

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Vicente de Paula Leão

**A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
NÍVEL SUPERIOR**

Minas Gerais – Brasil
Outubro - 2008

Vicente de Paula Leão

**A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
NÍVEL SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: análise Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Roberto Célio Valadão

Belo Horizonte
Departamento de Geografia da UFMG
2008

Ficha catalográfica

A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha catalográfica'. This box is intended for the user to enter or print a catalog card.

Vicente de Paula Leão

A INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Tese defendida e aprovada em 15 de outubro de 2008, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. Roberto Célio Valadão

Prof^a. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Prof^a. Dra. Janine Gisèle Le Sann

Prof^a. Dra. Magda Luzimar de Abreu

Prof. Dr. Oswaldo Bueno Amorin Filho

Belo Horizonte, 15 de outubro de 2008

À memória de Maria, minha mãe

“Deus nos dá pessoas e coisas,
para aprendermos a alegria...
Depois, retoma coisas e pessoas
para ver se já somos capazes da alegria
sozinhos...
Essa... a alegria que ele quer”

João Guimarães Rosa

“Saudade é ser, depois de ter”

João Guimarães Rosa

A Inêz, minha esposa

“E desde então, sou porque tu és
E desde então és
sou e somos...
E por amor
Serei... Serás...Seremos...”

Pablo Neruda

A Letícia, minha filha,
que me inspira com seu exemplo de coragem

“Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu”.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Roberto Célio Valadão que, me acolheu no Mestrado, incentivou o meu retorno ao IGC/UFMG para realização do Doutorado e, com sabedoria e paciência, orientou esta pesquisa. Por ter me ensinado valores que certamente fazem de mim um profissional e um ser humano melhor e, principalmente, por ter sido, ao longo desses anos de convivência, um grande amigo.

À Prof^a. Janine Le Sann que, com seu exemplo de vida, tem aberto as portas¹ ao progresso da pesquisa, ao ensino da Geografia e à formação da identidade profissional dos professores de Geografia;

À Prof^a. Ângela Dalben que, pelos valiosos serviços prestados ao ensino de Geografia e, especialmente a esta pesquisa, concedemos-lhe o “título” de cidadã honorária do IGC/UFMG;

Aos amigo(a)s certos das horas incertas: Heberth de Souza, Liliane Sade, Terezinha A. Pereira, Cleyde R. Marks, Maria Elzy Paschoalini, Maria do Carmo Guimarães, Malba Tahan Barbosa, Cristiane Valéria de Oliveira;

Aos coordenadores, supervisores de estágio, professores e graduandos que, com seus depoimentos, tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa;

À todos os meus professores que, iluminaram o meu caminho e as minhas escolhas;

Ao meu pai, irmãos e sobrinhos que, com bondade, entenderam minha ausência ao longo desses anos;

A Deus, por ter colocado pessoas tão especiais no meu caminho.

¹ Literalmente

Lição aprendida no Mestrado e Doutorado do IGC/UFMG

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUÇÃO	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.1 Elementos da pesquisa: a delimitação do <i>lócus</i> ; a coleta e organização dos dados e o estabelecimento de critérios para uma abordagem qualitativa nas IESs.....	18
1.2 A organização dos dados dos cursos de Geografia de Minas Gerais e a abordagem qualitativa das IES privadas selecionadas .	23
2 O PREDOMÍNIO DA LÓGICA DO MERCADO E DO BACHARELADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO; NA DEFINIÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR; E NO PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	27
2.1 O ciclo do bacharelado nas Instituições de Ensino Superior Federais	27
2.2 A relação das Instituições de Ensino Privadas com o Mercado e seus efeitos nos cursos de licenciatura em Geografia	33
2.3 A adaptação da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Geografia ao Mercado	37
2.4 A influência do mercado e do bacharelado nas escolhas dos futuros professores de Geografia	47

3	AS DCNs DO MEC E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FORMADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FUTUROS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	55
3.1	A matriz curricular e o caminho a ser percorrido no processo de formação do professor	55
3.2	As DCNs do MEC e a tentativa de construir uma terminalidade e uma integralidade própria para os cursos de licenciatura	60
3.3	O lugar da prática e do estágio na formação dos professores; na interlocução com a escola básica e na construção do conhecimento geográfico	67
3.4	A importância do educando e do diálogo na formação da identidade profissional do professor	79
4	O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS	82
4.1	O processo de aquisição do conhecimento geográfico	82
4.2	Construindo os conhecimentos geográficos: a mediação pedagógica e a formação de conceitos no ensino da Geografia acadêmica e escolar	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
	ANEXOS	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Cursos de Geografia: diplomas conferidos	19
Figura 1	Questionário aplicado aos graduandos das IESs selecionadas para a abordagem qualitativa	25
Figura 2	Editais de concurso público de uma IESF	31
Mapa 2	Expansão dos cursos de Geografia em Minas Gerais	34
Figura 3	Descrição do curso e outras informações da IESP 6	42
Figura 4	Relação de disciplinas do curso de Geografia da IESP 6	43
Figura 5	Novas denominações para os cursos de Geografia	44
Figura 6	Denominação do curso de Geografia da IESP 7	45
Figura 7	Apresentação do curso de Geografia da IESP 7	46
Figura 8	Matriz Curricular da IESF 2	62
Figura 9	O processo de aquisição do conhecimento geográfico	83
Figura 10	Ensino da cartografia escolar	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação dos cursos de Geografia em Minas Gerais	20
Tabela 2	Primeiro Período da Matriz Curricular da IESP 3 para o 1º semestre de 2008	39
Tabela 3	Área de atuação de preferência do graduando	48
Tabela 4	Área do conhecimento que o graduando pretende se especializar	52
Tabela 5	Especificação da especialização pelo graduando	53
Tabela 6	Contribuição dos professores do seu curso com relação à articulação entre conteúdos e à prática	63
Tabela 7	Contribuição do estágio supervisionado, segundo os graduandos	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES/MEC	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCN/MEC	Diretrizes Curriculares Nacionais/Ministério da Educação e Cultura
IES	Instituição de Ensino Superior
IESF	Instituição de Ensino Superior Federal
IESP	Instituição de Ensino Superior Privada
SESU	Secretaria de Ensino Superior

RESUMO

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para os cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui uma nova carga horária para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essas diretrizes encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001. Conforme esse Parecer as licenciaturas deveriam ganhar terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado. Com base na elaboração da hipótese teórica de que as DCNs do MEC para os cursos de licenciatura em Geografia não foram capazes de, na prática, promover as alterações curriculares e procedimentais que possibilitassem, a esses cursos, constituírem integralidade e terminalidade própria. Assim, a formação do professor de Geografia continua submetida à lógica do bacharelado, definiu-se como objetivo geral entender a influência dessas diretrizes na formação dos professores e no ensino da Geografia. Para cumprir esse objetivo, na pesquisa, definiram-se os objetivos específicos: (i) estudar a implantação e os efeitos das DCNs do MEC para os cursos de licenciatura em Geografia; (ii) conhecer o projeto pedagógico e a estrutura curricular e como eles influenciam na formação dos professores de Geografia; (iii) entender a relação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar e qual a sua importância na formação do professor; (iv) entender a importância da prática na construção dos conceitos que servem de referência para a formação do professor e o ensino da Geografia. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na coleta e organização dos dados. Identificaram-se todos os cursos de Geografia do Estado de Minas Gerais. Após estabelecer contato com os coordenadores desses cursos, foram obtidos e reunidos projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e formação curricular dos professores. Como esses dados revelaram-se insuficientes, decidiu-se, realizar uma abordagem qualitativa. Depois de estabelecidos alguns critérios, selecionaram-se algumas instituições de ensino superior que oferecem cursos de Geografia. A aplicação de questionários e a realização de grupos focais com os sujeitos envolvidos no processo de formação dos professores de Geografia permitiram a elevação dos patamares de análise e ampliaram os horizontes da pesquisa. Entre os diversos fatores que impedem que os cursos de licenciatura vivenciem na prática as propostas do Parecer CNE/CP 9/2001 e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC, ressalta o predomínio da lógica do mercado e do bacharelado na organização dos cursos de graduação e pós-graduação e na definição da estrutura curricular e no perfil do egresso dos cursos de licenciatura. A análise da influência do mercado na formação dos professores de Geografia revelou que as instituições de ensino superior e os graduandos orientam-se segundo os critérios estabelecidos por interesses econômicos que competem com os interesses pedagógicos e a qualidade do ensino no interior dos cursos de Geografia. O predomínio da lógica do bacharelado, na formação dos professores de Geografia, dificulta a mediação pedagógica e a formação de conceitos que devem orientar o trabalho do professor e o ensino da Geografia.

Palavras-chave: Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC; Bacharelado; Ensino Superior; Ensino de Geografia; Escola Básica.

ABSTRACT

The creation of the National Curricular regulations, called in Brazil “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)”, by the Ministry of Education and Culture with the publication of Resolution CNE/CP 2, on February 19th, 2002, launches a new timetable for the Licentiate courses for Basic Education in Brazil. Those regulations are based on the judgment CNE/CP 9/2001. According to this judgment, the Licentiate degree courses should gain terminality and integrality in their own in relation to Bachelor degree courses. Based on the theoretical assumption that in practice those regulations from MEC were not able to promote the curriculum and procedural alterations that would enable those courses to constitute their own integrality and terminality, and that the Geography teacher formation is still kept within the logic from Bachelor courses, we defined as the main objective for this paper to understand the influence of those regulations in the teachers’ formation and in the teaching of Geography. To fulfill this general objective, some specific objectives were also set: (i) to study the implementation and the effects of the National Curricular regulations (DCNs) from MEC to the Geography Licentiate courses; (ii) to get to know the pedagogical project and the curricular structure and how they influence the Geography teachers’ formation; (iii) to understand the relation between Academic Geography and Schooling Geography and its importance for teaching formation; (iv) to understand the importance of practice in the construction of concepts that serve as a reference to the teaching formation and the teaching of Geography. The methodological procedures consisted in data collection and organization. All the Geography graduation courses in Minas Gerais were identified. After getting in touch with the coordinators of those courses, we gathered pedagogical projects, curricular matrixes, subject abstracts and curriculum formation of Geography teachers. As those data were not enough, we decided to develop a qualitative analysis. After establishing some criteria, we selected some graduation institutions that offered Geography courses. The application of questionnaires and the creation of focal groups with the subjects involved in Geography teaching formation allowed for the increasing of analysis parameters and enlarged the research horizons. Among the several factors which prevent the Licentiate courses from experiencing in practice the proposals from the judgment CNE/CP 9/2001 and the implementation of National Curricular Regulations, we can point to the prevalence of the market’s and bachelor’s logics in the organization of graduation and post-graduation courses, as well as in the definition of the curricular structure and on the profile of the egress in the Licentiate courses. The analysis of the influence of the market in the Geography teaching formation revealed that the graduating institutions and the graduating students orient themselves by the criteria established by the economical interests which compete with the pedagogical interests and with the quality of teaching within the Geography courses. The prevalence of Bachelor degree logic in the formation of Geography teachers makes it difficult for the pedagogical mediation and the concept formation which should orient teacher’s work and the teaching of Geography.

Key words: Teaching formation, National Curricular Regulations (Diretrizes Curriculares Nacionais), Bachelor degree, Graduating Courses, Geography teaching, Basic Education.

RESUMEN

La creación de las Directrices Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación y Cultura para los cursos de licenciatura, a partir de la publicación de la Resolución CNE/CP 2, de 19 de febrero de 2002, instituye una nueva carga horaria para los cursos de licenciatura, de graduación plena, de formación de profesores de la Educación Básica en nivel superior. Esas directrices están fundamentadas por el Parecer CNE/CP 9/2001. Según ese Parecer, las licenciaturas deberían ganar terminalidad e integralidad propia con relación a la Diplomatura. A partir de la elaboración de la hipótesis teórica de que las DCNs del MEC para los cursos de licenciatura en Geografía no fueron capaces de, en la práctica, promover las alteraciones curriculares y procedimentales que les posibilitaran, a esos cursos, constituir terminalidad e integralidad propia. De ese modo, la formación del profesor de Geografía continua sometida a la lógica de la diplomatura, se definió como objetivo general entender la influencia de esas directrices en la formación de los profesores y en la enseñanza de la Geografía. Para cumplir ese objetivo, en la investigación, se definieron los objetivos específicos: (i) estudiar la implantación y los efectos de las DCNs del MEC para los cursos de licenciatura en Geografía; (ii) conocer el proyecto pedagógico y la estructura curricular y cómo estos influyen en la formación de los profesores de Geografía; (iii) entender la relación entre Geografía Académica y Geografía Escolar y cuál es su importancia en la formación del profesor; (iv) entender la importancia de la práctica en la construcción de los conceptos que sirven de referencia para la formación del profesor y la enseñanza de la Geografía. Los procedimientos metodológicos adoptados consistieron en la recolección y organización de los datos. Se identificaron todos los cursos de Geografía de Minas Gerais. Tras establecer contacto con los coordinadores de esos cursos, fueron obtenidos y reunidos proyectos pedagógicos, matrices curriculares, resúmenes de disciplinas y formación curricular de los profesores. Como esos datos se revelaron insuficientes, se decidió realizar un abordaje cualitativo. Tras el establecimiento de determinados criterios, se seleccionaron algunas instituciones de enseñanza superior que ofrecen cursos de Geografía. La aplicación de cuestionarios y la realización de grupos focales con los sujetos involucrados en el proceso de formación de los profesores de Geografía permitieron la elevación de los niveles de análisis y ampliaron los horizontes de la investigación. Entre los diversos factores que impiden que los cursos de licenciatura experimenten en la vivencia de la práctica las propuestas del Parecer CNE/CP 9/2001 y la implantación de las Directrices Curriculares Nacionales del MEC, se destaca el predominio de la lógica de mercado y de la diplomatura tanto en la organización de los cursos de graduación y postgrado, así como en la definición de la estructura curricular y en el perfil del egreso de los cursos de licenciatura. El análisis de la influencia del mercado en la formación de los profesores de Geografía reveló que las instituciones de enseñanza superior y los graduandos se orientan según los criterios establecidos por intereses económicos que compiten con los intereses pedagógicos y la calidad de la enseñanza en el interior de los cursos de Geografía. El predominio de la lógica de la diplomatura en la formación de los profesores de Geografía dificulta la mediación

Palabras clave: Formación de Profesores; Directrices Curriculares Nacionales del MEC; Diplomatura; Enseñanza Superior; Enseñanza de Geografía; Escuela Básica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como proposta estudar a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC¹ para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior. Essas diretrizes foram criadas pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002², que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. As DCNs do MEC encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001³. Esse parecer sustenta sua legitimidade ao afirmar que sua elaboração resulta de amplos debates realizados através de audiências públicas com diferentes segmentos da sociedade. Conforme escrito no Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 3), nessas audiências estiveram presentes:

[...] representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

O objetivo principal do Parecer CNE/CP 9/2001 é estabelecer novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas uma nova legislação que lhes dê “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. Apesar da consistência do texto escrito pelos pareceristas e, depois de várias Instituições de Ensino

¹ Na elaboração da tese optou-se pela utilização da abreviatura DCNs do MEC, a fim de dar maior fluidez ao texto.

² <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

³ <http://portal.mec.gov.br/cne/index>

Superior⁴ terem “implantado” as DCNs do MEC, permanecia a dúvida de que realmente alguma coisa houvesse mudado nas IESs que permitisse a comprovação de que as licenciaturas haviam conquistado essa terminalidade e integralidade que as diferenciavam do bacharelado.

As primeiras reflexões, ainda como profissional, que vivenciou a implantação das DCNs do MEC em uma Instituição de Ensino Superior Privada (IESP), despertaram a “curiosidade indagadora” que, segundo Paulo Freire, deve mover todo profissional da educação. Essa curiosidade resultou na apresentação de um pré-projeto de pesquisa para o programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG). A impressão de que as DCNs do MEC não conseguiram garantir para as licenciaturas terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, possibilitou a apresentação da seguinte hipótese teórica para o desenvolvimento da pesquisa: as DCNs do MEC para os cursos de licenciatura em Geografia não foram capazes de, na prática, promover as alterações curriculares e procedimentais que possibilitassem, a esses cursos, constituírem integralidade e terminalidade própria. Assim, a formação do professor de Geografia continua submetida à lógica do bacharelado.

Para a comprovação dessa hipótese teórica, nesta pesquisa, investigou-se a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior. Neste estudo, consideraram-se temáticas como: as políticas de formação de professores e o papel do projeto pedagógico na condução dos cursos; a falta de identificação do professor formador em relação às questões pedagógicas; a lacuna entre ensino superior e escola básica, e o papel das práticas e do estágio na formação do futuro professor. Além dessas temáticas – referentes à prática docente – na pesquisa, buscou-se conhecer a Geografia ou Geografias que se ensina(m) nos cursos de graduação; como ocorre o processo de aquisição do conhecimento geográfico pelos graduandos e como tem sido a comunicação entre a Geografia Acadêmica das IESs com a Geografia Escolar da escola básica; de que forma as DCNs do MEC e a introdução das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas

⁴ Na elaboração da tese optou-se pela utilização da abreviatura IES a fim de dar maior fluidez ao texto.

ao longo do curso, e das 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado têm contribuído para a formação do professor e para a diminuição do isolamento entre IES e escola básica.

No início da pesquisa, definiu-se como objetivo geral estudar a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC na formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior. Para o cumprimento desse objetivo maior, definiram-se como objetivos específicos da pesquisa: (i) estudar a implantação e os efeitos das DCNs do MEC para os cursos de licenciatura em Geografia; (ii) conhecer o projeto pedagógico e a estrutura curricular dos cursos de Geografia pesquisados e como eles influenciam na formação dos professores de Geografia; (iii) entender a relação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar e qual a sua importância na formação do professor; (iv) entender a importância da prática na construção dos conceitos que servem de referência para a formação do professor e o ensino da Geografia.

O cumprimento desses objetivos construiu-se por meio de um interdiscurso com três grandes áreas do conhecimento: Políticas públicas em educação, Educação e Geografia. Com relação às Políticas públicas quer-se saber como os interesses corporativistas e/ou do mercado influenciam no processo de implantação e condução dessas políticas pelas IESs. Sobre a Educação e os saberes para o exercício da docência, busca-se entender-lhes a importância no processo ensino aprendizagem e, como educação e saberes docentes articulam-se com os conteúdos da Geografia. Com relação à Geografia, quer-se conhecer a(s) geografia(s) que se ensina(m) nos cursos de Graduação, bem como as abordagens que podem favorecer ou dificultar o interdiscurso dessa ciência com as práticas pedagógicas. Entende-se que, além do estudo da inter-relação dessas três áreas do conhecimento, é importante contextualizar o ambiente em que se encontra o futuro professor de Geografia, visto que esse ambiente também é formador da identidade do professor.

É importante destacar que, na pesquisa, não se desconsideraram os diversos fatores que condicionam a profissão do professor: as precárias condições de trabalho, sobretudo nas escolas públicas; o descaso da classe política com a educação e a falta de envolvimento da comunidade e dos pais com a escola. São vários os fatores que tiram a autonomia do professor, limitam-lhe a atuação e condicionam sua prática. Convive-se com essas deficiências da escola pública e com

a concorrência, muitas vezes irresponsáveis, das escolas particulares. Estas competem, oferecendo menores mensalidades, sacrificando assim, o ensino e a infra-estrutura da escola ou, oferecendo um ensino apenas pensado em projeções imediatas como, por exemplo, a obtenção de boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aprovações nos vestibulares. Ao agirem dessa forma, permitem que avaliações externas sejam definidoras de políticas internas, retirando ainda mais a autonomia dos professores.

Sem desconhecer ou desprezar todo esse complexo universo que envolve a educação, na pesquisa, orientou-se para o estudo da influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC na formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior. Para tanto, definiram-se, no Primeiro Capítulo, os procedimentos metodológicos que orientaram os caminhos a serem percorridos, bem como as possibilidades e limites deste trabalho.

No Segundo Capítulo, buscou-se conhecer o predomínio da lógica do mercado e do bacharelado na organização dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, na definição da estrutura curricular e no perfil do egresso dos cursos de licenciatura. Entende-se que nas Instituições de Ensino Superior Federais (IESFs) prevalece o que, na pesquisa, denominou-se “ciclo do bacharelado”. Esse ciclo controla o acesso dos postulantes a uma vaga nas IESFs, bem como o perfil do egresso e a concepção de Geografia a ser ensinada nas graduações. Ainda, no segundo capítulo, buscou-se estabelecer a relação entre as Instituições de Ensino Superior Particulares (IESPs) e o mercado. Quer-se conhecer a influência do mercado na organização dos cursos de Geografia e, conseqüentemente, na estruturação da matriz curricular e na definição do perfil dos egressos formados pelas IESPs. Busca-se, também, entender como o mercado de trabalho orienta as escolhas dos graduandos de Geografia durante o seu processo de formação e, de que forma, esse fato contribui para o fortalecimento da lógica do bacharelado no interior dos cursos de Geografia.

No Terceiro Capítulo analisaram-se as DCNs do MEC e a importância do professor formador na construção da identidade profissional dos futuros professores de Geografia. Entende-se que a matriz curricular é definidora do caminho a ser percorrido pelo graduando nos cursos de Geografia e, assim sendo, sua elaboração é de grande importância no processo de formação do professor. Nesse capítulo, quer-se saber por que as DCNs do MEC não conseguiram garantir terminalidade e

integralidade própria para os cursos de licenciatura e de que forma isso compromete o novo papel pensado para a prática e para o estágio na formação dos professores, assim como, de que forma a deficiência na interlocução da Geografia Acadêmica com a Geografia Básica afeta a construção do conhecimento geográfico. Ao término desse capítulo, ressalta-se a importância do educando e do diálogo na formação da identidade profissional do professor.

