têm o mesmo objeto de estudo, sendo ele o Espaço Geográfico. Assim, tanto nas escolas, quanto nas universidades, o objetivo principal é fornecer para o aluno o conhecimento do objeto de estudo, possibilitando o seu entendimento, influencias sociais e formas de transformá-lo.

Nas escolas, esse fornecimento de conhecimento do Espaço Geográfico é mais

relacionado ao cotidiano da comunidade escolar (ou ao menos deveria ser), levando os alunos a interpretar e identificarem processos que se estabelecem na escala global, e fazê-los conseguir relacionar tais fenômenos com as relações do dia-dia, ao qual os alunos estão inseridos.

A Geografia nas universidades possui um maior aprofundamento em relação aos estudos. Os laboratórios de pesquisas e projetos de extensão são em grande parte os responsáveis pelo levantamento de novos problemas e teorias que somarão e/ ou renovarão o conhecimento geográfico, e que inclusive, será repassado para as escolas. Na formação de professores, o aprofundamento também é necessário. Apesar da sua formação ser voltada para o ensino nas escolas de educação básica, onde não há produção científica legitimada, o professor formado na academia deve ter sua formação voltada para desenvolver a função de professor e também pesquisador.

Ou seja, há uma relação de encontros e desencontros entre as duas geografias. Segundo Menezes (2015) [...] “a geografia acadêmica não pode ser confundida com a geografia escolar. Cada uma possui uma função, visa determinados objetivos e são direcionadas a grupos distintos de sujeitos” (MENEZES, 2015, p.16). No entanto, afirmar que as geografias acadêmica e escolar estão inseridas e se desenvolvem em ambientes e contextos distintos, não invalida a relação que há entre as duas, pois ambas possuem uma direta ligação, sobretudo em relação a produção e reprodução do conhecimento geográfico em diferentes espaços. De acordo com Cassab (2009), “Essa distância tem que ser tangenciada pelo método didático pedagógico, na adequação do que se ensina e para quem se busca ensinar” (CASSAB, 2009, p.12).

Essa tangencia proposta por Cassab para servir como elo entre as geografias ensinadas nas universidades e aquelas ensinadas nas escolas, nos remete novamente ao conceito de *transposição didática*. Esse conceito se refere a relação que deve haver entre a universidade e a escola, em saber transpor o conhecimento adquirido na academia para as salas de aula das escolas.

Menezes e Kaercher (2015) ao analisar a formação de professores de Geografia no Brasil, enfatizam que uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. Assim cada disciplina, mesmo sendo específica, deve ter seu caráter didático-pedagógico. “Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia,

Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo.” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p.10).

Assim, o professor em formação deve adquirir os conhecimentos científicos durante sua passagem pela academia, e também saber transferir esses mesmos conhecimentos para seus futuros alunos nas escolas de ensino básico. Esse conceito é fundamental para as discussões acerca da formação de professores, sobretudo porque a formação desses profissionais muitas vezes se pauta demasiadamente na aquisição de conteúdos com rigor acadêmico, sem nenhuma ênfase para como esses mesmos conteúdos podem ser abordados nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

De acordo com Cavalcanti (2006):

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas espacialidades, sem reflexão do que significa, e de como atuar na prática docente com esse conteúdo (CAVALCANTI, 2006, p.121).

Essas dificuldades citadas pela autora, ainda é reflexo da passagem do positivismo na trajetória epistemológica do ensino de Geografia, e que permeiam até hoje nos espaços acadêmicos. Assim, apesar de nos últimos anos ter havido uma aproximação entre o espaço de formação e o de atuação dos professores, o ensino de Geografia nas universidades e escolas tiveram sua gênese em diferentes momentos. Como já exposto no capítulo anterior, a primeira etapa do ensino de Geografia, tanto no Brasil, como na Alemanha, se deu nas escolas e posteriormente foi inserida nas universidades.

Outro fator responsável pelo distanciamento entre as universidades e escolas e por consequência entre as Geografias acadêmica e escolar, é o modelo 3+1, implantado nos primeiros cursos de formação de professores. Ou seja, três anos de formação voltada para aquisição de conhecimentos específicos da Geografia, e apenas um para a formação didática voltada para questões escolares. A formação em si era mais voltada para a formação bacharelesca, para pesquisas e registros escritos.