No Quarto Capítulo buscou-se estabelecer a relação entre o conhecimento geográfico, a mediação pedagógica e a formação de conceitos que devem orientar o trabalho do professor e o ensino da Geografia. Percebeu-se, a partir dos dados obtidos e durante a realização dos grupos focais, que os graduandos possuem uma grande deficiência em relação à compreensão da Geografia enquanto ciência, do seu objeto de estudo e dos conceitos que fundamentam essa área do conhecimento. Conforme Callai (2006, p. 255), “Ao fazer qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, é fundamental que se tenham claros dois aspectos: o significado do que é professor e do que é ciências (disciplina/matéria) que ele trabalha”. Acredita-se que o professor deve ser capaz de entender que os conteúdos programáticos são meios para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à aquisição de saberes necessários à leitura do espaço em suas múltiplas dimensões.

No Quinto Capítulo apresentam-se as descobertas mais importantes que confirmam a hipótese teórica norteadora da pesquisa, assim como alguns caminhos possíveis para a efetivação das propostas apresentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001 e pelas DCNs do MEC. Reconhecem-se as limitações de tais propostas em face do complexo universo que envolve a formação de professores. Contudo, essas propostas oferecem novos argumentos para o debate sobre a influência das DCNs do MEC na formação dos professores de Geografia.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Elementos da pesquisa: a delimitação do *lócus*; a coleta e organização dos dados e o estabelecimento de critérios para uma abordagem qualitativa nas IESs

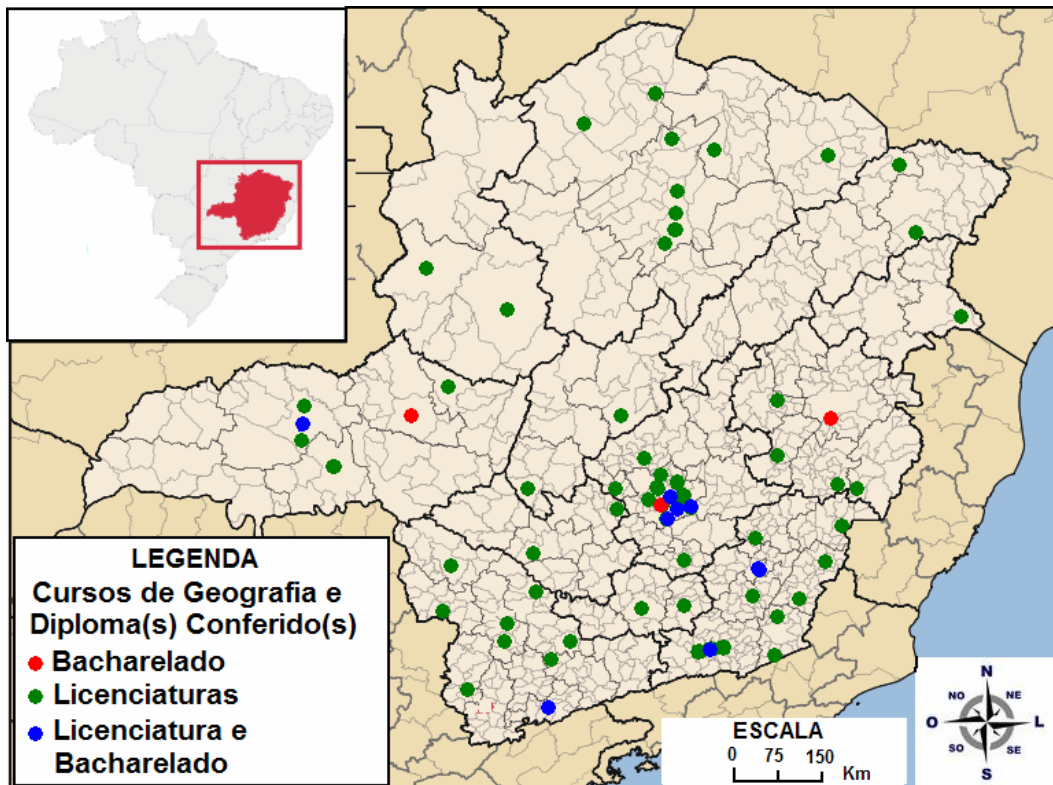
Pretende-se, com os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo, cumprir os objetivos propostos pela pesquisa

Nesse processo inicial, de coleta e organização dos dados, identificaram-se, na pesquisa, todos os cursos de Geografia de Minas Gerais. Através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP⁵) foi possível reunir – no primeiro semestre de 2007 – as primeiras informações sobre as IESs a serem pesquisadas. Na pesquisa, verificou-se que os dados fornecidos pelo INEP eram insuficientes e, em alguns casos, não correspondiam aos dados disponibilizados pelos sites das IESs na Internet. Para ampliar a relação dos dados e fundamentar a pesquisa, explorou-se o material disponibilizado nos sites dessas IESs. Contudo, a maioria das IESs não disponibiliza dados importantes na rede mundial de computadores e, dessa forma, na pesquisa, buscou-se a obtenção desses dados através de telefonemas para os coordenadores dos cursos de Geografia de Minas Gerais. Por telefone, foi possível ter o primeiro contato com a realidade dos cursos de Geografia. Infelizmente, nem todos os coordenadores foram receptivos, mas aqueles que se dispuseram a contribuir ofereceram informações valiosas para o desenvolvimento da pesquisa. Depois de estabelecer contato com os coordenadores desses cursos, foram reunidos – ainda em 2007 – dados de várias instituições, tais como: projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas de disciplinas e titulação dos professores. O objetivo principal dessa coleta era entender melhor a concepção de Geografia que orientou a disposição das áreas/conteúdos no interior das matrizes e, dessas com as disciplinas que compõem a carga horária mínima de 400 horas de Prática. Entender, enfim, como se organiza o Estágio Supervisionado, como as IESs se estruturam para garantir a formação dos futuros professores de Geografia –

⁵ http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?plIES=4962

conforme determinam as DCNs do MEC –, e como se relacionam licenciatura e bacharelado nos cursos que oferecem as duas modalidades.

De posse desses dados, na pesquisa, utilizou-se um mapa do estado de Minas Gerais, subdividido em mesoregiões e municípios nos quais foram plotadas as IESs que oferecem o curso de Geografia



Mapa 1: Cursos de Geografia: diplomas conferidos

Fonte: Dados da pesquisa (Mapa elaborado pelo autor).

Na pesquisa, os cursos foram organizados a partir do início de seu funcionamento. Apresentam-se, na Tabela 1, os nomes das IESs que possuem cursos de Geografia e a respectiva data do início de funcionamento desses cursos.

TABELA 1
Relação dos cursos de Geografia em Minas Gerais

(Continua)

Nº	NOME DO CURSO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CIDADE SEDE	INÍCIO DO CURSO
01	Geografia	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	BELO HORIZONTE	1941
02	Geografia	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas	BELO HORIZONTE	1945
03	Geografia	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	JUIZ DE FORA	1948
04	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	MONTES CLAROS	1964
05	Geografia	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé - UNIFEG	GUAXUPÉ	1964
06	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	CARATINGA	1968
07	Geografia	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	ARAGUARI	1968
08	Geografia	Faculdade de Pará de Minas - FAPAM	PARÁ DE MINAS	1969
09	Geografia	Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo - FIPEL	PEDRO LEOPOLDO	1969
10	Geografia	Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo - FACIC	CURVELO	1970 2005
11	Geografia	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	UBERLÂNDIA	1971 1972
12	Geografia - Ênfase em Educação Ambiental	Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR	TRÊS CORAÇÕES	
13	Geografia	Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado - CESEP	MACHADO	1974
14	Geografia	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF	JUIZ DE FORA	1976
15	Geografia	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco - OSEL	LUZ-MG	1988
16	Geografia	Centro Universitário do Triângulo - UNITRI	UBERLÂNDIA	1990
17	Geografia	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Professora Nair Fortes Abu-Merhy - FAFI - PRONAFOR	ALÉM PARAÍBA	1996
18	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	PIRAPORA	1996
19	Geografia	Centro Universitário de Sete Lagoas - UNIFEMM	SETE LAGOAS	1998
20	Geografia	Centro de Ensino Superior de Uberaba - CESUBE	UBERABA	1999
21	Geografia	Faculdade de Filosofia de Passos - FAFIPA	PASSOS	1999
22	Geografia	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE	CORONEL FABRICIANO	1999
23	Geografia	Centro Universitário de Formiga - UNIFORMG	FORMIGA	1999
24	Geografia e Análise Ambiental	Centro Universitário de Belo Horizonte - UNI-BH	BELO HORIZONTE	1999
25	Geografia e Meio Ambiente	Centro Universitário Newton Paiva	BELO HORIZONTE	1999
26	Geografia	Centro Universitário de Itajubá	ITAJUBA	2001 2003
27	Geografia	Instituto Superior de Educação de Itabira - ISEI	ITABIRA	2001
28	Geografia	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola - FAFILE	CARANGOLA	2001
29	Geografia	Faculdade de Ciências Humanas do Vale do Piranga - FAVAP	PONTE NOVA	2001
30	Geografia	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	BARBACENA	2001
31	Geografia	Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV	VIÇOSA	2001
32	Geografia	Centro Universitário do Cerrado-Patrocínio - UNICERP	PATROCÍNIO	2002
33	Geografia	Faculdade Cidade de João Pinheiro - FCJP	JOÃO PINHEIRO	2002
34	Geografia	Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves - IPTAN	SÃO JOÃO DEL-REI	2002
35	Geografia	Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM	PARACATU	2002
36	Geografia	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	UBÁ	2002
37	Geografia	Faculdade Católica de Uberlândia - CATÓLICA	UBERLÂNDIA	2002
38	Geografia	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIBE	BOA ESPERANÇA	2002
39	Geografia	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	JUIZ DE FORA	2003

TABELA 1
Relação dos cursos de Geografia em Minas Gerais

(Conclusão)

Nº	NOME DO CURSO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CIDADE SEDE	INÍCIO DO CURSO
40	Geografia	Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED	VIRGINÓPOLIS	2003
41	Geografia	Faculdade Santa Rita - FASAR	CONSELHEIRO LAFAIETE	2003
42	Geografia (Ênfase em Sistemas de Informações Geográficas)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas	CONTAGEM-MG	2003
43	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	TEÓFILO OTONI	2004
44	Geografia	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	TEÓFILO OTONI	2004
45	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	VARZELANDIA	2004
46	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	JOAIMA	2004
47	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	ITACARAMBI	2004
48	Geografia	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	PEDRA AZUL	2004
49	Geografia	Instituto de Ciências Sociais e Humanas - INCISOH	JANUÁRIA	2004
50	Geografia	Faculdade de Minas - FAMINAS-BH	BELO HORIZONTE	2004
51	Geografia	Instituto Superior de Educação Montes Claros - ISEMOC	MONTES CLAROS	2004
52	Geografia	Instituto Superior de Educação de Janaúba - ISEJAN	JANAÚBA	2004
53	Geografia	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	BELO HORIZONTE	2004
54	Geografia	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	TAIOBEIRAS	2005
55	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	IPANEMA	2005
56	Geografia	Universidade de Itaúna - UI	ITAÚNA	2005
57	Geografia	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina - FAFISM	MURIAÉ	2006
58	Geografia	Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde - SESP	PATOS DE MINAS	2006
59	Geografia	Instituto Superior de Educação Santo Agostinho - ISA	MONTES CLAROS	2006
60	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	NANUQUE	2006
61	Geografia	Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras Nossa senhora de Sion – FAFI/SION (agregada UEMG)	CAMPANHA	2006
62	Geografia	Centro Universitário Una - UNA	BELO HORIZONTE	2006
63	Geografia	Centro Universitário Una - UNA	JOÃO PINHEIRO	2006
64	Geografia	Faculdade Pedro II - FAPE2	BELO HORIZONTE	2007
66	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	ALPERCATA	2007
67	Geografia	Centro Universitário de Caratinga - UNEC	MANHUAÇU	2007
68	Geografia	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	ALFENAS	2007

Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?plES=4962

Os dados reunidos revelaram informações que serviram aos primeiros propósitos da pesquisa. Por outro lado, esses dados não permitiam um aprofundamento da investigação. O conjunto dos documentos coletados permitia a identificação dos cursos no tempo e no espaço, mas não possibilitava uma abordagem mais qualitativa. Sem perder o estado de Minas Gerais como referência,

mas ciente da necessidade de uma abordagem mais qualitativa, na pesquisa, optou-se por uma delimitação dos cursos a serem investigados. Diante das inúmeras possibilidades foram adotados alguns critérios para a definição dos cursos que serviriam para essa abordagem⁶.

Na pesquisa, orientou-se pela situação atual (em 2007) dos cursos de Geografia. Cursos em processo de extinção ou em fase de implantação não foram escolhidos, por não apresentarem todos os períodos e pela dificuldade de contato com um corpo organizado de profissionais responsáveis pela sustentação do curso. Mesmo após essa primeira triagem, o universo a ser pesquisado ainda era enorme, pelas dimensões territoriais do estado de Minas Gerais. Assim, uma abordagem qualitativa exigia uma delimitação ainda maior. Chegou-se, dessa forma, à segunda triagem para a escolha do *lócus* da pesquisa: a origem do capital mantenedor:

Capital público: Universidade pública federal.

Capital privado: Universidades, Centros Universitários e Institutos isolados, IESs agregadas à UEMG (optou-se por manter a UEMG entre as IESPs, visto que a maioria de suas unidades possui sua estrutura de funcionamento sob o controle do capital privado).

Nesse momento as IESs foram divididas em públicas e privadas.

Para uma abordagem qualitativa, considerou-se suficiente a escolha de cinco IESs, sendo duas Instituições de Ensino Superior Federais (IESFs) e três Instituições de Ensino Superior Privadas (IESPs). Essa escolha baseou-se em uma triagem, que levou em consideração a posição geográfica das IESs no estado de Minas Gerais, sua capacidade de polarização e facilidade de acesso do autor da pesquisa aos coordenadores, professores e graduandos dessas IESs. Para preservar a identidade das IESs pesquisadas e de seus funcionários e graduandos, será usado o código IESF 1 e IESF 2 para as Instituições de Ensino Superior Federais, e o código IESP 3; IESP 4 e IESP 5 para as Instituições de Ensino Superior Privadas.

Além dos critérios apresentados anteriormente, foi decisivo, nessa escolha, o fato de essas instituições possuírem características diferentes. As IESF 1 e IESF 2 estão diretamente subordinadas ao MEC, oferecem como possibilidade de formação

⁶ A escolha por uma abordagem mais qualitativa não implicou o abandono das descobertas feitas a partir do conjunto de dados obtidos com o estudo horizontal dos cursos de Geografia em Minas Gerais.

a licenciatura e o bacharelado e localizam-se em cidades situadas em regiões diferentes dentro do estado de Minas Gerais. A escolha das IESP 5 baseou-se no fato de esta oferecer a licenciatura e o bacharelado, além de ser uma IESP que possui uma estrutura e um corpo docente mais qualificado em relação às demais IESPs. A escolha da IESP 4 deu-se em função de essa instituição oferecer apenas a modalidade licenciatura e localizar-se em Belo Horizonte, Minas Gerais, competindo, assim, com outras IESs que oferecem as duas modalidades. Foi decisivo para a escolha das IESPs 1, 2, 4 e 5 o fato de essas IESs localizarem-se em Belo Horizonte, Minas Gerais, o que permitia, na pesquisa, estabelecer relações entre os seus cursos e os cursos do interior do estado de Minas Gerais. A IESP 3 foi escolhida pelo conjunto de informações que disponibilizou para a pesquisa; por situar-se no interior do estado de Minas Gerais e, dessa forma, relacionar-se com um mercado diferente dos grandes centros, e por estar em um processo de transição da oferta de licenciatura para a oferta das duas modalidades (licenciatura e bacharelado). Pesou a favor da escolha de todas as IESs citadas o fato de os cursos de Geografia dessas instituições estarem sob a influência das DCNs do MEC.

Por fim, considerou-se relevante o fato de esses cursos de Geografia possuírem mercados diferentes⁷ e, também, por estarem sob o controle de órgãos diferentes como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Essas IESs seguem políticas internas distintas (determinadas por fatores externos e internos), o que permitirá, na pesquisa, entender melhor a implantação das DCNs do MEC e seus efeitos na formação de professores.

Entende-se que, a partir do estudo dos cursos de Geografia dessas IESs, contempla-se, por amostragem, um universo bastante rico para a pesquisa. Reconhece-se a restrição do universo pesquisado, aspecto que, na pesquisa, pretende-se compensar com o aprofundamento das abordagens.

1.2 A organização dos dados dos cursos de Geografia de Minas Gerais e a abordagem qualitativa das IES privadas selecionadas

Com o objetivo de construir uma fundamentação consistente para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se inicialmente analisar os projetos

⁷ É importante entender que esses mercados funcionam como reguladores das políticas adotadas por essas IESs.

pedagógicos, as matrizes curriculares e o perfil dos professores responsáveis pela formação dos graduandos dos cursos de Geografia, bem como a estrutura das IESs e dos cursos de Geografia de Minas Gerais. A identificação e a localização dos cursos de Geografia, em Minas Gerais, forneceram as primeiras informações para, na pesquisa, entender a influência dessa espacialidade dos cursos de Geografia na definição das políticas que orientam as IESs, os cursos de Geografia, as matrizes curriculares desses cursos e a influência das DCNs do MEC na formação dos professores.

O estudo das matrizes curriculares permitiu, na pesquisa, estabelecer dados comparativos entre os cursos de Geografia e entender como esses foram influenciados pelas DCNs do MEC e, de que forma as matrizes curriculares desses cursos foram organizadas para acomodar essas diretrizes.

Na pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que toda a complexidade do universo pesquisado exigia um aprofundamento maior da investigação, o que só seria possível a partir de um contato direto com os sujeitos envolvidos no processo. Esse contato iniciou-se com a aplicação de questionários (Figura 1) com perguntas derivadas do objetivo principal desta pesquisa.

O questionário foi aplicado inicialmente aos graduandos concluintes do curso de Geografia da IESP 3. A escolha dos graduandos do 7º período – o último do curso – deu-se em função de terem vivido mais as experiências oferecidas pelo curso. Esse questionário serviu como um pré-teste, e a partir das respostas obtidas na pesquisa, optou-se por refazer algumas perguntas. A partir da reformulação do questionário ocorreu a sua aplicação, sempre aos graduandos do último período de integralização dos cursos de Geografia das IESs escolhidas para a abordagem qualitativa.

QUESTIONÁRIO PARA OS GRADUANDOS EM GEOGRAFIA

1. Você pretende se especializar em alguma área?

SIM NÃO

2. Em qual área do conhecimento você pretende se especializar?

Ensino da Geografia.

Alguma área específica da Geografia.

Alguma área específica fora da Geografia.

Você poderia especificar o nome da área em que pretende especializar?

3. Em qual nível?

Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) Mestrado Doutorado

4. Qual foi a contribuição do estágio supervisionado para a sua formação como professor?

Muito boa Boa Pouco contribuiu Nenhuma contribuição

Favor explicar:

5. Qual foi a contribuição dos professores do seu curso com relação à articulação entre os conteúdos e a prática de ensino?

Muito boa Boa Pouco contribuiu Nenhuma contribuição

Favor explicar:

6. Qual aspecto do seu curso você considera que foi melhor trabalhado?

Competência acadêmica (conhecimento de um corpo organizado de conteúdos).

Competência pedagógica (conhecimento do processo de ensino e prática docente).

Os dois aspectos. Nenhum dos dois.

7. Você prefere a área de atuação do Magistério ou do Bacharelado?

Magistério Bacharelado

8. A sua escolha, na pergunta anterior, é motivada principalmente por:

Satisfação profissional

Melhor remuneração

Maior facilidade de colocação no mercado de trabalho

09. Qual é o objeto de estudo da Geografia?

10. Quais são os conceitos necessários para a compreensão desse objeto?

11. No processo de aquisição do conhecimento geográfico, o que é importante ser trabalhado com os alunos da escola básica (ensino fundamental e médio)?

Utilize o verso se necessário. Agradecemos a colaboração.

FIGURA 1 – Questionário aplicado aos graduandos das IESs selecionadas para a abordagem qualitativa

Durante a realização dos grupos focais, formados por coordenadores de cursos, supervisores de estágio, professores de diferentes disciplinas e pelos graduandos⁸ dos cursos de Geografia debateram-se os temas de interesse da pesquisa. Na realização dos grupos focais, optou-se por não seguir uma sistematização com perguntas definidas previamente. Entende-se que, dessa forma, é possível estabelecer um diálogo mais rico e revelador. Durante a realização dos grupos focais, os temas que norteiam os objetivos da pesquisa, bem como os dados obtidos com os questionários aplicados aos graduandos, foram apresentados aos participantes de uma forma que esses pudessem interagir com o entrevistador, criando, assim, novas questões que permitissem um novo patamar de reflexão sobre o tema da pesquisa. Os participantes opinaram livremente sobre os temas (a mediação do pesquisador pautou-se pela neutralidade em relação aos temas propostos, visto que, nesse momento, era necessário que os participantes apresentassem o seu ponto de vista). Dessa forma, o papel do pesquisador restringiu-se à condução do debate, evitando que esse se deslocasse para outros temas que, embora importantes, não atendiam aos interesses desta pesquisa.

Embora restrito a uma pequena parcela dos sujeitos, que compõem o universo da pesquisa, os resultados obtidos com os grupos focais foram reveladores e apresentaram elementos importantes, que serão apresentados ao longo do texto.

⁸ No caso dos graduandos, as entrevistas são feitas por amostragem com os graduandos do último período de integralização.

2 O PREDOMÍNIO DA LÓGICA DO MERCADO E DO BACHARELADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO; NA DEFINIÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR; E NO PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

2.1 O ciclo do bacharelado nas Instituições de Ensino Superior Federais

As DCNs do MEC encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001. Os pareceristas responsáveis pela elaboração das propostas, que orientariam a criação das DCNs do MEC, construíram um documento com argumentações consistentes, que não só aponta os problemas existentes na formação dos professores, mas cria um norte para referenciar os cursos de licenciatura na elaboração de suas propostas pedagógicas e curriculares. Assim, o Parecer CNE/CP 9/2001 (p.16) apresenta algumas das questões a serem enfrentadas pelos cursos formadores de professores:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do ‘jeito de dar aula’.

Conforme descrito no texto, a licenciatura seria apêndice da formação do bacharel. A idéia de que ser professor é uma vocação retirava dos cursos formadores a responsabilidade de formar o professor. Bastaria, portanto, capacitar o bacharel para o domínio de determinado conteúdo técnico, que a “inspiração divina” garantiria a vocação para o exercício da docência. Ao professor não agraciado com essa “vocação” bastaria o domínio de um conjunto de técnicas e regras para, em sala de aula, transmitir aos seus alunos todo o conteúdo acumulado no curso.

Para romper com essa visão reducionista do trabalho do professor, o Parecer CNE/CP 9/2001 (p.18) enfatiza a necessidade de uma revisão no campo institucional, afirmando que

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria.

As DCNs do MEC foram criadas para construir essa identidade própria para os cursos de licenciatura. Contudo, as IESs e os cursos de Geografia não são “ilhas” isoladas do mundo; elas estão inseridas em estruturas influenciadas por interesses corporativistas e econômicos.

O processo de implantação das DCNs do MEC criou um paradoxo nas IESs, que possuem o bacharelado e, também, nos cursos de licenciatura sem profissionais identificados com a docência. O paradoxo reside no fato de que, para implantar as DCNs do MEC, esses profissionais teriam que começar a mudança por eles próprios. A reação de defesa foi classificar as DCNs do MEC como um organismo estranho ao meio universitário, uma interferência autoritária do Estado que, ao impor políticas públicas, desrespeita a autonomia dos cursos. Esse foi o discurso de vários professores no 7º ENPEGE (Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia) ocorrido em outubro de 2005 em Dourados-MS.

O corpo humano, quando invadido por organismos estranhos, aciona anticorpos para eliminar ou acomodar o “vírus” invasor, garantindo, assim, o restabelecimento da harmonia anterior. Um processo semelhante ocorreu nas IESs, em relação às DCNs do MEC, sobretudo nas IESFs.

As Universidades Federais, ao priorizarem a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, acabam por constituírem-se em espaços dos bacharéis; no caso dos cursos de Geografia, o espaço do geógrafo técnico-planejador voltado,

principalmente, para o estudo de fenômenos espaciais, que exige a intervenção pontual do bacharel.⁹

Tomando o exemplo da IESF 1, percebe-se que os egressos do curso de Geografia possuem, na sua maioria, o perfil do bacharel¹⁰. Na pesquisa, constatou-se que, de 1992 até 2008, foram defendidas 237 dissertações de mestrado na IESF 1. Desse total, apenas 15 dissertações (6,3% do total) tratam do ensino de Geografia. No doutorado, iniciado em 2004, foram defendidas 6 teses, e nenhuma trata do ensino da Geografia. Como se sabe, grande parte desses profissionais tem como destino a sala de aula e/ou as coordenações dos cursos de licenciatura.

O ciclo do bacharelado¹¹ – que mantém as universidades federais sob o controle da lógica do bacharelado – inicia-se na graduação, que se transformou em algo parecido com um estágio ou laboratórios para a escolha dos “discípulos” que irão conduzir as pesquisas voltadas para o bacharelado nas pós-graduações. O graduando interessado em ingressar na pós-graduação alinha-se, ainda na graduação, a um campo do saber da Geografia, especializa-se em determinada área para compor os grupos de pesquisas e conquistar a confiança do seu pretendente a orientador no Mestrado. Na medida em que predominam professores com formação para o bacharelado, os escolhidos devem também possuir esse perfil. Como estudante de disciplina isolada da IESF 1, fui aconselhado pelos colegas que cursavam o mestrado a não apresentar um projeto sobre ensino de Geografia, pois, se assim o fizesse, seria orientado pela banca de avaliadores do programa de Pós-Graduação a transferi-lo para uma Faculdade de Educação¹². Cinco anos depois, quando apresentava os resultados desta pesquisa de doutorado em um seminário com vários mestrados, fui questionado por um deles porque o meu projeto não estava sendo desenvolvido em uma Faculdade de Educação. Na ocasião disse que, além da referida Faculdade de Educação, a IESF 1 também era responsável pela formação do professor de Geografia. Um fato semelhante ocorreu durante a realização de um grupo focal com graduandos da IESP 5. O graduando disse que a instituição se preocupava muito com a formação do professor. Nesse momento,

⁹ Ver, nos sites das Universidades Federais, os títulos dos artigos científicos, dissertações e teses com perfil do bacharelado produzidas por seus professores.

¹⁰ Esse é o caminho para aqueles que não encontraram lugar na trincheira de dois ou três professores da (IESF 1) e que não quiseram cursar o mestrado em alguma faculdade de educação.

¹¹ Esse ciclo refere-se à manutenção dos cursos de graduação, pós-graduação e do acesso às vagas das universidades e escolas federais sob o comando da lógica do bacharelado.

¹² Tal fato não ocorreu e, mais tarde, fui aceito no programa de pós-graduação que possuía não mais que três professores dispostos a contrariar a ordem estabelecida.

perguntei, por que, então, o mestrado e o doutorado da referida instituição não possuíam uma linha de pesquisa voltada para o ensino da Geografia. O graduando respondeu “Mas quem quer trabalhar com o ensino de Geografia vai para o mestrado em Educação”. Como se vê, ainda que os cursos de Geografia da IESF 1 e IESP 5 possuam as duas modalidades – licenciatura e bacharelado – prevalece a concepção de Geografia dos bacharéis. O problema exposto não é recente. Veja-se o que escreveu Vesentini (2006, p. 235) relatando, entre outras experiências, o período em que foi graduando da USP:

Lembro-me da época em que freqüentei, como aluno [graduando], o curso de graduação em Geografia, aqui, na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) ou então, especialmente nos anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. Esse viés, que contribuiu para engendrar ou reforçar inúmeros estereótipos na imagem da Geografia escolar, pode ser explicado, tanto pela estrutura dos nossos cursos superiores – na qual se enfatiza a especialização e a titulação encarada como hierarquia ou relação de poder – quanto pela nossa cultura autoritária, na qual a escolaridade e a qualificação das pessoas sempre foi algo relegado a segundo plano. Na nossa tradição bacharelesca, o importante é ter diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar.

Assim, a graduação constitui a fase inicial para a escolha daqueles que, na pós-graduação, irão garantir os projetos do bacharelado e a manutenção do controle do bacharel, também, nos mestrados e doutorados.

Após a conclusão da graduação e pós-graduação, o ciclo entra em uma nova fase. O graduando e o pós-graduando, que se prepararam para ser um bacharel, ao não encontrar espaço no mercado de trabalho e/ou, por perceber que na educação são maiores suas possibilidades de renda e estabilidade – caso dos empregos públicos federais – retorna às universidades federais, agora como candidato a uma vaga no quadro de professores. A falta de formação profissional voltada para o exercício da docência não impede esse profissional de ser aprovado nos concursos, visto que, em vários casos, quem prepara os editais são os bacharéis, que ainda mantêm o controle do curso. Esses editais, voltados para a contratação do bacharel,

permitem a renovação do quadro de profissionais que irão garantir a manutenção do “ciclo do bacharel”. Ver, na Figura 2, um exemplo de edital preparado por uma IESF, convocando candidatos para um concurso público de provimento de vagas para o magistério superior em Geografia.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	HABILITAÇÃO	VAGA	LOCAL DE TRABALHO
<ul style="list-style-type: none"> • Geografia Física; • Geografia Aplicada ao Meio Ambiente; • Geologia e Geografia; • Conteúdos Afins e Projetos 	Licenciatura Plena em Geografia com Mestrado em Geografia ou áreas afins	02	Por questões éticas, optou-se por não revelar o local.
Da distribuição da vaga e da titulação exigida:			
ÁREAS DE CONHECIMENTO HABILITAÇÃO VAGA LOCAL DE TRABALHO			
<ul style="list-style-type: none"> - Geografia Física; - Geografia Aplicada ao Meio Ambiente; - Geologia e Geografia; - Conteúdos Afins e Projetos; - Licenciatura Plena em Geografia com Mestrado em Geografia ou áreas afins. 			
O concurso objeto deste Edital será coordenado por uma Comissão Organizadora			
ÁREAS DE CONHECIMENTO: Geografia Física; Geografia Aplicada ao Meio Ambiente; Geologia e Geografia; Conteúdos Afins e Projetos			
PROVA ESCRITA			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1) Geologia geral 2) Domínios morfoclimáticos do Brasil 3) Processos geomorfológicos de formação da paisagem 4) Processos de formação dos solos 5) Tipologia de solos 6) Fundamentos de climatologia e dinâmicas da atmosfera 7) Fundamentos de hidrologia e recursos hídricos brasileiros 			
DA PROVA DE TÍTULOS			
1 – GRAU DE DOUTOR, livre docente, em campo diretamente relacionado com a área de conhecimento objeto do concurso: 30 pontos.			

FIGURA 2 – Edital de concurso público de uma IESF

Fonte: Internet (22 ago. 2008).

O primeiro aspecto do edital, que chama a atenção, é a visão que seus elaboradores possuem sobre o meio ambiente. No item “Área do conhecimento exigida para o candidato ao cargo” convoca-se um profissional para trabalhar a disciplina “Geografia Aplicada ao Meio Ambiente”. Percebe-se, a partir da análise do conteúdo programático, o domínio de uma abordagem ambiental totalmente submetida à Geografia Física¹³. Essa fragmentação do espaço entre Geografia Física e Geografia Humana é reveladora do tipo de formação obtida por esses profissionais. Reveja o fragmento do Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 16): “No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural”. A ênfase no conteúdo da área é resultado de uma visão fragmentada da Geografia. O Meio Ambiente, nesse caso, é visto apenas como objeto de estudo da Geografia Física. As cidades que abrigam 80% da população e são responsáveis pelos principais problemas ambientais do nosso tempo são excluídas do estudo do meio ambiente. Dessa forma, excluem-se também os processos humanos (políticos, econômicos, culturais, sociais, etc.).

As “áreas afins”, mencionadas no edital, não incluem uma formação em educação (mestrado ou doutorado), mas sim, formação em áreas afins aos conteúdos das disciplinas como: Geologia, Geomorfologia, Pedologia, etc. A contradição é visível, uma vez que se seleciona para o provimento de uma vaga em licenciatura com ênfase no conteúdo da área e não em uma formação voltada para o magistério. Tal fato tem sido constante na maioria dos editais de contratação de professores no Brasil¹⁴. O controle do ciclo pelos bacharéis desestimula, ainda no processo de formação, o contato com as faculdades de educação, o que é a face mais perversa desse ciclo.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de os editais distribuírem mais pontos para a produção científica do que para a experiência profissional no magistério. Valorizam-se os artigos pela quantidade e não pela qualidade ou pertinência em relação à vaga em disputa. Dessa forma, vários candidatos ao cargo – formadores de novos professores – ingressam nos cursos de licenciatura sem nunca terem escrito uma linha sobre educação ou ensino de Geografia.

¹³ Há que se ressaltar que essa abordagem não se aplica à Geografia Física em sua concepção reflexiva.

¹⁴ Apresentam-se, no Anexo A, editais de várias IESFs do Brasil que desqualificam, para o exercício do magistério, os profissionais com mestrado e/ou doutorado em educação.

O profissional selecionado por várias IESFs deverá ter, não o perfil do docente definido em um projeto pedagógico, pensado para formar professores, mas sim, o perfil do elaborador do edital, que, em grande parte, possui o perfil do bacharel¹⁵. Como resultado, tem-se, quase sempre, a eliminação do profissional formado fora do “ciclo do bacharelado”.

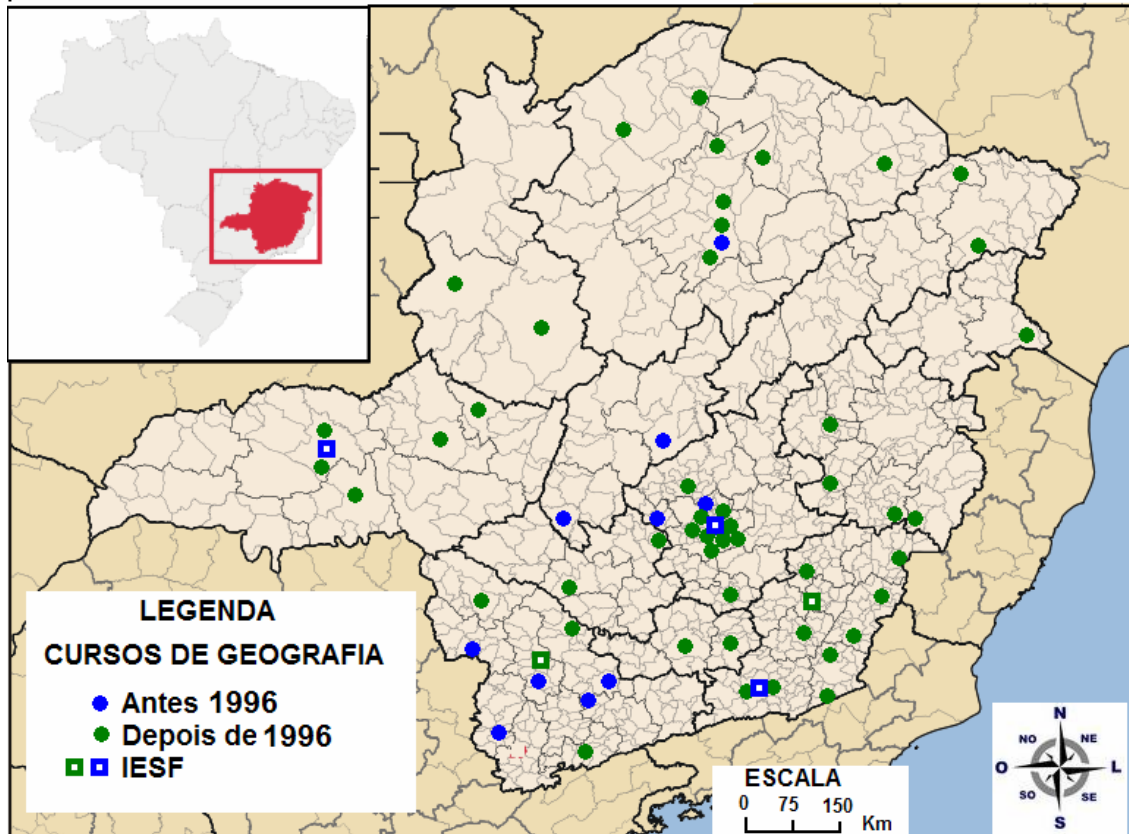
Para o ingresso nas IESFs, pouco adiantam as mudanças defendidas pelas DCNs do MEC e o esforço dos programas de Pós-Graduação em construir um perfil desejado para o professor formador. O que prevalece, no final, é o poder de quem tem a chave que permite o acesso ao “ciclo”.

2.2 A relação das Instituições de Ensino Privadas com o Mercado e seus efeitos nos cursos de licenciatura em Geografia

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), entre outras modificações, extinguiu as licenciaturas curtas, promovendo a valorização da formação específica em Geografia, em detrimento da formação anterior em Estudos Sociais. Desse modo, várias IESPs iniciaram um processo de reestruturação dos cursos de Estudos Sociais, transformando-os em cursos de Geografia e História. Percebendo a carência desses profissionais com formação específica em Geografia no mercado de trabalho, as IESPs promoveram a abertura de cursos de Geografia em várias regiões de Minas Gerais.

Durante muitos anos, a disciplina Geografia da escola básica esteve sob o controle de professores de História, que, por terem-se formado em Estudos Sociais, possuíam licenciatura curta em Geografia, ou seja, possuíam habilitação para atuarem da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. Diante da demanda criada por professores com licenciatura plena – habilitados para atuarem no ensino médio – ocorreu uma “corrida” entre as IESPs pela oferta de cursos de Geografia. Ver no Mapa 2 o crescimento dessa oferta, a partir da década de 1996.

¹⁵ Há que se ressaltar que algumas IESs têm apresentado inovações em seus editais, na medida em que permitem as inscrições, nos concursos, de doutores e mestres em educação. Dessa forma, essas IESs, valorizam a formação voltada para o exercício do magistério. Contudo, ainda predominam os editais com ênfase no conteúdo e, não, na formação para o magistério, conforme Anexo A (p. 113).



Mapa 2: Expansão dos cursos de Geografia em Minas Gerais

Fonte: Dados da pesquisa (Mapa construído pelo autor).

A análise desse mapa permite verificar a rápida expansão dos cursos de graduação em Geografia. A pressão exercida pelo mercado era por professores de Geografia Plena. Assim, as IESPs iniciaram seus cursos oferecendo a modalidade licenciatura. Contribuiu, também, para essa decisão o fato de as licenciaturas exigirem menores custos de instalação. É importante ressaltar que a quase totalidade dos cursos pesquisados não oferece a possibilidade de o graduando obter o título de bacharel. Pelos custos de implantação do bacharelado, as instituições privadas oferecem, apenas, a modalidade licenciatura. Esses cursos de licenciatura são chamados de forma bem humorada de cursos GLS (giz, lousa e saliva). O custo de implantação é menor que do bacharelado, e os investimentos em infra-estrutura, praticamente, inexistem. Algumas IESPs, por se situarem em cidades do interior e dependerem de graduandos com baixo poder aquisitivo, optam pela oferta das licenciaturas, tendo em vista os baixos investimentos para sua implantação. Observou-se que, na IESP 3, o curso de Geografia foi implantado sem sequer possuir uma biblioteca para atender aos graduandos; poucos livros foram comprados ao longo do curso e, somente, na ocasião da visita do Conselho Estadual de

Educação (CEE) é que alguns livros foram adquiridos. Durante a inspeção do CEE foi comprovada a deficiência da biblioteca; contudo, no relatório dos avaliadores, pesou a favor da IESP 3 o fato de esta possuir um laboratório de informática com acesso à Internet, o que mitigaria a falta dos livros. Na ocasião da visita do CEE – em 2004 – a IESP 3 possuía apenas um laboratório de informática com cerca de 40 computadores¹⁶ para atender a, aproximadamente, dois mil graduandos de diferentes cursos pertencentes a um único *campus* dessa instituição. Posteriormente, como integrante de duas bancas avaliadoras do CEE, foi possível constatar que essa era, também, a realidade de outros cursos de licenciatura em Geografia.

Na análise do Mapa 2, percebe-se a proximidade territorial dos cursos de Geografia das IESPs. A demanda reprimida por professores com licenciatura plena em Geografia assegurou, durante certo período, a oferta de vestibulandos para os cursos criados. O preenchimento das vagas oferecidas garantiu a saúde financeira dos cursos e sua manutenção, ainda que de forma precária.

Além dos cursos de Geografia, outras licenciaturas foram criadas pelas IESPs. Tal fato aumentou a oferta de cursos, ao mesmo tempo em que diminuía a demanda. Nesse contexto, foram criadas as DCNs do MEC em 2002. Por essas diretrizes os cursos teriam custos adicionais, sobretudo com a contratação e/ou aumento da carga horária de professores supervisores de estágio.

Todos esses acontecimentos obrigaram os cursos de licenciatura em Geografia a se adaptarem, o que significaria reduzir custos e deteriorar ainda mais as já precárias condições de funcionamento das licenciaturas. Algumas IESPs optaram – em função de o número de vestibulandos ser inferior ao número de vagas oferecidas – pela extinção do curso de Geografia. Durante a pesquisa, registrou-se que, aproximadamente 20%, dos cursos estavam extintos ou em processo de extinção, restando apenas alguns períodos ou graduandos cumprindo dependência em alguma disciplina.

As IESPs, que mantiveram os cursos funcionando, promoveram diminuição dos gastos em todos os aspectos, o que inclui gastos com infra-estrutura e pessoal. Vários mestres em Geografia foram substituídos por especialistas, diminuindo, assim, o gasto com a folha de pagamento. As secretarias perderam funcionários e parte do serviço, ali realizado, foi transferido para coordenadores de curso.

¹⁶ Nem todos os computadores estavam em condições de uso e possuíam acesso à Internet.

Na IESP 3, ocorreu a demissão de vários coordenadores, obrigando os coordenadores remanescentes a assumirem duas, três ou quatro coordenações, muitas vezes sem proximidade com sua área de formação. Outras IESPs criaram a figura do coordenador geral para cuidar de todas as licenciaturas. A IESP 3 demitiu três, das quatro supervisoras de estágio. Na pesquisa, obteve-se um depoimento da supervisora de estágio da IESP 3, que revelou:

Não tenho a mínima condição de supervisionar o estágio, não recebo ajuda de custo para acompanhar os estagiários em suas cidades e, ainda que recebesse, não seria possível, são muitas cidades, o que faço é cuidar da papelada do estágio para eles formarem.