Essa formação baseada na Geografia Tradicional se expandiu mesmo com o advento da Geografia Crítica. Assim, ainda hoje, mesmo nos cursos de Geografia licenciatura, há uma nítida primazia no fornecimento de conteúdos puramente empíricos, sem que estes estejam ao mínimo relacionado de como deverá ser sua abordagem no espaço escolar. Em muitos casos, o estudante só tem contato com a Geografia escolar, no período do estágio obrigatório, encontrando na maioria das vezes, dificuldade de utilizar os temas adequados aos estudantes de ensino fundamental e médio, priorizando

conceitos estritamente científicos e sem relação com o cotidiano dos estudantes, contribuindo para a manutenção da defasagem do ensino de Geografia nas escolas.

É fundamental que os docentes que regem a formação dos futuros profissionais da educação, saibam a importância de formar não só pesquisadores, mas professores-pesquisadores, aptos a administrarem uma sala de aula. Diante do atual cenário, observa-se em muitos casos por parte dos egressos dos cursos de licenciatura, a deficiência de gestão em sala de aula, tanto em conteúdo, como em ação prática, em função da falta de preparo que deveria ter sido adquirida na Universidade.

A formação de professores da ciência geográfica deve primar para o ensino da Geografia escolar, ainda se percebe uma nítida primazia do conhecimento acadêmico, que deveria estar coadunado com o treinamento didático-pedagógico que será desenvolvido pelos alunos ingressos.

Segundo Vesentini (2009),

Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ao ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. (VESENTINI, 2009. p. 239).

Dito isso, discutir a ideia de transposição didática é fundamental para o melhoramento do ensino de Geografia, tanto nas universidades quanto nas escolas. Se a formação inicial for pautada somente na transmissão de conteúdos específicos e estritamente empíricos, sem nenhuma relação com a atuação profissional, corre-se o risco de devolver a sociedade, professores de Geografia que contribuirão com a manutenção de velhas racionalidades de ensino.

Com ênfase na temática desse trabalho de conclusão de curso, uma das distâncias mais evidentes entre a Geografia acadêmica e escolar e por consequência entre a universidade e a escola, é a questão da matriz curricular, ou seja, os conteúdos. Muitas vezes não há nos cursos de formação de professores, a articulação entre o que se é ensinado de conteúdo no âmbito acadêmico, e como se ensinar esses mesmos conteúdos nas escolas da educação básica.

Nesse caso, novamente é necessário recorrer a discursão da ausência de transferibilidade do conhecimento, pois durante a formação inicial na academia, o professor em formação aprende diversos conceitos e teorias acerca de conteúdos

relacionados a sua disciplina, mas não aprende como repassar esses conceitos e teorias para os alunos das escolas, de forma que, sobretudo a linguagem e forma de abordagem seja mais acessível e compreensível aos estudantes desse nível de instrução.

Na Geografia, uma das maiores evidências da existência dessa problemática é a quantidade de trabalhos que já foram publicados abordando as dificuldades dos professores de ministrarem os conteúdos relacionados a cartografia. Ao debruçar-se sobre alguns escritos de relatos de experiências, como os de Loch (2005), Castellar (2017), Santos (2011) e alguns outros, nota-se que essa dificuldade é herança da ausência de uma formação cartográfica voltada para a escola, que deveria ter sido adquirida durante a formação inicial.

Nos estudos desenvolvidos por Rosa (2014) em sua dissertação de mestrado, foi constatado que grande parte dos estudantes de licenciatura em Geografia sentem dificuldades de abordar determinados conteúdos em um nível que seja adequado aos estudantes da educação básica.

Um outro exemplo que pode evidenciar essa questão, é o ensino de geomorfologia nas universidades e nas escolas, onde muitas vezes os estagiários ou professores já formados, detém o conhecimento da tabela histórico-geológica, mas não sabem como repassar de forma didática para os alunos da educação básica, ministrando muitas vezes esse conteúdo de forma estritamente teórica, ou até mesmo há omissão da explicação do assunto.

Em função dessa ausência de aproximação dos conteúdos, Richter (2013) enfatiza o fato de que é comum durante a prática do estágio, os estudantes darem mais valor aos saberes científicos da Geografia do que aos conhecimentos teórico-pedagógicos que fundamentam a prática escolar. De acordo com Menezes e Kaercher (2015), essa racionalidade que preza demasiadamente pelo conteúdo, desencadeia um despreparo para a atuação inicial do professor. “Logo, quando os professores recém- -formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados” (MENEZES E KAERCHER, 2015, p.8).

Durante a formação inicial, há a necessidade de que a formação de professores seja considerada não somente nas disciplinas pedagógicas, mas também nas específicas. Essa distância entre os fatores da formação e da atuação, segundo Barreiro e Gerbran (2006) são desencadeadas porque:

Geralmente, nos cursos de Licenciatura, somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação do professor.

Os demais docentes do curso não assumem a formação desses futuros profissionais - professores - desconhecendo a realidade e as necessidades da escola e da educação básica, de modo que ambas não se constituem em desafios à sua prática de formadores. (p. 74).

Essa distância no tratamento dos conteúdos durante a formação, sem relação com a atuação, traz por consequência grandes problemas. Na Geografia por exemplo, contribui para manutenção de velhos paradigmas e de racionalidades ultrapassadas que cercam essa ciência. Na escola, um professor que prioriza demasiadamente os conteúdos e termos científicos e não os adequa a realidade cotidiana dos alunos ou relaciona com as práticas pedagógicas, somará para a ideia de que a Geografia é uma ciência sem aproximação com a realidade, monótona ou “chata” como muitos alunos da educação básica a denominam.

Por isso, surge a necessidade de que durante a formação inicial, os docentes que regem a formação de professores tenham consciência do que, quem e para quem estão formando os professores. Apesar de ainda pendurar determinadas mazelas, Rosa (2014), *apud* Cavalcanti (2012), destaca que ainda é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura na perspectiva de prover os futuros professores com elementos que os ajudem a construir os saberes de sua profissão.

Nesse sentido, nos projetos de formação profissional de professores, devem-se realçar os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem articulados com os conhecimentos das disciplinas específicas. São conhecimentos referentes aos modos pelos quais as pessoas aprendem, aos mecanismos de mediação próprios do ato de ensinar, às contribuições específicas da matéria a ensinar no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos; aos instrumentos e procedimentos adequados, levando-se em conta os conteúdos ensinados e os alunos, aos modos de abordagem dos conteúdos considerando situações concretas em que as atividades ocorrem ou ocorrerão, aos instrumentos e às estratégias de avaliar e acompanhar os resultados das aprendizagens conseguidas, aos contextos sociais, intersubjetivos e individuais dos alunos. (p. 34).

Assim, deve-se repensar a formação de professores de Geografia a partir de sua gênese na academia, e relacioná-lo também com a Geografia que será ensinada nas escolas. A grosso modo, podemos afirmar que nos cursos de licenciatura, a necessidade principal é ensinar a ensinar. Ensinar cartografia na acadêmica, e ensinar a como ensiná-la nas escolas. Da mesma forma deve ser as outras áreas específicas do saber geográfico.

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o

graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina.
(CALLAI, 2013, p.81).

Tendo em vista que esta pesquisa busca responder que racionalidade forma o professor no âmbito acadêmico, e entendendo que essa racionalidade se faz presente na prática docente nas salas de aula dos diversos níveis de ensino, especialmente no trabalho da educação básica, é importante destacar que boas metodologias de aprendizagem contribuem para a formação inicial do professor e para sua atuação em todos os níveis de ensino. Ainda que alguns discentes de graduação desenvolvam a formação acadêmica pelo propósito de continuar na pós-graduação, com foco na docência no ensino superior, a grande maioria sempre inicia e mantém suas atividades docentes em instituições de ensino Fundamental e Médio.