O estágio supervisionado deixou de ser um espaço para a formação do graduando, transformando-se em mera exigência burocrática a ser cumprida pelo graduando para a obtenção do diploma.¹⁷

Por fim, a mudança mais significativa nos cursos de Geografia das IESPs foi a diminuição do tempo de integralização de oito, para sete ou seis semestres – a maioria das IESPs pesquisadas reduziu para seis semestres o tempo de integralização. Tal medida tinha como objetivo atrair os vestibulandos, oferecendo-lhes um curso reduzido, o que significaria menores gastos para o graduando concluir o curso.

As mudanças citadas, com raríssimas exceções, são tomadas de forma unilateral pelas Reitorias ou Departamentos administrativos/financeiros, sem nenhum debate interno que considere as questões pedagógicas.

A competição, a partir da redução da mensalidade para os graduandos, fez com que as IESPs nivelassem por baixo a qualidade dos cursos. Na visão dos gestores administrativos das IESPs, a disputa por novos graduandos justificaria tais mazelas. O que prevalece é a lógica do mercado, resumida na frase do Pró-reitor da IESP 3: “Temos que competir oferecendo menores mensalidades”.

¹⁷ Esse tema será novamente abordado em capítulo específico.

2.3 A adaptação da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Geografia ao Mercado

As mudanças ocorridas nas IESPs e nos cursos de Geografia produzem reflexos danosos na estrutura curricular desses cursos. A necessidade de promover alterações rápidas, para adaptar-se à realidade do mercado, desconsiderou aspectos pedagógicos fundamentais, que deveriam nortear a construção do projeto pedagógico e da organização curricular dos cursos. Conforme Dalben (1992, p.32)

O currículo numa perspectiva crítica restaura o discurso dos sujeitos, professores e alunos, e substitui a cultura do silêncio pela cultura do diálogo. Analisa a complexidade das relações do cotidiano escolar substituindo as relações de poder unidirecionais pela busca coletiva de significados. Discute a perspectiva histórica e relacional da produção do conhecimento denunciando os processos hegemônicos de dominação e substituindo o papel da escola, de distribuidora de bens de consumo, para o de produtora de conhecimentos.

Para a construção de um currículo crítico, seja na escola básica ou nos cursos de formação de professores, o projeto pedagógico e a organização curricular do curso devem completar-se. Contudo, “na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular” (CNE/CP 9/2001, p. 18)¹⁸. As DCNs do MEC, fundamentadas pelo texto do Parecer CNE/CP 9/2001, não foram capazes de mudar a realidade das IESPs. Prevalece a hierarquia da instituição – e sua subordinação às exigências do mercado – em relação aos interesses pedagógicos na organização curricular dos cursos. As mudanças ocorrem de uma forma tão irracional – do ponto de vista pedagógico – que é comum um curso possuir várias matrizes pedagógicas, muitas vezes, mantendo uma matriz para cada período do curso. O projeto pedagógico, que deveria orientar e justificar as mudanças pedagógicas, acaba se transformando em apêndice da matriz curricular. Assim, também, as DCNs do MEC deixaram de ser um instrumento para orientar a estrutura curricular dos cursos e foram absorvidas pela lógica do mercado. Em vez de a estrutura curricular das IESPs adaptar-se às DCNs do MEC, ocorreu o contrário, ou seja, foram as DCNs do MEC que, ao serem

¹⁸ <http://www.portal.mec.gov.br/cne/index>

introduzidas nas IESPs, foram adaptadas para atender aos interesses dessas instituições.

A decisão de mudar a matriz curricular parte das Pró-reitorias ligadas à administração, prevalecendo, assim, a visão do setor financeiro¹⁹. A opinião da Pró-reitoria de ensino, da Diretoria de cursos e das Coordenações fica em segundo plano, ou em nenhum plano – conforme constatado nas entrevistas com os coordenadores de cursos das IESPs. O poder de decisão está nas mãos de pessoas que, em sua maioria, não possuem nenhuma afinidade com o pedagógico e, que, inclusive, desconhecem ou desrespeitam as leis. O exemplo que se segue, permite entender a força da matriz curricular na organização de um curso. Ver, no caso da IESP 3, o tratamento dado às 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, conforme preconiza o texto das DCNs do MEC. A instituição incorporou, de imediato, o que a lei estabelecia, mesmo havendo um prazo para o debate interno nas IESs e para a organização dos cursos às DNCs do MEC. A decisão – unilateral – de como as matrizes deveriam ser implantadas foi comunicada, pela Secretaria geral, aos coordenadores, que apenas assistiram à introdução da nova lei. Os coordenadores de curso da IESP 3 desconheciam o texto da lei, e o mais importante, os pareceres que justificavam sua existência. A secretaria definiu que as 400 horas deveriam ser dispostas ao longo do curso, dividindo-se a carga horária entre teoria e prática (Tabela 2).

¹⁹ O setor financeiro avalia o custo/benefício do ponto de vista da entrada e saída de recursos.

TABELA 2
Primeiro Período da Matriz Curricular da IESP 3 para o 1º semestre de 2008
1º PERÍODO – 1º Semestre de 2008

Disciplinas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Semanal	Carga Horária	Carga Horária Semestral
	Teórica	Prática	Semi-presenciais	Atividade Complementar	
Cartografia Básica	02	02	-	-	80
Introdução ao Ensino de Geografia	01	01	-	-	40
Geografia da Energia e Transportes	03	01	-	-	80
Geografia do Campo das Vertentes	02		-	-	40
Fundamentos de Geologia	03	01	-	-	80
Metodologia da Pesquisa Científica	-	-	02	-	40
Português	-	-	02	-	40
				-	
TOTAL	11	05	04		400

Fonte: Internet (10 ago. 2008).

Pela distribuição da carga horária no primeiro período, é possível perceber que o curso cumpre 90 horas das 400 previstas para a prática pedagógica. A situação demonstrada no primeiro período acontece em todos os demais períodos do curso. Cabe ao próprio professor reservar parte de sua aula para trabalhar a prática. Como testemunha ocular da história, posso afirmar que tal fato não ocorre, pois entre as quatro paredes, acontecem coisas que não são registradas nos diários de classe. Alguns coordenadores, na ocasião, tentaram argumentar que as coisas não funcionariam, mas a resposta é sempre a mesma: “Foi ordem do Reitor”²⁰. É interessante perceber como essa solução agradou a alguns. O coordenador de um dos cursos de licenciatura da IESP 3 disse que “Pelo menos assim eu não preciso retirar disciplinas do conteúdo específico para colocar esse monte de prática”.

Atitudes como essas somam-se a outras que, no final, têm como objetivo adaptar as DCNs do MEC às matrizes curriculares implantadas sob a ótica do mercado, invertendo, assim, a lógica que originou essas diretrizes. Observando as matrizes reunidas, durante a pesquisa, percebeu-se que, na maioria das vezes, as 400 horas de prática ficam reservadas às disciplinas de “Didática”, que aparecem

²⁰ Dizer que a ordem partiu do reitor – em uma instituição privada – é uma forma de encerrar o assunto.

isoladas, como se constituíssem um corpo estranho no curso. As ementas dessas disciplinas não permitiram, na pesquisa, estabelecer relação entre conteúdos próprios da Geografia e sua prática pedagógica.

Na pesquisa, observou-se que em outras IESPs, também, ocorriam processos semelhantes de adaptação das 400 horas de prática de ensino às necessidades administrativas das IESPs. O aumento da carga horária para a prática de ensino e a redução do curso para três anos implicariam demissões e gastos com rescisões de contratos. Para acomodar as 400 horas de prática de ensino, sem provocar grandes mudanças, algumas disciplinas tiveram sua nomenclatura alterada. Em conversa com um coordenador de curso de uma IESP, ouviu-se: “Fomos orientados a mudar o nome das disciplinas Filosofia e Sociologia para Filosofia da Educação e para Sociologia da Educação para, assim, cumprirmos as 400 horas de prática”. Pela dificuldade de acompanhar as transformações ocorridas em todas as matrizes curriculares, não foi possível avaliar a abrangência de tais mazelas. Contudo, sabe-se que elas existem.

Outra atitude adotada pelas IESPs foi a mudança no nome do curso. Vários cursos passaram a se chamar “Geografia e Meio Ambiente”. A mudança de nome seria uma estratégia de marketing para atrair novos vestibulandos. Vivi essa experiência em dois momentos diferentes. No primeiro momento, como coordenador do curso de Geografia, em 2005, fui convocado pelos meus superiores que queriam saber por que o curso de Geografia, também, não mudava de nome. Expliquei que o termo “Geografia e Meio Ambiente” é algo esdrúxulo, uma vez que a Geografia tem como objeto de estudo o espaço e, dessa forma, estuda-se também o meio ambiente. Ressaltei, na ocasião, que oferecer um curso de licenciatura com um título que induz o vestibulando a acreditar que estaríamos formando um bacharel ou técnico ambiental não seria correto. Naquele momento, consegui convencê-los, e o curso manteve o nome de origem, ou seja, curso de Geografia. No segundo momento, também em 2005, fui designado, pelo CEE, membro de uma banca para avaliar as condições de implantação de um curso de Geografia em uma cidade mineira. O coordenador do curso, um senhor aposentado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que nunca havia trabalhado com educação, apresentou-me um projeto pedagógico, muito mal elaborado, de um curso com o nome de “Geografia e Meio Ambiente” com uma matriz curricular voltada para a formação do bacharel. Depois de entrevistar o coordenador do curso e explicar o

contra-senso de tal matriz, assim como a falácia do termo “Geografia e Meio Ambiente”, procurei o representante do CEE e disse-lhe que não seria possível autorizar o funcionamento do curso com o projeto pedagógico proposto. O conselheiro disse-me, na ocasião: “Não dá pra não aprovar, o dono da faculdade é muito bem relacionado no Conselho”. Contudo, a banca avaliadora do curso, composta por mim e por outro professor, garantiu no relatório final o texto a seguir:

Os sete professores do futuro curso de Geografia e Meio Ambiente, após se apresentarem, relataram suas expectativas em relação ao curso. Declararam não terem participado da elaboração do projeto pedagógico e, dando prosseguimento à reunião, a comissão avaliadora apresentou algumas propostas ao projeto. O primeiro aspecto abordado diz respeito ao nome do curso Geografia e Meio Ambiente. Após várias considerações sobre o ensino da Geografia e a relação dessa ciência com o meio ambiente, a comissão avaliadora constatou que o nome do curso poderia criar uma expectativa nos futuros alunos [graduandos] de que estariam habilitados para atuarem como técnicos ambientais. Sendo o curso de licenciatura, os alunos [graduandos] não teriam condições legais de obtenção de registro de técnicos em meio ambiente. O corpo docente considerou por bem promover algumas modificações na matriz curricular para fortalecer a formação acadêmica dos futuros licenciados em Geografia. Contudo, o curso não deixaria de formar alunos [graduandos] para uma correta intervenção no meio ambiente.

Na avaliação do CEE, o futuro curso de Geografia obteve nota B, e a autorização para o seu funcionamento foi concedida. Mais tarde, durante a coleta de dados para esta pesquisa, encontraram-se no site da IESP avaliada (denominada IESP 6) as seguintes informações: no link Graduações, o curso aparece com o nome de Geografia e Meio ambiente. Ao abrir a página, ele aparece com o nome de Geografia, e as informações (Figura 3).

Descrição do Curso

O graduado em Geografia e Meio Ambiente é especializado nas ciências da terra e da vida. Mais que uma preocupação com o futuro, o professor de Geografia firma um compromisso com o mundo: pesquisar e agir hoje para viver com qualidade sempre. Visando a atender a necessidade de um ensino inovador da Geografia e Meio Ambiente, o curso apresenta hoje um grande diferencial em nível nacional: suas atividades de campo, que visam à valorização da ciência geográfica, estimulando a pesquisa de campo e a pesquisa social.

Autorização

Decreto Estadual sem número, de 29/11/2005.

Número de Vagas

50 (cinquenta) noturno

Habilitação

Será conferido ao graduado o título de Licenciado em Geografia para atuar no ensino fundamental e médio.

FIGURA 3 – Descrição do curso e outras informações da IESP 6

Fonte: Internet (16 ago. 2008).

No período da pesquisa, telefonou-se para a IESP 6, a fim de saber o nome do curso. Sem conseguir falar com o coordenador, a secretária da Faculdade informou que o nome do curso é Geografia e Meio Ambiente.

Observando-se as disciplinas oferecidas pelo curso, fica evidente o pouco espaço destinado às disciplinas de prática pedagógica, o que contraria as DCNs do MEC, que definem o mínimo de 400 horas de prática de ensino para os cursos de licenciatura. Apenas duas disciplinas – Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino – poderiam ser classificadas dentro das 400 horas de prática preconizadas pelas DCNs do MEC. A relação das disciplinas da IESP 6 é apresentada na Figura 4.

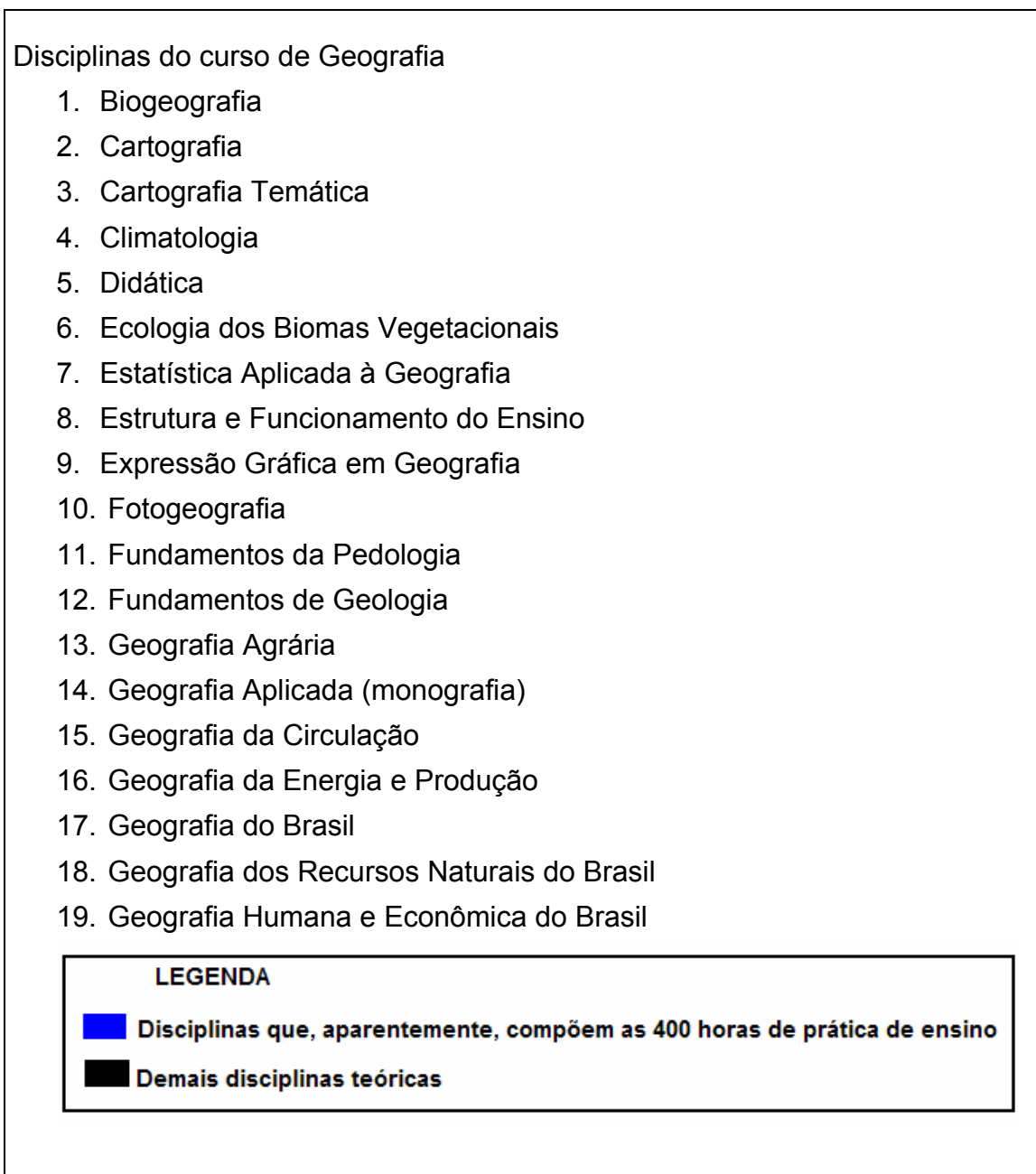


FIGURA 4 – Relação de disciplinas do curso de Geografia da IESP 6

Fonte: Internet (16 ago. 2008).

As ementas – disponíveis no site da instituição – confirmam a ênfase dada à formação do bacharel. Vale lembrar que o curso em questão é de licenciatura em Geografia.

A tendência à mudança do nome do curso de Geografia para Geografia e Meio Ambiente tem ocorrido em diferentes regiões do Estado. Constam da Figura 5, algumas das novas denominações dos cursos de Geografia. Por questões éticas os nomes das IESPs não serão revelados.

NOME DO CURSO	CIDADE (SEDE)
Geografia - Ênfase em Educação Ambiental	TRÊS CORACÕES-MG
Curso de Geografia e Meio Ambiente	ITAJUBÁ-MG
Geografia e Análise Ambiental	BELO HORIZONTE-MG
Geografia e Meio Ambiente	CATAGUASES-MG
Geografia e Meio Ambiente	BELO HORIZONTE-MG ²¹
Geografia com formação em Meio Ambiente	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG

FIGURA 5 – Novas denominações para os cursos de Geografia

Fonte: www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?plES=4962

Há que se lembrar que os dados foram colhidos no 1º semestre de 2007. Desde então, a tendência de mudança do nome do curso revela tendência de crescimento. Naquele momento, outra IESP (denominada IESP 7) oferecia o curso de licenciatura e utilizava o termo “Meio Ambiente” como complemento do curso. Conversei com uma graduanda da IESP 7, que relatou: “Quando os alunos [graduandos] perceberam que o curso era apenas de licenciatura, a turma se organizou para reivindicar o bacharelado”. Esse bacharelado viria mais tarde. Contudo, vários graduandos, que ingressaram no curso, pensando em trabalhar como técnico/planejador na área ambiental receberam, ao final do curso, habilitação em licenciatura em Geografia, uma vez que a IESP 7, naquele momento, não possuía a modalidade bacharelado²². A atual denominação do curso de Geografia da IESP 7 é apresentada na Figura 6:

²¹ No caso dessa IESP, o curso é de bacharelado com opção de complementação em licenciatura. A formação do professor, ao final do curso, promove a dicotomia conteúdo prática e, dessa forma não cumpre o que preconiza o Parecer CNE/CP 9/2001 e o que estabelece as DCNs do MEC (Anexo B, p. 118)

²² Muitos graduandos não conhecem a legislação e só percebem a diferença entre bacharelado e licenciatura ao longo do curso. Essa revelação foi feita por graduandos da IESP 5 nos grupos focais realizados durante a pesquisa.

O curso de Geografia da IESP 7

Curso: Graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado, com formação curricular em Meio Ambiente.

Vagas: 50.

Turno de Funcionamento: Noturno.

Local de Funcionamento: Campus II

Duração do Curso: 4 anos (8 períodos).

FIGURA 6 – Denominação do curso de Geografia da IESP 7

Fonte: Internet (16 ago. 08).

O curso apresenta-se como Graduação em Geografia – Licenciatura e Bacharelado –, com formação curricular em meio ambiente. A estratégia do curso, ao enfatizar o meio ambiente, busca atrair um número maior de vestibulandos. De um modo geral, os graduandos em Geografia acreditam em maiores possibilidades de remuneração e respeitabilidade com a profissão de bacharel – conforme revelado pelo questionário e os grupos focais realizados com os graduandos das instituições pesquisadas. Colabora, para esse fato, certo glamour no trabalho do ambientalista – profissão da moda – em detrimento do desgaste da imagem do professor, visto como um “pobre coitado” mal remunerado – imagem que Chico Anísio ajudou a cristalizar com seu personagem Professor Raimundo.

O fragmento textual (Figura 7) aponta a ênfase que a IESP 7 dá ao perfil do profissional egresso do seu curso:

Geografia

O geógrafo estuda o solo, o relevo, o clima, a distribuição das águas e a vegetação da Terra. Também analisa a organização das populações e sociedades, sua relação com o ambiente e a ordenação social e econômica de espaços urbanos e rurais. Elabora planos diretores de municípios e diagnósticos para a redução do impacto ambiental em regiões poluídas ou ameaçadas pela construção de grandes obras. Com dados recolhidos por satélites e radares, confecciona e interpreta mapas, diagnosticando fenômenos, como a desertificação, a erosão de solos, o desmatamento e o avanço dos oceanos sobre a faixa litorânea²³.

FIGURA 7 – Apresentação do curso de Geografia da IESP 7

Fonte: Internet (16 ago. 2008).

Esse texto desempenha papel importante no processo de formação do futuro professor. Por não fazer referência à licenciatura, exclui o professor na entrada e convida o pretendente ao bacharelado. O graduando que desejar seguir o caminho da licenciatura não será barrado, mas, fica claro pelo texto de entrada do curso, que a “festa” é para bacharéis.

Nos exemplos citados, é possível perceber a força do mercado na imposição de diretrizes para os cursos de Geografia. As IESPs 3 e 6 localizam-se em cidades vizinhas – distam-se aproximadamente 80 quilômetros. Essa proximidade fez com que essas duas IESPs passassem a competir pelos vestibulandos da região. Como a IESP 6 já havia incluído no curso a modalidade bacharelado e, também, promovido a mudança do nome para Geografia e Meio Ambiente, os vestibulandos optaram por essa IESP. Dessa forma, a IESP 6 passou a competir com o curso de licenciatura em Geografia da IESP 3. O resultado dessa disputa foi a queda do número de inscritos no vestibular da IESP 3, que oferecia apenas a modalidade licenciatura, e não havia mudado o nome do curso para Geografia e Meio Ambiente. Depois da perda de vestibulandos para a IESP vizinha, a IESP 3 não só mudou o nome do curso, como passou a oferecer a modalidade bacharelado. A partir dessas

²³ O avanço dos oceanos sobre a faixa litorânea ainda não constitui um problema ambiental. Contudo, esse tema ocupa grande espaço na mídia, funcionando assim, mais como um slogan publicitário. Apropria-se de uma demanda destacada na mídia para vender um produto, nesse caso um curso de Geografia.

mudanças, a IESP 3 obteve um número recorde de inscritos no vestibular e iniciou – em 2008 – a nova turma de Geografia e Meio Ambiente com 65 graduandos²⁴.

É importante ressaltar a velocidade exigida para tais mudanças. A coordenação do curso de Geografia da IESP 3 recebeu da Pró-reitoria Administrativa a ordem de mudança no nome e na estrutura do curso semanas antes do lançamento do edital do vestibular. Nesse pequeno intervalo, foi criada uma matriz pensada para formar o professor, e deveria ser cumprida em três anos, ao final dos quais, o graduando teria a opção de sair do curso como licenciado em Geografia e Meio Ambiente ou permanecer por mais um ano para concluir os estudos e formar-se bacharel.

Com o exemplo citado, é possível entender a relação hierárquica que se estabeleceu para a construção da estrutura curricular do curso. As demandas do mercado orientam as políticas das IESPs. No final, o projeto pedagógico, que deveria ser o documento formador de consenso em torno da estrutura curricular, transformou-se, apenas, em um conjunto de textos com belas palavras, mas, sem poder sobre a estrutura curricular dos cursos. Pelo que se percebeu, durante a pesquisa, a tendência de mudança do nome do curso de Geografia para Geografia e Meio Ambiente deve crescer e, em pouco tempo, ser predominante.

2.4 A influência do mercado e do bacharelado nas escolhas dos futuros professores de Geografia

Os dados apurados na pesquisa revelam que, durante a permanência dos graduandos nos cursos de Geografia, importantes escolhas são feitas, com destaque para aquelas referentes à seqüência de sua carreira acadêmica, nas pós-graduações. Merece destaque o interesse que os graduandos²⁵ manifestaram pelas especializações orientadas para o bacharelado, com ênfase na área ambiental. É importante ressaltar que, durante os grupos focais, muitos desses graduandos já estavam exercendo a profissão de professores na escola básica e, dessa forma, deveriam estar interessados em especializar-se em uma área que contribuísse para

²⁴ Durante a realização dos grupos focais e, com base nas conversas, por telefone, com coordenadores das IESs, que alteraram o nome do curso de Geografia, foi possível constatar que tal mudança produziu efeitos positivos na conquista de novos vestibulandos.

²⁵ Alguns desses graduandos estão matriculados em cursos que oferecem apenas a modalidade licenciatura.

o exercício da docência. Os dados apurados na pesquisa ajudam a entender o caminho da graduação à pós-graduação.

Nos questionários, aplicados aos graduandos das IESs prevalece o interesse pelo bacharelado. Na pesquisa, perguntou-se: “Você prefere a área de atuação do magistério ou do bacharelado”? (Tabela 3).

TABELA 3
Área de atuação de preferência do graduando

ALTERNATIVAS	RESULTADO
Magistério	39,5%
Bacharelado	58,5%
As duas modalidades	2,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na seqüência, perguntou-se: “A sua escolha foi motivada principalmente por”: Foram oferecidas as seguintes alternativas:

- a) Satisfação profissional;
- b) Melhor remuneração;
- c) Maior facilidade de colocação no mercado de trabalho.

Nas duas modalidades, quase todos os graduandos pesquisados elegeram a opção “satisfação profissional” como a responsável pela escolha. Entenda-se que, nesta pesquisa, os dados do questionário não poderiam dar conta de responder a essa pergunta; aproveitou-se o momento da realização dos grupos focais para retomar o tema. Nos grupos focais com os professores, ouviu-se de um professor que

Licenciatura parece que é algo mais restrito. Licenciatura é dar aula, então parece algo pouco dinâmico comparado com o trabalho no meio ambiente, trabalhar com questões socioeconômicas. Licenciatura é dar aula. Então fica parecendo que é menos que o bacharelado.

Outro professor interrompe, dizendo:

Na verdade o descaso com as licenciaturas ao longo de tantos anos reflete hoje em todos os cursos de licenciatura. O professor é o pobre coitado que ganha pouco. E o próprio professor ajuda a construir essa imagem.

Um terceiro professor completa dizendo que “O salário médio também ajuda a construir essa imagem”.

Ao se perguntar se o salário e o mercado, para quem fez bacharelado, são melhores, um professor do curso da IESP 4, que também trabalha como bacharel, responde que

A oferta para o bacharel é menor. O mercado é muito melhor na licenciatura, eu ganho mais aqui [na IESP 4] do que na EPAMIG. A oferta é menor lá, eu sou o único pesquisador geógrafo. São 213 pesquisadores e o único pesquisador sou eu. A oferta é muito menor. Os alunos chegam ao curso sem ter clareza do trabalho do bacharel.

Durante os grupos focais, com os graduandos, ouviu-se a confirmação do que os professores haviam dito anteriormente. Os graduandos revelaram que só foram entender a diferença entre bacharelado e licenciatura, durante o curso e reclamaram das más condições de trabalho do professor e dos baixos salários. Na pesquisa, desejou-se saber o que pensavam sobre as condições de trabalho dos bacharéis. Poucos responderam. Um graduando disse: “Não tenho paciência pra ser professor, ficar lidando com muita gente, por isso prefiro o bacharelado”. O desconhecimento do mercado de trabalho de bacharel é um fator que acaba criando algumas ilusões entre os graduandos.

O crescente espaço dado pela mídia à questão ambiental nos últimos anos parece influenciar a escolha pela área ambiental. Contudo, conforme o depoimento do professor entrevistado, o mercado é muito disputado. Vários profissionais, de diferentes áreas do conhecimento, migram para a área ambiental: geólogos, turismólogos, agrônomos, biólogos, meteorologistas, oceanógrafos, etc. A diferença é que, esses profissionais, são formados especificamente para o bacharelado.

A lógica do mercado e do bacharelado, além de produzir seus efeitos na formação dos graduandos, tem influenciado, também, na organização da escola básica e nos cursos de Pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*). As IESPs, percebendo o poder quase mágico da expressão “Meio Ambiente”, começam a oferecer cursos de Pós-Graduação em Meio Ambiente, Análise Ambiental, Gestão

Ambiental, Estudos Ambientais, entre outros, com esse perfil. Entende-se que a oferta de cursos de Pós-Graduação deveria ser orientada para o aperfeiçoamento dos professores recém-egressos dos cursos de licenciatura²⁶. Essa atitude revelaria o compromisso com a formação continuada dos professores da região sob influência dessas IESPs. Contudo, prevalecem, mais uma vez, os interesses imediatistas do mercado.

Há que se ressaltar que não existe oferta sem demanda. Dessa forma, são os próprios graduandos que criam as demandas por cursos de Pós-Graduação na área ambiental. Essas demandas possuem íntima ligação com os interesses das escolas do ensino básico, principalmente, daquelas que oferecem melhores salários e condições de trabalho, como as escolas particulares e as escolas públicas federais.

Quando se perguntou aos graduandos se pretendiam especializar-se, todos responderam que sim, prevalecendo o interesse pela pós-graduação *lato sensu*. Durante as entrevistas, os graduandos revelaram que o interesse pela especialização estava associado à respeitabilidade do profissional e às maiores possibilidades de oportunidade no mercado de trabalho. Um graduando da IESP 4 disse que “Hoje você chega numa escola para dar aula eles querem saber se você tem mestrado”. Na seqüência, outro graduando completou: “Os CEFETs tão exigindo mestrado para os concursos”. Esse interesse pela especialização é confirmado pelos professores ao revelarem – durante os grupos focais – que são constantemente abordados pelos graduandos para opinarem sobre a pertinência de possíveis projetos de pesquisa para o mestrado. Veja as palavras de um professor da IESP 4:

Hoje mesmo eu tava falando com um aluno [graduando] que falou que queria realmente trabalhar com cartografia que é uma área que ele gostava e tinha se adaptado bem, e de vez em quando eu ouço alguém falar que quer uma área específica, climatologia, por exemplo. É mais comum os alunos optarem pela área física.

Questionado, responde

Eu vou lembrar que quando eu era aluno [graduando] eu também queria a área física por achar totalmente diferente. A área física, além de ser curiosa, é mais específica: ou é, ou não é. Você não filosofa, não discute de maneira geral. É mais tradicional. A área humana existe mais possibilidades, então não vê um resultado absoluto, concreto.

²⁶ Há que se lembrar que a quase totalidade das IESPs forma o licenciado e não o bacharel.

Essa ansiedade de buscar uma especialização parece causar certo desconforto nos professores da IESP 4, que reclamam “da falta de entrega dos graduandos ao curso”.

A impressão que fica é que a graduação está se transformando em um estágio para a pós-graduação. Em um mercado competitivo como o de Belo Horizonte – cidade sede da IESP 4 –, o estímulo à pós-graduação acaba sendo ainda maior. Alguns poderiam entender esse estímulo como algo positivo; na perspectiva desta pesquisa, entretanto, a valorização da especialização pode impedir o graduando de buscar uma formação mais horizontal na graduação.

O fato de as escolas federais de ensino médio, como o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) exigirem o mestrado, confirma o que foi escrito por Vesentini (2006, p. 235): “o importante é ter diploma e não, necessariamente, uma sólida formação escolar”. Tal fato acaba refletindo nos cursos de Graduação visto, que esses cursos perderam importância como *locus* da formação do professor.

Entende-se que lacunas existem na formação de qualquer profissional, o que exige dele a compreensão de que sua formação não se esgota com o fim da graduação. Contudo, a busca de um alinhamento com determinada área do conhecimento, ainda na graduação, tem contribuído para o aumento dessas lacunas. Tal atitude tem produzido reflexos na escola básica.

Posso relatar a experiência de ter trabalhado durante dez anos com dois professores do ensino médio em uma escola federal. Um professor ensinava, apenas, Geografia Humana (para a 3ª série do ensino médio); outra professora, só a Geografia Física (para a 2ª série do ensino médio). Não se trata de dois professores, que possuíam preferências distintas: um pela Geografia Física e outro por Geografia Humana – fato comum entre os professores de Geografia. Eles, simplesmente, não admitiam a idéia de lecionar fora dessas áreas. O orientador desta pesquisa relatou que, em Belo Horizonte, há colégios contratando professores para áreas específicas da Geografia (informação verbal)²⁷. Trabalhei, durante vários anos, como professor em pré-vestibulares e ouvi de vários proprietários desses cursos que a área mais difícil para se contratar um bom profissional é a Geografia. No pré-vestibular, os professores têm que dar conta de todo o conteúdo e, como a disposição desses conteúdos é estabelecida por meio de uma apostila, eles não podem fugir desse

²⁷ Informe repassado durante as reuniões para orientação

compromisso. Na escola básica, é muito comum o professor “pular” o assunto que não domina, ou mesmo, especializar-se nos conteúdos ministrados em uma determinada série.

É interessante perceber que as situações citadas compõem um ciclo, ou seja, a falta de um professor de Geografia capaz de ministrar todos os conteúdos obriga as escolas do ensino básico, sobretudo as privadas, a buscarem especialistas dentro da Geografia. Essa nova tendência do mercado parece orientar e justificar a atitude dos graduandos na busca de tais especializações nos cursos de Graduação. Essa tendência revelou-se, quando os graduandos responderam à pergunta: “Em qual área do conhecimento você pretende se especializar”? No primeiro momento, foram oferecidas três opções: 1ª) ensino da Geografia; 2ª) alguma área específica da Geografia; e 3ª) alguma área específica fora da Geografia (Tabela 4).

TABELA 4

Área do conhecimento que o graduando pretende se especializar	
ALTERNATIVAS	RESULTADO
Ensino da Geografia	17,5%
Alguma área específica da Geografia	60,5%
Alguma área específica fora da Geografia	10,0%
Outros ²⁸	12,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando, com uma das perguntas do questionário pedia-se que o graduando especificasse a área em que pretendia especializar-se²⁹, obteve-se como resposta a confirmação do que disse o professor, citado anteriormente: predomina a opção pela área da Geografia Física. Durante os grupos focais com graduandos da IESP 5, ficou claro o predomínio da idéia de meio ambiente como uma área ligada apenas à Geografia Física, o que se comprova pelo resultado obtido do conjunto de respostas dos graduandos que participaram da pesquisa (Tabela 5).

²⁸ Para adequar a tabela aos objetivos da pesquisa, foi classificada, como “outros”, a grande variedade de tipos de especializações mencionada pelos graduandos.

²⁹ No questionário, a pergunta de número 2 solicita duas respostas: uma fechada e outra aberta. A tabela 5 trata das respostas da pergunta aberta.

TABELA 5
Especificação da especialização pelo graduando

RESPOSTAS	RESULTADO
Educação ambiental	22,3%
Geologia, Climatologia, Ecologia, Recursos Hídricos, Pedologia, Mineralogia	36,7%
Geografia Humana	16,0%
Ensino de Geografia	8,0%
Não opinaram	9,0%
Outras áreas	8,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstram a falta de interesse pela área do ensino de Geografia e, em contrapartida, o grande interesse pela área ambiental. Os dados desta pesquisa foram apresentados a alguns grupos focais formados pelos graduandos, para que eles explicassem melhor suas escolhas. As respostas dividiram-se entre decepção com a área do ensino – que ocorreu após o contato com a realidade da escola pública durante o estágio –, perspectiva de maior satisfação profissional na área do bacharelado e maiores possibilidades de se obter uma renda maior fora da educação.

O destaque que a questão ambiental ganhou na mídia, nos últimos anos, parece ter influenciado a escolha desses graduandos, o que revela a falta de percepção de que a Geografia, também, estuda o meio ambiente. Das respostas obtidas, 22,3% dos graduandos disseram que pretendem especializar-se em educação ambiental. Esses mesmos graduandos disseram que pretendem fazer uma especialização fora do ensino da Geografia. Considera-se um paradoxo o fato de os graduandos não optarem pelo ensino da Geografia e, ao mesmo tempo, buscarem uma especialização em Educação Ambiental. Quando questionados sobre esse fato, alguns disseram que Geografia e Meio Ambiente tratavam de objetos distintos.

Entende-se que os graduandos deveriam buscar, primeiro, uma formação mais horizontal durante a graduação. Tal atitude é fundamental para romper com as fronteiras intradisciplinares da Geografia acadêmica e preparar o profissional para o ensino da Geografia na escola básica, e não para ensino de alguns conteúdos da

disciplina Geografia. Contudo, a ansiedade da chegada impede que a travessia seja vivenciada em sua plenitude.

3 AS DCNs DO MEC E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR FORMADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FUTUROS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

3.1 A matriz curricular e o caminho a ser percorrido no processo de formação do professor

Assim como o estudo da paisagem exige um movimento que ultrapasse a superfície, para chegar à sua essência, os estudos das matrizes curriculares dos cursos de Geografia, também, exigem esse tipo de abordagem. A matriz é como uma fotografia – aquilo que se apresenta aos olhos – num dado momento. Se, por um lado, não permite o desvelamento de toda a complexidade, que envolve um curso de Graduação, ela foi a porta de entrada para que, nesta pesquisa, os objetivos fossem alcançados.

Etimologicamente, a palavra “matriz” conduz à idéia de algo que está na origem; é, portanto, o ponto de criação. O currículo é o caminho percorrido ou a ser percorrido. Assim, entende-se que a matriz curricular de um curso é a “criação de um caminho a ser percorrido”. Toda caminhada exige, de quem constrói o “mapa”, o conhecimento de onde está e aonde quer chegar. Com a intenção de iluminar esse caminho, o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 52) estabeleceu as seguintes diretrizes para a organização de uma matriz curricular para os cursos de licenciatura:

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos [graduandos], futuros professores. Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular

coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

De acordo com esse parecer do MEC, o curso não é obrigado a oferecer um conjunto de disciplinas previamente definidas e descontextualizadas do ambiente formador. Conforme o que é defendido no Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 52), “O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática”. Isso significa que desconsiderar a matriz curricular como instrumento planejador para a definição do perfil do profissional desejado compromete o processo, porque as disciplinas e os conteúdos por elas trabalhados constituem meios para desenvolver as competências desejadas. A referência desloca-se das disciplinas para as competências, ou seja, são as competências desejadas para o futuro professor de Geografia, que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas.

Na pesquisa, percebeu-se que, embora os projetos pedagógicos estabeleçam competências³⁰ – que vão ao encontro dos interesses de uma formação consistente do professor –, a matriz curricular não reflete, assim, o que preconizam essas competências. A realização dos grupos focais revelou que os professores, em sua maioria, não conhecem o projeto pedagógico do curso. O desconhecimento do projeto pedagógico é um indicativo da pouca importância que ele exerce na orientação da matriz curricular e do curso.

Outro aspecto revelado, nos grupos focais, é que os professores, e até mesmo coordenadores de curso, desconhecem pontos importantes dos pareceres que deram origem às DCNs do MEC. Isso os impede entender um aspecto importante do texto. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 52), “são as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares”.

A falta de correspondência entre o que está escrito e o que se faz, talvez seja o aspecto mais comprometedor para uma correta avaliação dos méritos das DCNs do MEC. Mesmo naquelas matrizes, que mantêm uma coerência entre o texto do

³⁰ Os Projetos Pedagógicos dos cursos avaliados utilizam o próprio texto dos pareceres (com pequenas adaptações) para definir essas competências.

projeto pedagógico, as disciplinas e as ementas, é comum o professor fazer o que ele quer. Entre quatro paredes, restam apenas a consciência do professor e o olhar crítico de alguns graduandos. Assim, também não basta possuir um projeto recheado de bons princípios; é preciso que esses princípios tenham sido internalizados pelos professores. Os cursos de Geografia devem transformar-se em espaços para a internalização desses princípios.

No calor do debate sobre as DCNs do MEC, várias foram as críticas sobre o seu conteúdo³¹. Tais críticas são desejáveis desde que acompanhadas de uma autocrítica. A crítica ganha contornos consistentes, quando se transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Para Freire (2004, p. 32),

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Retomando a questão da matriz curricular, no texto do Parecer CNE/CP 9/2001, afirma-se que a matriz compõe o projeto pedagógico, do qual deve resultar, portanto, a proposta de ensino defendida. O que se percebeu, analisando a disposição das disciplinas no interior das matrizes, é que essas não guardam relação com o texto do projeto pedagógico: falta – ao professor formador – a “inquietação indagadora” citada por Paulo Freire. Essa pausa para a reflexão é fundamental. Nas reuniões com os grupos focais, constatou-se que os professores das IESPs, contratados para dar um determinado número de aulas – com exceção dos coordenadores de Curso e supervisores de Estágio – não possuem uma carga horária remunerada para se dedicarem ao curso são, portanto, horistas³².

É comum, o professor atuar em duas ou três IESs, o que compromete o vínculo professor-instituição. As palavras de um professor “Venho, dou minha aula e vou embora” são um indicativo da falta de envolvimento desse profissional com o curso e, conseqüentemente, com a construção da matriz curricular e do perfil do profissional desejado. A relação do professor deve ser com o curso e com o perfil do

³¹ Essas críticas foram destaque nos dois últimos congressos da AGB “Fala Professor” e nos dois últimos congressos do ENPEG (Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia).

³² Professores remunerados, exclusivamente, pela quantidade de aulas ministradas.

egresso, definido pelo projeto pedagógico, e não apenas com a disciplina que leciona.

Na pesquisa, constatou-se que o ordenamento das disciplinas nas matrizes curriculares cristaliza as diferenças no interior do curso, principalmente, entre Geografia Física e Humana e/ou entre as disciplinas específicas de formação do bacharel, em detrimento do professor.

Nas IESFs, o envolvimento dos professores com a construção da matriz curricular revela outro problema. Os professores dividem o curso entre as diferentes correntes que o compõem (bacharéis e não-bacharéis, sociólogos e anti-sociólogos, geografia física, geografia humana, tradicionais e críticos e, por incrível que pareça, até esquerda e direita), assim como em uma guerra a estratégia é “avançar sobre o território do inimigo”, conquistando posições. No interior do curso, o “território” a ser conquistado é a matriz curricular. Os grupos organizam-se para disputar o controle do curso pelo controle “territorial” da matriz. Deterá o poder quem controlar o maior número de disciplinas. Ao agirem dessa forma, esses professores retiram a legitimidade do projeto pedagógico, que deixa de ser um instrumento formador de consenso sobre os princípios norteadores do curso.

Pelo prestígio que possuem as IESFs, os egressos dessas instituições ganham respeitabilidade e atuam como coordenadores de Curso, em várias IESPs do estado de Minas Gerais. Assim, a concepção de Geografia das IESFs estende-se por várias outras instituições, caracterizando o poder de polarização das instituições. Há que se ressaltar que os cursos de Graduação em Geografia das IESFs privilegiam a formação do bacharel. Dessa forma, encontram-se profissionais espalhados pelo estado de Minas Gerais, formando currículos de licenciados com perfil de bacharel. Na pesquisa, percebeu-se que a característica mais visível, em quase todas as matrizes curriculares de Minas Gerais, é a do perfil do bacharelado. É importante lembrar que, a maioria das matrizes estudadas, é de cursos que não oferecem o bacharelado.