É notável que ao longo do tempo, ocorreram, graças as discussões sobre o tema, várias mudanças positivas em relação a formação de professores, e no contexto desse trabalho, destaca-se a aproximação entre o *lócus* da formação e atuação desses profissionais, tanto em estratégia curricular, como na ação prática. As inúmeras mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais também contribuíram para essa evolução na formação docente.

Podemos destacar como um marco clássico a Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, que estabeleceu a Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), e que enfatizou a importância de considerar a realidade da escola na formação de professores, além de preconizar a necessidade emergente de mudar a até então estrutura dos cursos de formação de professores. Posteriormente, o Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação de 14 de novembro de 1996 reforçou essa questão quando instituiu que deveria ser estabelecida durante a formação de professores, a inserção da parte pedagógica de fluxo contínuo.

Outra legislação que contribuiu para relação entre a universidade e a escola foi a Lei 9.394/1996, que inseriu na grade curricular dos cursos de licenciatura 400hrs de Prática como Componente Curricular (PCC) e mais 400 horas de estágio supervisionado. Assim o modelo 3+1 fora sendo desconstruído, ao menos no papel, já que houveram grandes resistências a implantação da legislação. “Esse é um aspecto importante, no entanto, diversos autores sinalizam as dificuldades de implementação dessas novas perspectivas formativas, principalmente no que diz respeito à superação de uma visão tecnicista do currículo” (SCHNETZLER e ARAGÃO, 2000; MALDANER, 2003).

Outro marco importante, baseado nas premissas da Lei 9.394/1996 e através da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que revolucionou o acesso dos estudantes de licenciatura aos espaços escolares. Através desse programa, os alunos antes mesmo do estágio obrigatório, poderiam desenvolver com o auxílio de professores já formados, atividades docentes nas escolas de educação básica com ênfase para a sua área específica do conhecimento.

Para a ciência geográfica, proporcionou aos alunos uma aproximação entre a Geografia acadêmica e escolar, pois na medida em que os alunos desenvolviam os conhecimentos na academia, durante a vigência da bolsa, aplicava estes mesmos conhecimentos nas escolas ao qual prestavam os serviços. A importância do PIBID na formação docente se materializou como um avanço extraordinário na preparação dos professores para a atuação no espaço profissional.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer nº 9/2001 também provocou avanços no que tange a formação docente, sobretudo a relação entre a teoria e a prática. Propôs uma reforma curricular para os cursos de licenciatura, onde a realidade da escola, seja em termos de contexto ou conteúdo, deve ser levada em consideração durante a formação do professor. “à ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 23).

A prática mencionada acima não se refere somente a estar inserido na escola de forma física, mas de considerar os aspectos e realidades desse espaço educacional. Empregamos aqui, novamente, o conceito de transposição didática proposto por Chevallard (1997), também denominado de transferibilidade do conhecimento por Gomez et.al (2015), pois há a necessidade de que o estudante de licenciatura saiba transformar o conhecimento aprendido na academia, em conhecimento ensinado para as escolas. “Transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino” (BRASIL, 2001, p. 56).

A legislação ainda destaca que essa prática não deve ser fragmentada por disciplinas, ou seja, não pode ocorrer de somente as disciplinas de linha pedagógica tomem sobre si a parte prática. Segundo o documento “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática” (BRASIL, 2001, p. 57). Assim, a dimensão prática e também didático-pedagógica deve estar presente desde os primeiros, até os últimos períodos dos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, torna-se importante destacar sobre como se configuram importante as metodologias de ensino e aprendizagem durante a graduação, uma vez que o professor que se forma na academia, leva suas concepções teórico-metodológicas para além de seus muros. De forma mais específica, focando na área de ensino e aprendizagem em Geografia, as formas de ensinar utilizadas pelos professores de graduação, são elementos que irão refletir na prática docente dos professores que atuarão nas escolas.

A geografia escolar vai se consolidando o passo que saímos das universidades e buscamos conhecimentos que são adquiridos tão somente no chão da escola. Reconhecer que a formação docente se consolida em diferentes espaços é essencial para diminuir a dicotomia estabelecida na relação Universidade/Escola. (ROSA, 2014, p.732).