Refletindo sobre essa situação, percebe-se que, na falta de legitimidade do projeto pedagógico, a matriz passa a ser o cérebro do curso, e as disciplinas refletem a concepção de Geografia do profissional que elaborou a matriz curricular. O problema é que falta identidade desse profissional com a licenciatura. Sobre o que foi dito – rompendo com o rigor científico – apresenta-se o resumo de uma parábola de *Estórias de quem gosta de ensinar* (ALVES, 2006, p. 70-74):

O Rei Leão, nobre cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era **o que ensinar. Questão de currículos:** estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. [...] Começaram as aulas, de clareza mediana. Todo o mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. [...] E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso em fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: A educação vai muito mal [...] Uma idéia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-de-vi será sempre um urubu de segunda categoria. **Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação** (Grifo nosso).

A parábola de Rubem Alves reflete, com perfeição, o que acontece em muitos cursos de Geografia. Na pesquisa constatou-se – analisando as matrizes curriculares das IESs de Minas Gerais e o currículo de alguns professores dessas instituições – que, em todas essas instituições, o perfil do bacharel³³ predomina sobre a do professor. Essa constatação ganha força, quando analisamos as ementas das disciplinas; os títulos das monografias de graduação, das dissertações de mestrado e das teses de doutorado. Utilizaram-se, também, para referenciar tal afirmação, os questionários aplicados aos graduandos e os depoimentos obtidos nos grupos focais com graduandos, supervisores de estágio, coordenadores de curso e professores das IES.

Entende-se que graduandos, formados pela mesma matriz curricular podem ter comportamentos diferentes e construir, ao longo de suas carreiras, identidade com a docência. Contudo, quer-se ressaltar, neste momento, os efeitos negativos de

³³ Na pesquisa, obtiveram-se, por amostragem, os currículos dos profissionais que atuam nas IESs de Minas Gerais e, analisando a trajetória e a produção científica desses profissionais, foi possível constatar a inexistência de vínculos destes com a educação e o ensino da Geografia.

um currículo que não contribui para a construção da identidade profissional dos licenciados egressos do curso de Geografia.

3.2 As DCNs do MEC e a tentativa de construir uma terminalidade e uma integralidade própria para os cursos de licenciatura

Na tentativa de garantir “terminalidade e integralidade própria” para os cursos de licenciatura o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 6) estabeleceu que

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. **Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.** (Grifo nosso).

Embora, no texto dos pareceres esteja prevista uma nova terminalidade e integralidade para as licenciaturas – bem como o rompimento do modelo que previa seis semestres de conteúdo para dois semestres de disciplinas pedagógicas³⁴ – quando, na pesquisa, reuniram-se as matrizes dos cursos de Geografia do estado de Minas Gerais, foi possível constatar que, em muitos cursos, ainda prevalece a lógica desse modelo. Nos cursos, que oferecem a modalidade licenciatura, o modelo flexibilizou-se para “4+2” (semestres)³⁵ ou “5+3” (semestres)³⁶. Ou seja, a lógica que separava conteúdo e prática não foi superada porque, independentemente, da variação (4+2, 5+3, 4+3), os cursos continuam desrespeitando a lei, que prevê a introdução das práticas desde o primeiro período, assim como sua articulação com os conteúdos específicos da Geografia. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 56),

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos [graduandos] fazer permanentemente a transposição didática, isto é,

³⁴ Em algumas instituições, os graduandos deveriam cursar essas disciplinas nos cursos de Pedagogia.

³⁵ Para os cursos com 3 anos de duração.

³⁶ Para os cursos com 4 anos de duração.

a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

A permanência da lógica do modelo “3+1”, em algumas matrizes pesquisadas³⁷, acaba fortalecendo ou o conteudismo ou o pedagogismo. O produto final é um professor dicotomizado, que possui a prática sem o conteúdo, ou transmite o conteúdo como se esse possuísse um fim em si próprio. A comunicação com o aluno da escola básica fica comprometida pela incapacidade de o professor promover a interlocução didática em sala de aula.

Nas IESs, em que se oferecem bacharelado e licenciatura, a necessidade de conciliar a formação do licenciado com a do bacharel, também, contribuiu para a manutenção da lógica “3+1”. Na Figura 8, apresenta-se a matriz curricular do curso de Geografia da IESF 2.

³⁷ Apresenta-se, no Anexo C (p. 120), outro exemplo de uma matriz que confirma o predomínio da lógica do modelo 3+1.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
História do Pensamento Geográfico	Geografia Econômica	Geografia da Indústria	Geografia dos Transportes	Geografia do Comércio, Consumo e dos Serviços	Optativa	Optativa	Optativa
Geologia	Geomorfologia	Pedologia	Biogeografia	Fisiologia da Paisagem	Optativa	Optativa	Optativa
Climatologia	Hidrografia	Geografia Rural	Geografia da População	Região e Regionalização do Espaço	Geografia do Brasil Centro-Sul	Geografia do Brasil Nordeste e Amazônia	Regionalização do Espaço Mundial
Teoria e Método da Geografia	Geografia Cultural	Geografia Urbana	Geografia Política	Didática Geral	Metodologia para o Ensino da Geografia	Política e Gestão da Educação	Educação Ambiental
Cartografia	Geoestatística	Sensoriamento Remoto	Psicologia da Educação	ESTÁGIO 1	ESTÁGIO 2	ESTÁGIO 3	ESTÁGIO 4
			Georreferenciamento	Planejamento e Gestão Territorial	Planejamento e Gestão Urbana	Planejamento e Gestão Ambiental	
Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 1	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 2	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 3	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 4	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 5	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 6	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 7	Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica 8

LEGENDA	
■	Disciplinas obrigatórias diferenciadas da licenciatura
■	Disciplinas obrigatórias diferenciadas do bacharelado
■	Disciplinas obrigatórias específicas (comuns às duas modalidades)

FIGURA 8 – Matriz Curricular da IESF 2

Fonte: Internet, (12 mar. 2008).

Por essa matriz, nos primeiros semestres, os graduandos cursam disciplinas comuns às duas modalidades e, nos últimos, fazem opção por uma das duas modalidades. Na pesquisa, perguntou-se a um dos professores de prática da IESF 2 qual modalidade os graduandos escolhiam, e obteve-se como resposta que “a maioria dos graduandos cursa as duas modalidades”. A matriz curricular da IESF 2 implantou um instrumento interessante para a integração teoria e prática denominado “Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica”. Na pesquisa, perguntou-se a um dos professores de prática da IESF 2 sobre os resultados do referido projeto. A resposta foi a seguinte:

Tivemos boa intenção, na teoria o projeto é bom, mas, na prática não tem funcionado. A idéia seria desenvolver projetos com o acompanhamento de professores de diferentes disciplinas, esses professores deveriam, ao trabalhar o conteúdo das suas disciplinas construir com os alunos [graduandos] do curso os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Contudo, falta apoio dos professores que não estão envolvidos com as disciplinas de prática. O projeto geralmente é desenvolvido nos últimos quinze dias do

semestre e na maioria das vezes não se constrói com os alunos [graduandos] as práticas para o exercício da docência. O professor leva o aluno [graduando] para o campo e trabalha o conteúdo da sua disciplina.

Vivenciar o ambiente do futuro local de trabalho, ao longo do curso de Geografia e poder contar com o suporte dos professores formadores, é fundamental no processo de formação para o exercício da docência.

Na pesquisa, quis-se saber dos graduandos qual foi a contribuição dos professores do curso com relação à articulação entre conteúdos e à prática de ensino. As respostas dadas pelos graduandos constam da Tabela 6.

TABELA 6
Contribuição dos professores do seu curso com relação à articulação entre conteúdos e à prática

ALTERNATIVAS	RESULTADO
Muito Boa	30,5%
Boa	52,0%
Pouco contribuiu	15,5%
Nenhuma	1,0%
Outros	1,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a realização dos grupos focais com os graduandos, formulou-se a pergunta³⁸ para confirmar, ou não, as respostas obtidas com o questionário. Nesse momento, foi possível perceber que os graduandos confundem a prática pedagógica para o exercício da docência com a prática realizada em campo. Nos cursos de Geografia, são comuns trabalhos em campo ou visitas técnicas para o estudo *in loco* de fenômenos espaciais. Quando foram questionados sobre a articulação entre conteúdos e prática de ensino³⁹, os graduandos da IESP 4 responderam:

É boa, os trabalhos de campo são bons (Graduando 1)

³⁸ Na pesquisa, percebeu-se que, pelas respostas à pergunta do questionário: “Qual foi a contribuição dos professores do seu curso com relação à articulação entre conteúdos e prática de ensino?”, os graduandos poderiam não ter compreendido a pergunta.

³⁹ O tema despertou o interesse dos graduandos, que falaram quase ao mesmo tempo, interpondo uma fala à outra.

Ele não tá falando disso. É formação pra dar aula. A transposição didática (Graduando 2).

Isso não acontece. A aula é muito boa, mas nós não conseguimos ver a aplicação em sala de aula. Eu sempre estive na área de educação, embora não quisesse estar. Essa transposição, que o colega fala, vai ficar difícil, porque não tem essa dinâmica de transpor o que foi apreendido aqui dentro, com essa visão de bacharel pra questão da licenciatura e aí acho que falta um pouco nas disciplinas (Graduando 3).

Eu vejo que os professores em geral são desvalorizados, tanto pelo governo, quanto pela população, e a própria academia acaba desvalorizando. Se você pega o quadro docente no geral a maioria é formado em bacharelado e fez o mestrado. Poucos possui (*sic*) o perfil da licenciatura, então eles não tiveram uma base pra tá aplicando, passando pra gente. Eles sabem muito bem explicar a matéria deles. Mas, não de forma didática pra gente saber como passar as informações pros (*sic*) alunos. Nós não vamos reproduzir o que discutimos na academia no mesmo nível. O próprio professor não tem essa base porque ele não fez licenciatura (Graduando 4).

O graduando 4 diz que o professor não fez licenciatura, o que não é verdade. O que faltou ao professor, criticado pelo referido graduando, foi uma formação voltada para o exercício da docência. Essa formação é fundamental, porque uma das tarefas do professor, ao longo de um curso de licenciatura, é desenvolver nos graduandos, que ainda resistem à licenciatura, o gosto pela docência. Esse papel começa antes da graduação. O graduando, que deu seqüência ao debate, afirma que

Os próprios alunos [graduandos] do curso contribuíram para as deficiências na formação do professor. Nós devíamos ter alfinetado dizendo que o curso não era de bacharelado, mas, sim, de licenciatura. Estou aqui pela minha professora do ensino médio, quis ser professor porque gostava das aulas dela.

Depois da fala desse graduando, perguntei ao grupo de entrevistados qual é o perfil dos professores da IESP 4 e, em uníssono, eles responderam que era o do bacharel.

Ouviram-se, também, os professores do curso de Geografia da IESP 4 sobre o perfil do professor e, se as DCNs do MEC provocaram alguma alteração na formação dos graduandos. A professora de Prática de Ensino, do sexto período, e de Estágio Supervisionado, do oitavo período, disse o seguinte:

O aumento da carga horária em si não influi no resultado. No final das contas eles [os graduandos] trazem suas vivências, fazem comparações, mas chega um ponto que não acrescenta mais nada e fica só pra preencher tempo. Tentamos dar um outro direcionamento trabalhando com o professor de pedagogia que ministra a disciplina Didática.

Pergunto-lhe como os professores vêem o compromisso do corpo docente do curso com relação à responsabilidade de formar o futuro professor:

Eu acho que o professor que tá lecionando e não tem uma experiência mínima que seja, do que é uma sala de aula aplicar teoria didática fica difícil. Eu falo porque no meu caso específico eu só consegui acrescentar alguma coisa pras (sic) duas turmas porque eu tinha uma experiência específica com ensino médio e fundamental e prática pedagógica que eu compartilhei com eles e a gente foi compartilhando experiências. Eu acredito que se eu tivesse uma formação voltada para o bacharelado eu não teria dado essa contribuição, não com a qualidade que foi.

Um professor – formado em Pedagogia –, que ministra a disciplina Didática, completa a fala da professora dizendo que:

A maioria não gosta muito da parte pedagógica, eu acho que na própria formação dos formadores os próprios professores que tão ensinando Geografia muitos deles não têm muito o compromisso de formar o professor.

Pergunto ao professor: Por que você acha que eles não têm esse compromisso?

Pela própria estrutura do curso, quando você pega a graduação em Geografia de uma maneira geral, pelo que eu tenho notícia no Brasil, as questões das licenciaturas não têm muito valor. Isso passa por uma forma de fazer licenciatura de uma forma geral.

Pergunto-lhe, ainda, sobre a influência das DCNs do MEC nesse processo:

Na prática as instituições superiores não souberam aperfeiçoar e entender esse processo, não souberam operacionalizar essa proposta.

Outra professora interrompe, dizendo:

Eu acho que todos os extremos são perigosos, a gente tinha antes uma carga horária destinada à formação de professores das disciplinas pedagógicas muito pequena, falo pela minha própria

formação, na minha época era 120 horas de estágio e prática de ensino, nem parecia claramente dentro do curso e, era um curso de licenciatura. Depois das modificações a gente vai para um outro extremo, sai do pouco e vai para uma carga horária excessiva, eu considero excessiva porque você tem as práticas que vão ao longo do período sendo diluídas, no caso dos períodos sessenta horas na nossa grade [matriz curricular], você depois ainda tem o estágio convivendo com a prática de ensino e acaba que, quando a gente vê tudo isso dentro da teoria acaba parecendo boas intenções mas quando a gente operacionaliza isso, aplica isso com os alunos [graduandos], o retorno que a gente tem é que começa a ficar muito repetitivo, por mais que você tente mudar eles têm essa sensação. A receptividade deles é positiva no princípio, até o meio você vai conseguindo levar. Mas, no final há um esgotamento. Eu acho que pela concepção do que eles têm do que é necessário para ser professor, eles não têm muita clareza disso então eles não vêm muita utilidade. E olha que a gente modificou a cara da prática de ensino aqui que não tá igual àquela prática que muitos cursos têm que é aquela prática extremamente teórica que fica discutindo formação de professores e os problemas do ensino e não sai daí, a gente mudou, nós temos a parte de desenvolvimento de apresentação de proposta pedagógica e da aplicação dessas propostas mas os alunos [graduandos] nem sempre são receptivos.

A fala da professora chama a atenção para um fato que merece destaque. Se por um lado, ocorre a falta de envolvimento de alguns professores com a formação para o exercício da docência, por outro, há graduandos que demonstram total desinteresse pela licenciatura. Essa falta de receptividade dos graduandos dificulta o trabalho dos professores envolvidos com as disciplinas de prática pedagógica. É pela compreensão de que não existe docência sem discência, que o professor permite-se re-formar. Conforme Freire (2004, p. 23), “Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, os conflitos evidenciados pelos depoimentos devem ser vistos como algo saudável, porque prenunciam novos tempos.

Pode-se afirmar que, apesar do esforço de alguns professores formadores, permanece a dicotomia entre conteúdo e prática docente. Apesar de o Parecer CNE/CP 9/2001 ter defendido a superação da oposição entre conteudismo e pedagogismo, prevalecem, em muitos cursos, estruturas curriculares que promovem o isolamento da disciplina Didática⁴⁰, geralmente, entregue à responsabilidade de um(a) professor(a) de Pedagogia, o que constitui uma situação cômoda, pois retira dos professores de Geografia a responsabilidade de formar o professor. Por ser um

⁴⁰ Não se trata de uma oposição à existência da disciplina Didática nos cursos de Geografia, mas, sim, à função que ela cumpre no curso.

“estranho no ninho”, o professor de Pedagogia acaba sendo discriminado, devido à falta de respaldo, do curso, ao seu trabalho. É possível que essa situação seja agravada com a mudança do nome dos cursos de Geografia para Geografia e Meio Ambiente, visto que a matriz curricular é utilizada pelas IESPs para promover o curso e atrair os vestibulandos.

A disciplina Didática cumpre um papel importante, quando deixa de ser um apêndice ou um castigo imposto pela lei, e serve a um propósito maior, que é a formação do professor. Para tanto, essa disciplina deve articular-se com outras disciplinas do curso. Trabalhar os conteúdos de forma didática não deve ser tarefa apenas de um professor, mas um compromisso de todos os professores do curso. Dessa forma, será possível promover a interlocução entre conteúdo e prática. O curso deve, também, criar disciplinas para trabalhar questões específicas referentes à prática docente e ao ensino da Geografia. Segundo o Parecer CNE/CP 9/2001 (56-57),

No processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Enquanto teoria e prática estiverem separadas, não é possível a promoção de uma reflexão sobre o fazer docente.

3.3 O lugar da prática e do estágio na formação dos professores; na interlocução com a escola básica e na construção do conhecimento geográfico

Na tentativa de acabar com a separação entre teoria e prática, na formação dos professores, as DCNs do MEC ampliaram a carga horária destinada às disciplinas de conteúdo prático-pedagógico e ao estágio supervisionado. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 56),

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre

este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor.

Teoricamente, os projetos pedagógicos dos cursos deveriam garantir, por meio de sua matriz curricular, não só os espaços para a introdução da nova carga horária, como também a efetivação da articulação entre teoria e prática, que não deveria mais acontecer de forma fragmentada, mas sim, ao longo do curso. Outro aspecto, que deveria ser considerado, para o sucesso da nova forma dada aos cursos de licenciatura, é que no ensino da Geografia acadêmica, o professor formador não deveria separar teoria e prática, como já foi escrito. As disciplinas pedagógicas sempre estiveram sob a responsabilidade de um professor de pedagogia e, em alguns casos, os graduandos, de diferentes licenciaturas, eram transferidos para as Faculdades de Educação. Passados quase 7 anos de implantação das DCNs do MEC, percebe-se que os projetos pedagógicos não cumprem o seu papel na organização dos cursos de Geografia. Tal fato permite que as matrizes curriculares sejam organizadas, ora influenciadas pelo mercado – caso das IESPs –, ora pelo perfil do bacharel – cursos de Geografia de uma forma geral – porque o professor formador não possui o perfil adequado para trabalhar em um curso de licenciatura. A ampliação da carga horária, que objetivava melhorar a formação do professor, não produziu os efeitos desejados. Muitos professores dos cursos de Geografia não possuem a experiência de ter trabalhado com a escola básica e, ao longo de suas carreiras – como professores das IESs públicas ou privadas –, não buscaram esse contato. O graduando perde, porque deixa de vivenciar, na sala de aula, experiências que subsidiariam seu trabalho como professor na escola básica. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 do MEC (p. 20),

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos [graduandos] se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Ao mudar o texto e criar novas diretrizes para a formação de professores, as DCNs do MEC fizeram o professor confrontar-se com sua prática. O texto das diretrizes pode ser revelador para o professor que não tem medo de, no processo, assumir suas falhas e corrigir o caminho. E essa é uma qualidade do bom profissional. Para Imbernón (2001, p. 48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Para o profissional, que não possui identificação com a educação, é mais fácil “fechar os olhos” às sugestões de mudança e seguir em frente pelo caminho de sempre. Na atual estrutura das IESs e dos cursos de Geografia, as DCNs do MEC receberam, ainda na “maternidade”, “sua sentença de morte”. Contudo, entende-se, assim, como Paulo Freire (2004, p. 76), que “o mundo não é. O mundo está sendo” e, conforme Freire (2004, p. 98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Por acreditar que as pessoas e as estruturas podem ser mudadas, buscou-se na pesquisa ressaltar a importância do estágio supervisionado e da articulação entre conteúdo e métodos de ensino, no processo de formação do professor. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 do MEC (p. 20),

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

A construção dessa rede de significados requer do professor a compreensão de que a educação não é uma via de mão única. Conforme Freire (2004, p.31),

[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de uma forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

Assim, a sala de aula transforma-se em um espaço de múltiplos olhares sobre o objeto que se quer conhecer e eleva a um patamar maior, nossa capacidade de ver. Como dizem os poetas⁴¹: “o seu olhar lá fora/ o seu olhar no céu/ o seu olhar demora/ o seu olhar no meu/ o seu olhar melhora/ melhora o meu”.

O grande dramaturgo Nelson Rodrigues – possivelmente sem ter a pretensão de melhorar a educação em nosso país – afirmou: “O relevante num diálogo é a pausa. É na pausa que duas pessoas se entendem, é na pausa que os interlocutores entram em comunhão”. A pausa é o espaço criado para que o outro entre na conversa e revele, ao interlocutor, o seu mundo. Os conceitos científicos só se transformam em conhecimentos para os alunos, quando são capazes de comunicar alguma coisa.

A comunicação exige, portanto, troca de significados. Assim, mais do que uma transposição didática⁴², pretende-se trabalhar o significado de interlocução didática. A substituição da palavra “transposição” por “interlocução” busca enfatizar a importância do diálogo, que só ocorre a partir do encontro de saberes de quem ensina (professor formado nos cursos de graduação e seus conceitos científicos) com os saberes dos alunos (conceitos cotidianos). Esses saberes guardam, portanto, uma relação dialética. A interlocução reconhece os saberes dos graduados e a superação de uma “educação depositante”, e conforme Freire (1970, p. 55), “supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam ‘proprietários’, ‘administradores’ ou ‘portadores’ do saber”. Em uma aula gravada durante a elaboração de outra pesquisa, um professor da escola básica, ao tentar impor sua visão de mundo, fala aproximadamente 3.332 palavras, enquanto os alunos falam 121 palavras. Isso equivale a cerca de 96% de fala do professor, enquanto a fala dos alunos ocupa 4% do tempo da aula. Tal postura evidencia um desrespeito aos saberes do educando. O professor deixa de ser um mediador para ser transmissor de um conhecimento que prescinde do aluno. O cerceamento da fala do aluno impede a construção do conhecimento através da problematização dialógica. Conforme LeSann (2007, p.117),

[...] o estudo da geografia passa pela leitura do mundo, construída a partir de representações pessoais [...]. O ato de reconhecer implica o

⁴¹ <http://www.letras.terra.com.br/marisa-monte/447831/>

⁴² O termo “transposição didática” remete-nos à idéia de uma simplificação do discurso acadêmico para que o aluno da escola básica possa se apropriar desse saber.

de conhecer, ou seja, a formação de uma representação mental do 'sujeito' ou, ainda, seu conhecimento prévio: para tanto reconhecer é necessário conhecer!

A educação, como caminho para a incorporação dos saberes do educando, exige a aceitação do contato entre os diferentes saberes constituídos. Conforme Piletti (1991, p.171),

Um dos baluartes da antipedagogia é o professor aferrado às “suas” verdades, como se fossem absolutas e eternas. Este espécime é bastante freqüente entre os pretensos “especialistas”, aqueles que supervalorizam a denominada “competência técnica”, que descartam os aspectos pedagógicos do ensino como irrelevantes, que têm verdadeiro horror à “política”. Esquecem ou fingem esquecer que a parte só tem sentido no todo; que uma especialidade cognitiva só tem razão de ser quando inserida na totalidade e dentro dela percebida; que um dos maiores obstáculos à aprendizagem é a dificuldade que têm os aprendizes de integrarem as diversas matérias do conhecimento em um todo articulado; que conteúdos e formas de ensino mantêm uma estreita interdependência.

A formação dos graduandos, centrada na lógica do bacharelado, reforça a ênfase no saber técnico e especializado. Essa atitude conduz à fragmentação e à verticalização do conhecimento. O resultado é a formação de profissionais despreparados, e os reflexos manifestam-se na escola básica. Durante os grupos focais com graduandos do curso de Geografia, um graduando relatou que, como estagiário em uma escola, assistiu a um professor trabalhar um texto da graduação com alunos da sexta série. O referido texto trás impressos o nome da disciplina e da instituição formadora, o que permitiu sua identificação. A situação, relatada pelo graduando, também pôde ser observada quando desenvolvi minha dissertação de mestrado. Durante a observação de algumas aulas, era comum a utilização de textos inadequados para a faixa etária dos alunos. Pode-se afirmar que, além do texto, o professor – formado por esse currículo pensado para o bacharelado – leva para a sala de aula o vocabulário, os procedimentos, a concepção de avaliação, ou seja, toda a linguagem e metodologia herdada.

O graduando, formado por essa metodologia tende a repeti-la, agora, na escola básica. A Geografia fragmentada dos cursos de Graduação transforma-se na Geografia fragmentada da escola básica. O livro didático passa a ser um instrumento valioso para o ensino dessa Geografia, visto que ordena para o professor da escola básica toda a Geografia fragmentada, que este herdou da

graduação. Essa “ordenação” não permite a visão do espaço como um todo, uma vez que, assim como os conteúdos da graduação, alguns livros didáticos dispõem de forma aleatória os temas que devem ser objeto de estudo. Além de não estabelecer a conexão entre esses temas, essa “ordenação” pouco contribui para a construção de um ensino contextualizado. O conhecimento é transposto para o livro didático por autores que, na maioria das vezes, não pertencem ao meio em que vive o aluno da escola básica. Tomem-se como exemplo as enchentes dos rios, que ocorrem em grande parte do Brasil no verão. No estudo das enchentes, tomam-se como referência, apenas os rios de São Paulo, seja porque essa cidade possui o maior mercado consumidor, seja porque é a cidade do autor do livro.

Assim como ocorre com a disciplina Geografia na escola básica, também na Geografia acadêmica as diferentes unidades curriculares, que compõem o curso, não se articulam. O graduando, ao longo do curso, recebe peças de um quebra-cabeças e, se não for capaz de uni-las corretamente, não será capaz de entender o que é Geografia. Nesse contexto, as mudanças promovidas na legislação pelas DCNs do MEC são incapazes de resolver os problemas referentes à fragmentação do ensino da Geografia. Para Morin (2001, p. 109),

[...] as qualidades emergentes do todo [...] regressam sobre as partes. Então pode enriquecer-se o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos.

O professor, egresso dos cursos de licenciatura, ensina Geografia aos pedaços, porque durante seu processo de formação, as diferentes áreas do conhecimento se sobrepuseram ao ensino da Geografia enquanto ciência.

A utilização do livro didático, como o único referencial mais consistente para o ensino da Geografia, empobrece essa ciência, assim como a percepção fragmentada e descontextualizada da realidade retira do aluno a possibilidade de uma ação autêntica sobre essa realidade. Esse apego excessivo, ao livro didático, é um indicador da incapacidade dos cursos de formação de professores de capacitarem os graduandos, pois não os instrumentaliza com o referencial necessário, de modo a transformarem em conteúdos escolares as experiências oriundas da realidade em

que estão inseridos. A estrutura escolar e a falta de autonomia⁴³ dos professores contribuem para essa situação. É fundamental que os cursos de Geografia criem condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos graduandos. Dessa forma, será mais fácil, para os professores egressos desses cursos, buscarem construir, em seus ambientes de trabalho, a autonomia necessária para o exercício da docência.

A importância da contextualização do ensino reside no fato de que o pensamento parte de uma realidade particular para estabelecer generalizações em escalas superiores. Um exemplo bastante elucidativo ocorreu em minha infância. Cresci em uma casa do interior de Minas Gerais com amplo quintal e vários tipos de árvores frutíferas. Meus dois irmãos e eu estabelecemos uma forma de convívio pacífico para a distribuição das frutas. Quem avistasse primeiro a fruta, colocava as iniciais de seu nome, nela, ainda verde para, quando madura, o seu descobridor tivesse o direito de saboreá-la. Raramente, o acordo era rompido e a territorialidade do quintal estava definida. Contudo, nossa irmã – excluída do acordo – não respeitava a partilha dos bens territoriais estabelecida pelos meninos. Por não ter sido convidada a discutir e ratificar o acordo, nossa irmã não se sentia obrigada a cumpri-lo. O conflito estava estabelecido, uma vez que não aceitávamos a incorporação de “um ser” não-pertencente ao “planeta dos meninos”. Sem o poder e os instrumentos de repressão necessários para impor nossa ordem, o quintal estava aberto para os conflitos geradores de novas territorialidades. A “vergonhosa” passagem de minha infância contribui para o entendimento da importância da utilização da realidade particular para o estabelecimento de generalizações em escalas superiores. A partir do conhecimento que adquiri, sobre o conceito de território, foi possível estabelecer as conexões com a realidade vivida em minha infância.

Tendo esse exemplo como referência, entende-se que os conceitos geográficos e as experiências dos graduandos, no lugar em que vivem, devem ser utilizados – no processo de formação de professores nos cursos de Geografia e, no trabalho desses professores, na escola básica – para a percepção das diferentes escalas geográficas que compõem o espaço.

⁴³ Essa falta de autonomia relaciona-se à estrutura da escola básica e à incapacidade de alguns professores de pensar de forma autônoma.

No processo de interlocução didática, é fundamental partir da realidade vivida pelos alunos para a construção dos conceitos geográficos. Para que o diálogo ocorra, é necessário que os signos sejam compartilhados. A palavra é mediadora entre o sujeito e o objeto que se quer conhecer. Trabalhar os conceitos inerentes ao conhecimento geográfico tornou-se ainda mais importante na atual sociedade da informação. A facilidade com que a informação chega até os alunos e o poder que essa possui, de atribuir significado às coisas, têm contribuído para que alunos – de diferentes níveis – assumam como verdadeiras as mensagens tendenciosas veiculadas pela mídia. O melhor exemplo é a idéia de que a “Amazônia é o pulmão do mundo”. A construção da metáfora utilizando a palavra “pulmão” falseia a realidade, uma vez que atribui a essa floresta a responsabilidade pela produção do oxigênio que respiramos. Outro termo, que ganhou um novo significado na mídia, foi o “efeito estufa”⁴⁴, que, no imaginário popular – em que também se encontram os alunos – é visto como algo nocivo, quando, na verdade, é fundamental à criação e manutenção da vida no planeta.

A ausência de tempo livre na carga horária semanal, para que os graduandos possam exercitar sua autonomia, cria uma excessiva dependência em relação ao professor. Quando esses graduandos se formam, a figura do professor é substituída pelo livro didático. O professor, assim como o livro didático, é o porto seguro sobre o qual esse profissional sustenta suas afirmações. Agindo dessa forma, perde-se a possibilidade de utilizar a docência como meio para experimentar e construir novos saberes. Com o estudo das matrizes curriculares, constatou-se que existem poucos espaços nos cursos de Geografia para o exercício dessa autonomia.

É importante reconhecer no exercício da docência – na qual o graduando exerce papel fundamental – um espaço privilegiado para o amadurecimento intelectual. Dominar os conteúdos da Geografia e buscar a articulação desses conteúdos com o conhecimento geográfico é fundamental para ser um bom professor. Tão perigoso quanto o professor conteudista, que informa em vez de formar, é o professor ativista da prática. A competência pedagógica precisa do conhecimento técnico para comunicar o saber e também para reinventar as práticas pedagógicas. A prática reflexiva é, assim, um instrumento para a formação intelectual. Por meio do referencial teórico de suas aulas, e movido pela curiosidade

⁴⁴ A ameaça não está no efeito estufa, mas sim, em sua elevação, que pode estar associada a causas naturais e/ou antrópicas.

epistemológica, da qual o professor não pode nunca se separar, é que a ação docente se refaz. Nas palavras de Grillo (2006, p. 1):

[...] a valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático reflexivo constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos. O trabalho reflexivo do professor se manifesta, entre outras formas, na tradução do conhecimento acadêmico em 'conteúdos didaticamente assimiláveis' pelo aluno, ou seja, na atividade de transposição didática (Perrenoud, 1993), que resulta da construção do 'conhecimento pedagógico dos conteúdos' (Shulmann, 1986), um dos diferenciais da docência como profissão. Esse conceito traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói numa articulação da **competência acadêmica (conhecimento de um corpo organizado de conteúdos) com a competência pedagógica (conhecimento do processo de ensino)**. Para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar (Grifo nosso).

No processo de formação do futuro professor, o estágio supervisionado desempenha um papel importante, pois, além de colocar o graduando em contato com o seu futuro local de trabalho, abre uma importante via de comunicação entre IES e escola básica e, também, entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. É esse encontro/confronto que permitirá a definição das práticas e da Geografia a ser ensinada na escola básica. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 22-23), sobre o assunto em questão,

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Na pesquisa, quando se perguntou, qual foi a contribuição do estágio supervisionado para a formação do professor, os graduandos responderam (Tabela 7).

TABELA 7
Contribuição do estágio supervisionado,
segundo os graduandos

ALTERNATIVAS	RESULTADO
Muito Boa	37%
Boa	41%
Pouco contribuiu	17%
Nenhuma contribuição	5%

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a realização dos grupos focais, os graduandos expressaram opiniões distintas sobre o estágio supervisionado – inclusive contradizendo os dados apurados com a aplicação dos questionários. Alguns disseram que o estágio contribuiu para fortalecer o desejo de ser professor, enquanto outros afirmaram o contrário. Conforme as palavras dos próprios graduandos:

O primeiro disse que

É uma realidade diferente do que a gente pensa. A gente pensa que vai chegar lá, dar aula tranquilo, mas não tem nada a ver isso, é aluno chegando drogado, xingando professor e brigando dentro de sala de aula, tem gente discutindo...

O segundo discordou, dizendo que

No decorrer do curso eu imaginava que não tinha aptidão em comunicação, achava difícil de lidar com o público, do decorrer do curso a gente vai mudando, quando eu entrei era mais acanhado, agora a gente tenta superar as barreiras, o estágio ajudou bastante.

Percebe-se que os graduandos assimilam de forma diferente a experiência do estágio. Durante a realização dos grupos focais com o corpo docente da IESP 4, a supervisora de estágio informou que cumpre um horário nas tardes de terça-feira e está à disposição dos graduandos para conversar sobre o estágio. Durante os contatos com os grupos focais dessa mesma instituição, os graduandos reclamaram que, por trabalharem durante o dia, não dispunham de tempo para a orientação da supervisora. Diante do exposto, percebe-se que a ampliação da carga horária de

estágio não resolverá o problema da formação de professores, enquanto os cursos não forem capazes de atender às demandas dos graduandos. Essas demandas são as mais diversas e são agravadas quando os próprios graduandos não assumem a responsabilidade de realizar um bom estágio. Por outro lado, é importante que os professores assumam o compromisso de promoverem, em suas áreas de conhecimento, um encontro entre o saber acadêmico e o saber escolar. E entendam que o estágio, por ser o principal elo entre esses dois saberes, não devendo ficar restrito a um único professor, deve ser uma responsabilidade de todos e um instrumento para o debate do tipo de Geografia que se ensina nos cursos formadores.

Durante a realização dos grupos focais com os graduandos da IESP 4, perguntou-se sobre a ocorrência de debates, sobre a experiência dos estágios fora das disciplinas práticas ou da supervisão de estágios. Os graduandos responderam que tais debates não ocorriam. Sobre esse aspecto, consta no Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 23) que

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A idéia 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.

A situação da IESP 4 pode ser considerada boa, se comparada à de outras instituições. Na IESP 3, existe apenas uma supervisora de estágio para atender aos cursos de Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Normal Superior⁴⁵. Com o estágio sendo realizado a partir da segunda metade do curso, são

⁴⁵ Com exceção do curso de Geografia e Meio Ambiente, os demais cursos não preencheram o número de vagas para formar o primeiro período.

aproximadamente 300 graduandos para uma única supervisora, a qual possui uma carga horária de 20 horas semanais, não dispondo de recursos extras para o deslocamento até às dezenas de cidades em que os graduandos realizam os estágios. Nesse contexto, o aumento da carga horária não melhorou em nada o estágio.

Acredita-se que, além do envolvimento dos professores do curso no acompanhamento do estágio, é preciso criar espaços, na matriz curricular, para que as demandas dos graduandos sejam debatidas, seja criando a “Semana do Graduando Estagiário”, seja em dias livres, durante a semana, para que professores estejam à disposição dos graduandos. É importante entender que o estágio cumpre um papel importante, porque põe o graduando em contato com sua futura profissão. Nos grupos focais realizados com graduandos da IESP 5, uma graduanda, assustada com a indisciplina de seus alunos, desabafou: “Pra sala de aula eu não volto nunca mais, prefiro ser vendedora”. A fala dessa estagiária pode ser ilustrada pela metáfora do nadador apresentada por Busquet (1974, p. 50):

Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero⁴⁶.

A citação acima me faz recordar a situação vivida por uma graduanda de uma IESP na qual trabalhei. Essa graduanda, mesmo tendo se destacado entre os colegas e ter sido aprovada com méritos, não foi capaz de, na sala de aula, desenvolver seu trabalho. Depois de ter sido aprovada no concurso realizado pela

⁴⁶ Imagine uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, com certeza, a história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros, além de giz e quadro-negro, mas sem água. Numa segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante vários meses, nadadores experimentados; e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal de janeiro. (Tradução nossa).

Secretaria da Educação do Governo do Estado de Minas Gerais, desistiu da profissão por não conseguir manter a disciplina em sala de aula, assustada com o comportamento de seus alunos e, incapaz de lidar com a nova tarefa, que lhe era imposta na condição de professora. A maior valorização do estágio e da prática pedagógica no interior dos cursos formadores poderia evitar que essa professora, recém-formada, abandonasse a profissão ou que outras professoras troquem o magistério pelas vendas.

3.4 A importância do educando e do diálogo na formação da identidade profissional do professor

A educação se faz no movimento, na relação aluno-professor, na vivência em sala de aula. Educar exige a compreensão de que não existe caminho, mas caminhos. Se “o real se dispõe para gente é no meio da travessia” (ROSA, 1984, p. 60), é preciso mudar de rota, sempre que necessário. A sala de aula é o espaço privilegiado para a formação do professor. Para Freire (2004, p. 23), é educando que se apreende a educar: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor formador deve internalizar a lição de Paulo Freire e fazer dos cursos de Graduação em Geografia o *lócus* da construção da identidade profissional dos futuros professores. Para Tardif (2002, p. 20), os saberes acumulados pelos professores no exercício de sua profissão constituem “o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. O autor completa dizendo que

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15 mil horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois, leva os futuros professores a adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2002, p. 20).

Essas crenças e valores acompanharão os futuros professores egressos dos cursos de Geografia ao longo de suas carreiras. Dessa forma, o professor formador não deve preocupar-se em ensinar, apenas o conteúdo, pois sua conduta profissional, seus valores éticos, seu compromisso com um ensino transformador e libertário e sua identidade com a docência são fonte de inspiração para que os graduandos dos cursos de Geografia constituam um novo ciclo, despertando nos alunos da escola básica o interesse pela docência, como é o caso de uma graduanda da IESP 4: “Estou aqui pela minha professora do ensino médio, quis ser professora porque gostava das aulas dela”. Reconhecendo a importância do professor na formação dos graduandos, uma professora da IESP 4 disse, durante um grupo focal constituído por professores, supervisor de estágio e a coordenadora dessa IESP que:

[...] eu percebo que os alunos [graduandos] se identificam com alguns professores e/ou conteúdos e investem mais nessas áreas. Outras disciplinas que eles não tinham afinidade, seja pelo professor ou pelo conteúdo, fica algum buraco e vão pra sala de aula com esses buracos. A gente tenta sanar aqui dentro da faculdade, mas acredito que como foi minha trajetória esses buracos a gente só tampa num processo se consegue e vai apreendendo sozinho, infelizmente nem tudo a gente consegue cobrir na universidade e a visão fica muito fragmentada.

As lacunas remanescentes do processo de formação poderão ser mais bem preenchidas pelos licenciados egressos, se eles internalizarem os valores necessários ao exercício da docência e, de posse desses valores, buscarem sempre saber mais para comunicar esse saber, demonstrando, assim, o seu compromisso com uma educação de qualidade. Para tanto, precisam entender que sua formação não se esgota com o fim da graduação. Conforme Zeichner (1993, p.17),

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. [...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

É responsabilidade dos professores formadores contribuírem para a autonomia intelectual dos graduandos. As estruturas curriculares das IESs devem ser organizadas para que os graduandos exercitem essa autonomia em seu processo de formação. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 53),

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos [graduandos] ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários 'longitudinais' e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Para Freire (2004, p. 61), "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber". Fazer do curso de Geografia um espaço verdadeiramente comprometido com a formação para a docência exige o compromisso dos professores e, conforme Freire (2004, p. 34), "a corporeificação da palavra pelo exemplo".

4 O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

4.1 O processo de aquisição do conhecimento geográfico

As respostas dos graduandos ao questionário e o que se ouviu na realização dos grupos focais – com raras exceções – revelam uma grande deficiência em relação à compreensão da Geografia enquanto ciência, o seu objeto de estudo e os seus conceitos básicos. Na pesquisa, obteve-se uma variedade enorme de respostas que evidenciaram, tanto o desconhecimento absoluto de qual é o objeto de estudo da Geografia, bem como a definição desse objeto. Conforme Callai (2006, p. 255), “Ao fazer qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, é fundamental que se tenham claros dois aspectos: o significado do que é professor e **do que é ciências (disciplina/matéria) que ele trabalha**”. (Grifo nosso).

Mas, qual Geografia deve estar presente no curso de formação de professores? Não obstante o reconhecimento de que existem várias geografias e, que todos são livres para se alinhar a qualquer uma delas, acredita-se que alguns caminhos podem ser comuns e, portanto, devem ser considerados na construção do raciocínio geográfico. Tal atitude se faz importante como contraposição a uma Geografia militante, que se estrutura em ideologias desprovidas de fundamentação científica e humana. Nas palavras de Monteiro (1998, p.133 *apud* HISSA, 2002, p. 227): “Diferentes geografias ou disciplinas geográficas tendem a se cristalizar ao sabor dos impulsos ideológicos, pretendendo cada ramo estruturar-se em saberes constituídos”. Contudo, Paganelli (2006, p. 150) afirma que

[...] se, para os alunos que ingressam no curso de Geografia, o conhecimento do pensamento geográfico os induz em questões epistemológicas e metodológicas dos objetos de análise da Geografia, para os licenciados atuantes em uma prática de ensino, a análise das correntes da ciência, dos conceitos e categorias permite-lhe definir melhor os objetivos da Geografia como disciplina escolar, realizar a passagem dos conteúdos da ciência à disciplina escolar, ou seja, situar o papel da Geografia nos currículos do ensino fundamental e médio, tendo claro o papel educativo da Geografia na escola e na sociedade.

Durante a pesquisa, os graduandos revelaram grande dificuldade para definir qual o objeto de ensino da Geografia; quais são os conceitos necessários para a compreensão desse objeto e o que é importante – no processo de aquisição do conhecimento geográfico – e, portanto, quais devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores e no ensino da Geografia na escola básica.