Finalizo as considerações desse capítulo com a referida citação acima, aproveitando o contexto para esclarecer que este trabalho, em suas reflexões, reconhece, portanto, a importância da universidade na formação do professor, e que apesar de ser o *locus* legítimo da consolidação do professorado, a atuação profissional também modela a prática docente, ao passo em que os professores, agora formados e atuando, se aventuram e se desafiam as novas formas de ensinar, buscando sempre o melhoramento do seu ensino, do ensino de Geografia.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E DUAS DIRETRIZES BÁSICAS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA SUA IMPORTÂNCIA

Nesse tópico do relatório faremos uma abordagem conceitual sobre os PPCs dos cursos de licenciatura. Posteriormente abordamos sobre como esse documento é importante para o desenvolvimento dos cursos que visam a formação inicial de professores, no sentido de que nele há o direcionamento primordial sobre os objetivos e metodologias que devem ser trabalhadas no âmbito da formação docente.

Assim, segundo Libâneo (2013) o PPC é um:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar [...]. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p.151).

Apesar de nos últimos anos ter sido notório um aumento nas pesquisas relacionadas a formação de professores e análises dos cursos de graduação, ainda é desafiador encontrar referencial teórico a respeito das análises de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. A citação de Libaneo (2013) faz referência aos PPCs, e se refere a denominação escola. No entanto, a conceituação se aplica também aos cursos de graduação em licenciaturas.

Entendo o PPC dos cursos que formam professores como essencial para o desenvolvimento coletivo dos docentes e discentes das instituições de ensino superior, e sobretudo para o atingimento dos objetivos que cada projeto político tem como meta para serem alcançados, que no que concerne aos cursos de licenciatura, quase que sempre tem a finalidade de formar bons professores.

O PPC é o documento norteador para estudantes e professores dos cursos e para toda prática pedagógica. Nele se encontra as diretrizes básicas da instituição. Cruz (2011) pontua que o PPC é a própria identidade do curso, e que neste sentido, serve para além de um manuscrito, mas uma apresentação de seus objetivos e finalidades, explicando sua existência, seu papel e sua função social.

Ainda que quase sempre nos seletivos para ingressos nos cursos de formação de professores das mais várias disciplinas, as vagas sempre sejam preenchidas, sobretudo nas universidades de regiões metropolitanas, há no decorrer do processo de formação uma quantidade considerável de alunos que evadem. Para Zainco (2015) há um desinteresse da juventude quanto a escolha do magistério e também, pelos modelos de formação inicial de professores, destacando-se o currículo.

Nesse sentido, o aluno enquanto estudante de licenciatura deve entender e estar a par do que trata o seu curso, qual sua inerência, e conseqüentemente entender qual sua finalidade social, para que assim siga o curso com a consciência do porquê ele está ali, diminuindo, portanto, o risco de abandono acadêmico, em detrimento da falta de direcionamentos sobre sua formação.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1992 (Brasil, 1992), estabelece algumas normas para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos. O artigo 12 dessa mesma lei estabelece algumas normas a serem seguidas, como:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Nessa perspectiva, os PPCs, sejam de instituições de ensino básico, como de ensino superior, devem atender aos requisitos estabelecidos pela legislação prevista em lei nacional. A partir de então, os cursos devem iniciar a elaboração de seus projetos políticos seguindo a base nacional, mas sempre primando pelas especificidades que envolvem o curso, observando as necessidades e anseios da comunidade que o compõe.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura possuem suas particularidades no que tange ao que deve estar inserido nesse documento. Cada curso, com a participação da sua comunidade, deve elaborar seu PPC de acordo com o consenso moral de todos os envolvidos. Ainda assim, devem seguir as diretrizes estabelecidas pela lei nº 9.394 (1992). Pontuamos abaixo os principais pontos que sempre devem estar presentes na composição desse documento.

- **Dados Locacionais**

Neste item do PPC, deve conter as informações a respeito da localização da instituição de ensino, considerando a sua abrangência.

- **Estrutura Organizacional e dados constitucionais**

As informações acerca da organização do corpo docente, seus integrantes, qual o departamento e direção (caso houver), bem como qual da chefia, devem ser apresentadas neste item.

Objetivo

O objetivo deve estar incluído no PPC para deixar explícito qual a finalidade do curso, no sentido de entender quais são as metas a serem atingidas por aquela faculdade. Os objetivos podem vir de modo geral e/ou específicos, no entanto o recomendável é o estabelecimento de ambos, uma vez que dentro dos cursos de formação de professores são variadas as metas a serem alcançadas.

Metodologia

A metodologia, em termos de importância para o curso se torna hegemônica, sobretudo porque é a partir dela que o curso pode desenvolver suas funções. De acordo

com Demo (1994), a metodologia define os passos metodológicos determinantes no caminho que determinado pesquisador vai seguir. “Identificar as partes, métodos, técnicas, leituras, discussões e a base teórica a serem trilhadas durante a busca. O questionamento deve ser sempre o método da pesquisa”. (BLOISE, 2020, p.105-122).

Portanto, entendo que a proposta metodológica é um requisito obrigatório para que inclusive, se desenvolva as outras composições do Projeto Político dos Cursos.

Estrutura curricular

Também chamada de matriz curricular, esta parte deve incluir todas as disciplinas que serão ofertadas durante o percurso do curso. Aqui deve-se entrar tanto as disciplinas específicas das áreas dos cursos como também as de cunho pedagógico. Outro ponto a destacar é a oferta de disciplinas optativas que também devem vir incluídas na estrutura curricular dos PPCs.

Políticas de ensino, pesquisa e extensão

Também se configura como uma das partes principais que devem conter o corpo estruturante dos PPCs. Entende-se que aqui há um dos pontos centrais para que o ingressante do curso de licenciatura entenda quais as políticas de ensino que regem aquela faculdade, quais os direcionamentos e como funciona.

Além disso, quando tratamos de políticas de pesquisa e extensão, buscamos compreender qual a finalidade científica do curso e qual a contribuição deste para a comunidade acadêmica e também para a sociedade. Deve-se explicitar quais as pesquisas desenvolvidas, por meios de quais grupos, qual a finalidade das pesquisas e outras questões que cada instituição considerar relevante.

Carga horária

Nessa parte do PPC, deve-se explicitar qual a carga horária mínima do curso, especificando a carga horária de cada disciplina. Importante citar que os cursos de licenciatura em geral, seguem a legislação regulamentada pela resolução CNE/CP nº 2 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural ; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico científicos-culturais.

Importante frisar que essa carga horária estabelecida deve ser atendida dentro do prazo de 200 dias letivos anuais como regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Perfil esperado do formado

Aqui se estabelece que tipo de professor se espera que os alunos se tornem. Nessa parte, podemos entender qual o paradigma de formação de professores que o curso prima. Às vezes, não necessariamente estará explícito a nomenclatura técnico-conteudista, ou prático-pedagógico, mas no estabelecimento do perfil desejado pelo curso, podemos tirar tal conclusão.

Essas, portanto devem ser as informações básicas que devem estar presentes dentro de um PPC. Baseada em referenciais teóricos, deve-se pontuar que a elaboração desse documento não pode ficar restrita ao corpo administrativo da instituição, pois como bem preconiza Zainko (2015), muitas vezes o PPC é um documento desconhecido pela comunidade. Também concordamos com Zanlorenzi e Pinheiro (2010), quando estes afirmam que para que um PPC possa cumprir de fato sua função verdadeira, o mesmo deve inserir de forma direta toda a comunidade na sua elaboração, pois assim implicaria na facilidade de atender melhor as demandas vigentes naquele espaço educacional.

Segundo Vasconcelos (2003),

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de processo de Planejamento, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2003, p.169).

Cada curso, de cada área específica, deve ter suas especificidades ao elaborar o seu PPC. Este documento terá diferença de composição em relação aos cursos de

Química, Matemática e Geografia por exemplo. No entanto, esse documento independentemente do curso, serve como um norte para os professores e alunos, sobretudo porque sua elaboração se deu de acordo com os anseios da comunidade. Assim, o PPC é um documento que deve direcionar a formação de professores. Ainda segundo a autora, deve ser composto de “consciência, intencionalidade e participação são fundamentos mais marcantes. Nesta perspectiva o saber emerge através do diálogo, da decisão coletiva, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática de mudança. (VASCONCELOS, 2003, p.170). ”

É claro que cada professor dos cursos de licenciatura carrega consigo suas próprias características metodológicas de ensino, e que também são importantes de serem implementadas. No entanto, descartar o PPC da instituição e não o tomar como base para a prática docente, é cegar a vista às especificidades da comunidade acadêmica e correr o risco de defasar o processo de formação, em função de práticas metodológicas que não se adequem as realidades e finalidades do curso.

PARA NÃO CONCLUIR

Com base nas discussões abordadas neste trabalho de conclusão de curso, que permeou entre análises teóricas e empíricas foi possível analisar, em ordem cronológica, as diversas mudanças que ocorreram na formação dos professores, e em especial os de geografia. Como apresentado nos capítulos iniciais, as primeiras escolas e universidades seguiam o paradigma técnico- conteudista, e somente a partir da crise nas ciências modernas, é que esse paradigma começa a ser questionado, devido a suas defasagens. Assim, enfrentando resistências, surge o paradigma didático-pedagógico, primando pela aproximação entre a teoria e a prática cotidiana

Houve uma grande trajetória no estabelecimento de uma relação entre a geografia acadêmica e escolar, afim de incluir na estrutura curricular da universidade, a realidade da escola, seja nas disciplinas específicas, quanto nas pedagógicas. Entendo que os cursos de formação de professores devem primar não somente pela transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também pela transposição didática, ou seja, ensinar na universidade a como ensinar nas escolas.

Assim, é importante que cada instituição de ensino superior, tenha em seus registros escritos, as metodologias, objetivos e finalidades acerca da formação de professores. O PPC é um dos documentos mais inerentes, pois sua elaboração emana das

demandas acadêmicas, tanto de professores, quanto dos alunos. Tornando, portanto, o processo de formação mais transparente para a comunidade acerca das visões paradigmáticas do curso.

Como considerações últimas, a proposta principal deste trabalho é que independente da disciplina em que está sendo ministrada na academia para os alunos, esta deve estar coadunada com a realidade escolar. Assim, nas ementas de cada disciplina devem conter uma unidade didático- pedagógica, a parte em que vai se ensinar a como ensinar o conteúdo. Nas ementas das disciplinas de Geomorfologia, Climatologia, Geografia agrária, e todas as outras, além dos referenciais científicos- acadêmicos, deve-se conter uma parte ao qual os alunos são ensinados a como transpor esses conhecimentos para os alunos da geografia escolar, além da necessidade de incluir no currículo das universidades, os conteúdos que estão nos currículos da educação básica.

Por fim, ressaltamos o papel fundamental da universidade na formação destes profissionais. As críticas aqui tecidas têm como objetivo contribuir positivamente para a formação de professores de geografia. Assim, não para concluir, mas para provocar ainda mais questões acerca da formação desses profissionais, surge o questionamento que requer uma resposta individual: que professor eu estou formando, e que professor estou me formando. A resposta é requer reflexão individual para que a mudança seja coletiva e que servirá ou não para a manutenção e/ou evolução de novos e velhos paradigmas sobre a formação de professores de geografia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, and Raimunda Abou Gebran. **"Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor."** IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas (2006).

BLOISE, Denise Martins. **A importância da metodologia científica na construção da ciência.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020.

BOTELHO, Caio Lóssio. **A filosofia e o processo evolutivo da Geografia.** Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1933.

BRASIL. **"PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007."**

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta nº 10, 1962. p.95-100.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 9.394; **Diretrizes básicas para a educação.** 20 de dezembro de 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **"A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?"** *Terra Livre* 16 (2001): 133-152.

Callai, Helena Copetti. **"O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem."** *Espaços da escola* 47 (2013).

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. dá S. **A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem os professores de Ciências e Biologia.** *Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre*, v. 6, n. 1, 2001a.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. dá S. **Grupo de Estudio: un propuesta de formación.** In: PEDAGOGIA 2001, Havana. Cuaderno de Resumens. 2001b. v. 1, p. 135-135.

Cassab, Clarice. **"Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário."** *Niteroi, RJ* (2009).

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Subir aos sótãos para descobrir a Geografia.** In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios.** Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia.** Goiania: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino/ Lana de Souza Cavalcanti.** [Goiânia]: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **"Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias."** Revista de educação, ciências e Matemática 3.2 (2013).

COIMBRA, Camila Lima. **Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?** Educação & Realidade, v. 45, 2020.

CONTI, J.B. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.51, p.57-70, 1976.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Silvana. **Educação ambiental e o projeto político-pedagógico: em busca da sustentabilidade ambiental.** Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 7, n. 6, 2011.

DE FREITAS BARREIRO, Iraíde Marques; ABOU GEBRAN, Raimunda. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** Avercamp, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Papirus Editora, 1994.

DEWEY, Jonh. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra. 13. Ed. São Paulo. 2011.

GARRIDO, Selma Pimenta. **"Professor Reflexivo: construindo uma crítica." Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez (2002).

GOMEZ, Ángel I. PérEz. **"Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes."** Revista interuniversitaria de formación del profesorado 68 (2010): 37-60.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. **Actualidad y nuevos retos de la formación permanente**. Revista electrónica de investigación educativa, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **"A Geografia Crítica-Alguns Obstáculos e Questões a Enfrentar no Ensino-Aprendizagem de Geografia."** Boletim Gaúcho de Geografia 28.1 (2002).

KATUTA, Ângela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia. 2004. Tese de Doutorado**. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, nº 24, 2004.

LIMA, Michele F.; ZANLORENZI, Claudia M.P.; PINHEIRO, Luciana R. **A função do currículo no contexto escolar**. 1 ed. Curitiba: Inter saberes, 2012.

Loch, Ruth Emilia Nogueira, and Marcus Andre Fuckner. **"Panorama do ensino de Cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de Geografia."** Geosul 20.40 (2005): 105-128.

LOCH, Ruth Emília Nogueira; FUCKNER, Marcus Andre. **Do ensino de cartografia na universidade à cartografia que se ensina na educação básica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA. 2003. p. 10-18.

Lopes, Claudivan Sanches, and Nídia Nacib Pontuschka. **"Estudo do meio: teoria e prática."** *Geografia (Londrina)* 18.2 (2009): 173-191.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química Professor/pesquisador**. 2.ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, E. M. W. **A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI**. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

MENDES, Olenir Maria. **"Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação."** Dissertação de mestrado, 1999.

MENEZES, Victória Sabbado, and Nestor André Kaercher. **"A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico."** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II 2.4 (2016): 47-59.

MENEZES, Victória Sabbado, and Nestor André Kaercher. **"A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico."** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II 2.4 (2016): 47-59.

MENEZES, Victória Sabbado. **A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de (des) encontros/The Historiography of Academic and School Geography: the Relation of Meetings and Disencounters**. Geographia Meridionalis, v. 1, n. 2, p. 343-362, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

Morin, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Editora Garamond, 2000.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

PIMENTA, S. G. **Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Geografia está em crise. Viva a Geografia!** In: MOREIRA, Ruy (Org.) **Geografia: teoria e crítica; o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

RICHTER, Denis. **Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola**. In. SILVA, Eunice Isaias; PIRES,

Lucineide Mendes. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

RICHTER, Denis. *Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola*. In: SILVA, Eunice Isaias; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. In: Terra Livre, n.15, São Paulo, 2000, p.129-144.

Rosa, Claudia do Carmo. **"O Estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e escola."** (2014).

SANTOS, Cátia dos et al. **A Cartografia e o ensino da Geografia**. 2011.

SCHNETZLER, R.P. e ARAGÃO, R.M.R (Orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: UNIMEP/CAPEL, 2000.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. TPB, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas de formação do professor e qualidade da educação básica: o projeto pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o**

perfil dos professores e o desempenho dos estudantes no Estado do Paraná: análise dos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciaturas. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional, Curitiba: UFPR, 2015.

Zeichner, Ken. **"Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades."** Educação (UFSM) 35.3 (2010): 479-504.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Educa, 1993.



ISBN 978-655376403-3



9

786553

764033