Para referenciar o debate sobre o processo de aquisição do conhecimento geográfico parte-se do esquema abaixo (Figura 9), proposto por LeSann e Valadão (2003, não paginado)

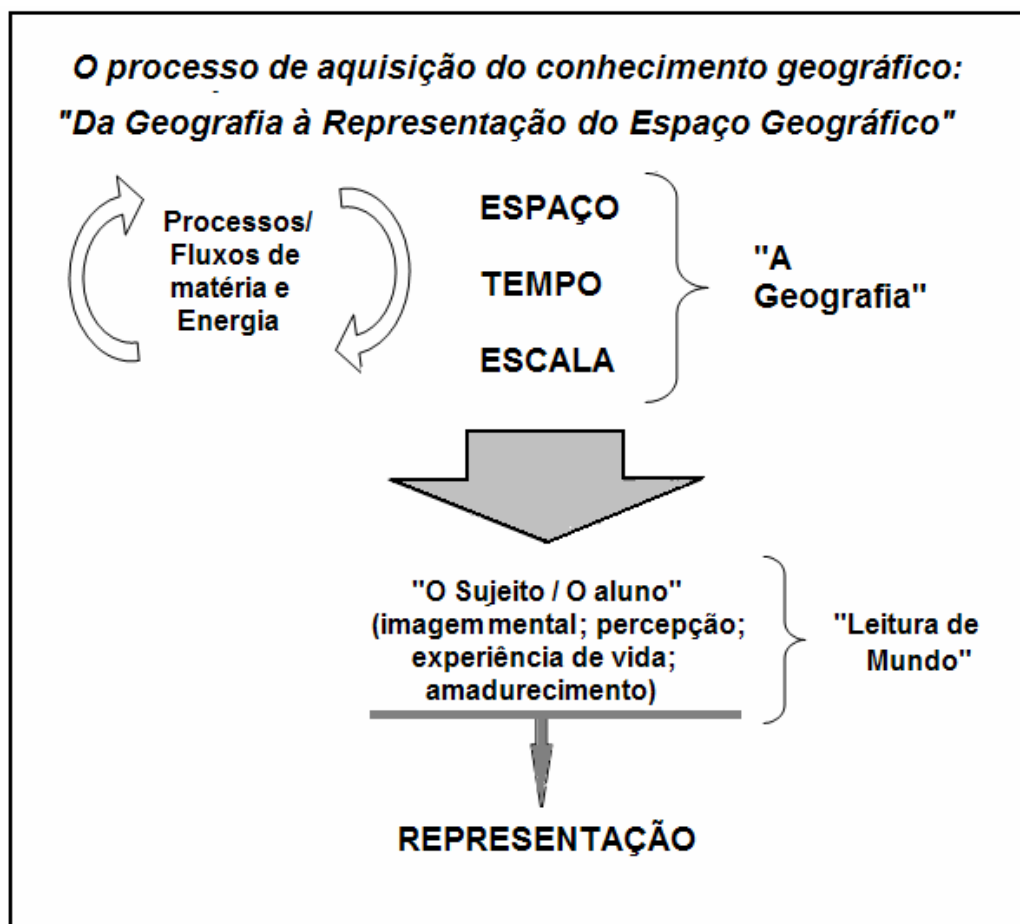


FIGURA 9 – O processo de aquisição do conhecimento geográfico

Fonte: Le Sann e Valadão, 2003.

O espaço geográfico é resultado da atividade social sobre um substrato natural, cujo entendimento requer o estudo das dinâmicas da natureza, resultantes dos processos (fluxos de matéria e energia) que se processam na biosfera. O tempo registra os movimentos do homem e da natureza ao longo dos séculos; o espaço é

resultado da interdependência desse movimento. Para Magnoli e Araújo (2005, p. 04-05),

Os processos físicos e bioquímicos que ocorrem na biosfera e modificam a superfície terrestre são ritmados pelo ‘tempo da natureza’, que se apresenta eventualmente de modo ‘cataclísmico’, mas é fundado em dinâmicas de longa duração. O ‘tempo geológico’ – na expressão inspirada de Stephen Jay Goud, ‘tempo profundo’ – é sua expressão externa. A atividade social de construção do espaço, por sua vez, é ritmada pelo ‘tempo da história’, que se revela na mudança das formas de organização da sociedade, nos conjuntos de tecnologias empregados na produção e no consumo e das concepções e idéias sobre o mundo. [...] O reconhecimento da dimensão temporal do espaço geográfico deve ser uma das metas gerais do ensino de Geografia. Isso não significa, contudo, importar a abordagem da História, que constitui cronologicamente os processos sociais, narrando uma trama singular de eventos a partir de fontes documentais. A geografia não é uma ‘história das técnicas’, pois seu método não é o método da História. Na abordagem geográfica, o ponto de partida e chegada é o espaço geográfico do presente, em suas diferentes escalas. O enfoque processual destina-se a identificar e caracterizar seus elementos singulares, propiciando o reconhecimento das relações que mantêm entre si. Essa ‘datação’ revela a existência concomitante do ‘novo’ e do ‘velho’ numa totalidade que é mundial e se expressa desigualmente nos territórios nacionais, nas regiões e nos lugares.

A superfície da Terra é o substrato material, ou seja, o palco em que sociedade atua e produz o espaço. O meio natural é anterior ao homem e não pode ser negligenciado no estudo do espaço, pois esse meio é que estabelece os limites e as possibilidades da atuação humana. Com o surgimento do homem e sua enorme capacidade de adaptar o meio ambiente às suas necessidades e interesses, a natureza se transforma. Contudo, paralela e independentemente da vontade humana, o planeta continua a produzir a sua história. Vários eventos naturais, como furacões, terremotos e maremotos, forças tectônicas e vulcanismo, a ação do intemperismo, fenômenos climáticos, como El Niño e La Niña, o campo magnético e os ventos solares – como aumento ou diminuição da radiação solar – contribuem para a modelagem do planeta e para a construção da paisagem⁴⁷, interferindo, assim, na produção do espaço.

⁴⁷ Conforme Santos (1988, p. 61), a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc”.

A natureza continua seu movimento. A incapacidade de a humanidade perceber e/ou aceitar esse movimento contribui para que o espaço seja ocupado de forma irregular. Em diferentes tempos e lugares, as paisagens revelam a interdependência dos elementos da natureza e sua interrelação com as atividades humanas. Nas palavras de Sodré (1976, p. 72), “O homem fixou na pedra os primeiros testemunhos de suas relações com a natureza”. Essa relação constitui um instrumento valioso para entender como os espaços se organizam. O espaço é, portanto, a sociedade espacializada. Essa espacialização resulta de uma relação dialética entre forma, função, estrutura e processo. Segundo Santos (1985, p. 52),

Forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidade parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade.

No estudo da paisagem, é fundamental ultrapassar a superfície e buscar a essência que se dissimula nas formas. Chegar à essência, no entanto, não significa chegar à verdade, mas sim, percorrer o caminho que separa a superfície da origem. Os olhos são as janelas entre o olhar e a imaginação. Santos (1998, p. 62) afirma que “A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e essa será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar como verdadeiro o que é só aparente”.

O mundo feito de contradições, de diversidade, é o mundo que vemos nas formas, contudo, é mais do que forma, é a sociedade que, ao criar o espaço, reproduz a si mesma. O espaço é, portanto, o mediador do processo de reprodução da sociedade. A paisagem é o aspecto visível desse processo. Ela adquire a forma de quem a criou, constitui o meio no qual a cultura é o agente. Sendo assim, a paisagem guarda estreita relação com o lugar que, de acordo com os PCNs de Geografia do Ensino Médio (1999, p. 313),

[...] é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. [...] Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. [...] É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-

identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e serve de referência para identificá-las e explicá-las.

Conforme Claval (1999, p. 420),

[...] não há compreensão possível das formas de organização do espaço contemporâneo e das tensões que lhes afetam sem levar em consideração os dinamismos culturais. Eles explicam a nova atenção dedicada à preservação das lembranças do passado e a conservação das paisagens. [...] Não se trata mais da interação do homem com a natureza na paisagem, mas sim de uma forma intelectual na qual diferentes grupos culturais percebem e interpretam a paisagem, construindo os seus marcos e significados nela. Nesta perspectiva, a paisagem é a realização e materialização de idéias dentro de determinados sistemas de significação. Assim, ela é humanizada não apenas pela ação humana, mas igualmente pelo pensar. Cria-se a paisagem como uma representação cultural.

As formas criadas pelo homem resultam de processos históricos nos quais convivem, dialeticamente, uma cultura homogeneizadora, construída a partir de parâmetros globais, e uma cultura local, resultante de valores e costumes remanescentes. Para Santos (1996, p.272), “A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo seguindo os diversos modos de sua própria racionalidade”. A maneira como o estudo do mundo é feita, em fragmentos, impede a percepção das relações estabelecidas entre os lugares e as regiões. Deixa-se de trabalhar um aspecto fundamental para a compreensão do espaço, que é a noção de escala geográfica. Conforme Magnolli e Araújo (2005, p. 5), “O uso de diferentes escalas geográficas proporciona a apreensão de características diversas dos fenômenos e processos espaciais”. Castro (1995, p.120-121), afirma que

A análise geográfica dos fenômenos requer objetivar os espaços na escala em que eles são percebidos. Este pode ser um enunciado ou um ponto de partida para considerar, de modo explícito ou subsumido, que o fenômeno observado, articulado a uma determinada escala, ganha um sentido particular. Esta consideração poderia ser absolutamente banal se a prática geográfica não tratasse a escala a partir de um raciocínio analógico com a cartografia, cuja representação de um real reduzido se faz a partir de um raciocínio matemático. Este que possibilita a operação, através da qual a escala dá visibilidade ao espaço mediante sua representação, muitas vezes se impõe, substituindo o próprio fenômeno. É verdade que para os geógrafos as perspectivas da grande e da pequena escala

ainda se fazem por analogia àquelas dos mapas, fruto da confusão entre os raciocínios espacial e matemático.

O entendimento das diferentes escalas geográficas constitui um valioso instrumento conceitual para o estudo do espaço. As transformações na paisagem revelam as relações entre o local e o global e permitem situar a importância da escala geográfica na compreensão do espaço.

A globalização intensificou a interdependência dos lugares. Dessa forma, o que define as mudanças na paisagem é a possibilidade, ou não, de esta servir à produção e multiplicação do capital. Os lugares adquirem uma nova territorialidade para atender às novas exigências neles estabelecidas. Para Santos (1996, p.199),

Os lugares se especializam, em função de suas virtualidades naturais, de sua realidade técnica, de suas vantagens de ordem social. Isso responde à exigência de maior segurança e rentabilidade para capitais obrigados a uma competitividade sempre crescente. [...] Na medida em que as possibilidades dos lugares são hoje mais facilmente conhecidas à escala do mundo, sua escolha para o exercício dessa ou daquela atividade torna-se mais precisa. Disso, aliás, depende o sucesso dos empresários. É desse modo que os lugares se tornam competitivos. O dogma da competitividade não se impõe apenas à economia, mas também à geografia.

Assim, os lugares são absorvidos por uma lógica externa. As novas exigências de um território pensado e construído para facilitar os fluxos de idéias, mercadorias e capitais mudaram as relações entre as diferentes localidades. Conforme Bauman (1999, p. 25),

Com 'as distâncias não significando mais nada', as localidades, separadas por distâncias, também perdem seu significado. Isso, no entanto, augura para alguns a liberdade face à criação de significado, mas para outros pressagia a falta de significado. Alguns podem agora mover-se para fora da localidade – qualquer localidade – quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés.

Os movimentos dessas localidades só são possíveis por meio de novos arranjos do território⁴⁸, que demandam novas formas e novas funções para o espaço

⁴⁸ Conforme Brunet *et al.* (1992, p. 436), "O território diz respeito à projeção sobre o espaço determinado de estruturas específicas de um grupo humano, que inclui a maneira de repartição, gestão e ordenamento desse espaço".

que, por sua vez, refletem a presença de escalas superiores. Segundo Rafestini (1993, p. 152-153), o processo de produção do território em diferentes escalas,

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores que ‘produzem’ o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional [...]. O mesmo se passa com as empresas e outras organizações [...]. O mesmo acontece com o indivíduo que constrói uma casa [...]. Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo de poder de nossa problemática relacional. Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder.

Essas estratégias de organização do espaço são o produto da atividade humana sobre a superfície terrestre. As novas territorialidades, impostas, sobretudo, pelo Estado e pela grande empresa capitalista, entram em conflito com as territorialidades estabelecidas pela população em seu espaço de vivência. As fronteiras são criadas para demarcar os novos territórios, elas não podem ser capturadas pelo olhar ou pela fotografia. Para Foucher (1991, p.32)

As fronteiras são estruturas espaciais elementares, de forma linear, que exercem funções de descontinuidade geopolítica, de delimitação e demarcação, nos três registros do real, do simbólico e do imaginário. A descontinuidade interpõe-se entre as soberanias, as histórias, as sociedades, as economias, os Estados, frequentemente – mas não sempre – também entre as línguas e as nações. No registro real, é o limite espacial de exercício de uma soberania [...] O simbólico remete à participação em uma comunidade política inscrita num território que lhe pertence: é um sinal identitário. O imaginário conota as relações com o outro, vizinho, amigo inimigo, e, portanto as relações da comunidade política com a sua própria história e seus mitos fundadores [...]. A fronteira não é, então, um limite funcional banal, com simples funções jurídicas ou fiscais.

As possibilidades e limites das fronteiras demarcam os territórios e compõem os espaços de vivência dos alunos. Cabe ao professor mediar a relação entre os conhecimentos cotidianos – frutos da relação do aluno com o lugar – com o conhecimento científico. Para que isso ocorra, os professores, além de possuírem o domínio dos conteúdos que ministram, precisam pensar a Geografia e, conseqüentemente, o seu objeto de estudo em toda sua complexidade e totalidade.

O professor, o aluno – em qualquer nível de formação – e o conhecimento geográfico são mediadores e, ao mesmo tempo, mediatizados pelo que se sabe e o

que se quer conhecer. Esse conhecimento almejado pode ser mais facilmente alcançado quando consideramos sua manifestação no lugar em que vivemos. Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “A rua diferente”, relata as transformações que são impostas à sua rua pelas novas territorialidades que, ao reconstruírem o espaço, permitem que este se adapte à organização social local e global:

Na minha rua estão cortando árvores/ botando trilhos/ construindo casas./ Minha rua acordou mudada./ Os vizinhos não se conformam./ Eles não sabem que a vida/ tem dessas exigências brutas./ Só minha filha goza o espetáculo/ e se diverte com os andaimes,/ a luz da solda autógena/ e o cimento escorrendo nas formas.⁴⁹

O cimento escorrendo nas fôrmas molda o mundo do capital. A fluidez é a palavra de ordem. O espaço deve ganhar a forma das ondas eletromagnéticas que transportam os sonhos de consumo através das redes cibernéticas, das estradas que rasgam os territórios em busca dos mercados e exigem “uma rua diferente”. A rua, criada por Drummond, mudou para cumprir uma nova função dentro de uma nova territorialidade. A relação entre lugar e território é fundamental para entender as estruturas de poder que ali se estabelecem, bem como para entender como as identidades – referenciadas pelos símbolos que compõem o lugar – são afetadas pelas novas imposições de um território pensado fora do lugar. Conforme Claval (1996, p.15-16),

A identidade aparece como uma construção cultural. Ela nasce de uma necessidade existencial profunda, a de responder à questão: ‘quem sou eu?’ Ela o faz selecionando um certo número de elementos que caracteriza, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gênero de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepções da natureza, do indivíduo e do grupo. [...] a identidade deve ser analisada como um discurso que os grupos têm sobre eles mesmos e sobre os outros, para dar um sentido à sua existência. [...] Vê-se, então, por que os problemas do território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades.

As novas exigências de um território pensado e construído para facilitar os fluxos de idéias, mercadorias e capitais fazem com que as localidades com as quais estabelecemos identidade movam-se por debaixo dos nossos pés. O que define as

⁴⁹ <http://www.angelfire.com/celeb/olobo/rua.html>

mudanças no território é a possibilidade ou não de este servir à produção e multiplicação do capital. De acordo com Castells (1999, p. 27), “o espaço de lugares teria sido substituído pelo espaço de fluxos, assim como o tempo cronológico teria dado lugar ao ‘tempo intemporal’ (É o tempo das redes de comunicação ‘real’, que torna o futuro um eterno presente)”. Conforme Bauman (1999, p. 24),

O espaço tornou-se ‘processado/centrado/organizado/normalizado’ e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano. Foram, portanto, a capacidade técnica, a sua velocidade de ação e o seu custo de utilização que a partir de então ‘organizaram o espaço’: O espaço projetado por essa técnica é radicalmente diferente: planejado, não doado por Deus; artificial, não natural; [...] racionalizado, não comunitário; nacional, não local.

O lugar possui a força da representatividade de um mundo em movimento. Através do diálogo, as experiências dos alunos somam-se aos saberes do professor. Essas experiências são reveladoras desse mundo.

Muitos professores dos cursos de Graduação entendem os saberes docentes como mero receituário para ensinar a ministrar aula. Entretanto, esses saberes permitem uma constante revisão da prática e a compreensão da importância do lugar na construção do conhecimento espacial.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à abordagem da cartografia no processo de aquisição do conhecimento geográfico. A cartografia, geralmente, encontra-se isolada nas matrizes curriculares, nos currículos escolares e nos livros didáticos, deixando, assim, de ser um instrumento para a compreensão da realidade social espacializada, conforme o esquema proposto por Oliveira (Figura 10):

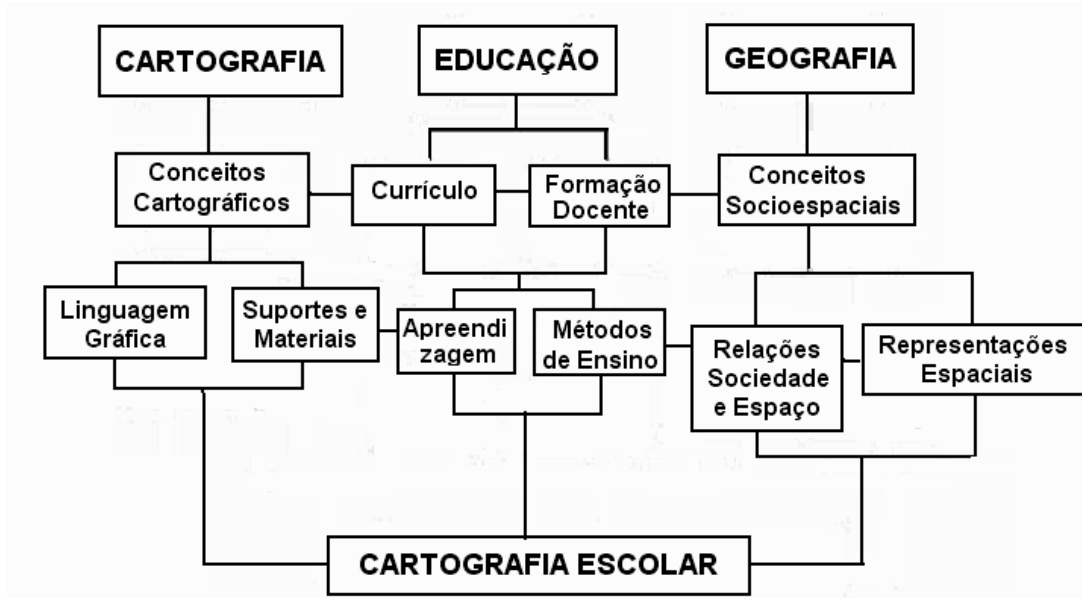


FIGURA 10 – Ensino da cartografia escolar

Fonte: http://www.editoracontexto.com.br/files/livro/CARTOGRAFIA%20ESCOLAR_APRES.pdf

A cartografia escolar deve ser o resultado da soma de saberes, que se articulam dentro de um todo, e um instrumento para o ensino da Geografia.

Conforme Martinelli (2006, p. 54),

Desde criança, o indivíduo representa aspectos de sua realidade. Por meio de gestos, fala ou grafia, mesmo em tenra idade, envoca (*sic*) uma ação realizada por ele mesmo ou que apenas presenciou. Ele substituirá a ação pela representação, o que lhe permitirá, mais tarde, raciocinar sobre um espaço que está expresso no mapa. Assim, a criança deve aprender o mapa construindo-o, partindo de seu mundo mais próximo, espaço que ele já conhece e vivencia, para paulatinamente chegar ao distante desconhecido, envolvendo a continuidade espacial, com possibilidade de ser apreendido pela sua representação.

A compreensão do que foi exposto é fundamental para que os conteúdos geográficos sejam meios para a construção do raciocínio geográfico; quando deixam de ser meio para ser fim, os conteúdos não cumprem sua função dentro do processo pedagógico. A sala de aula e os cursos de formação, ao desconsiderarem todo esse rico universo vivido pelo aluno, perdem a oportunidade de levar os saberes do aluno para o seu interior, e não promovem a ressignificação do conhecimento, tendo o lugar e as identidades ali construídas como referência.

4.2 Construindo os conhecimentos geográficos: a mediação pedagógica e a formação de conceitos no ensino da Geografia acadêmica e escolar

Ao longo da evolução do pensamento geográfico, diferentes geógrafos e pensadores de outras áreas do conhecimento contribuíram para a construção do objeto de estudo da Geografia e das categorias de análise, que se comunicam com esse objeto. Os caminhos percorridos por esses pensadores, em vários momentos, acirraram a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Ainda nos dias atuais, essa dicotomia permanece, impedindo que a Geografia construa pontes, em vez de muros, entre as diferentes áreas que compõem essa ciência.

A Geografia deve buscar o contato com outras áreas do conhecimento, mas em um primeiro esforço, deve olhar para o seu interior. Poucos geógrafos sentem a necessidade de uma reflexão epistemológica sobre a Geografia. Segundo Amorin Filho (*apud* Hissa, 2002, p.77), “poucos geógrafos ao longo da história sentiram necessidade de refletir sobre as bases da geografia. A maioria nem se dava conta de que uma suposta epistemologia implícita fundamentava a sua prática”.

Um exemplo do distanciamento entre a Geografia, enquanto ciência, e o ensino da disciplina Geografia, na escola básica, deu-se por ocasião do debate sobre a Geografia Crítica no Brasil. Enquanto nas universidades discutiam-se os pressupostos teóricos dessa corrente do pensamento e sua contribuição para o pensamento geográfico, nas escolas, sua implantação ocorreu de forma verticalizada. Foi, por meio de uma coleção de livros didáticos, que a Geografia Crítica foi apresentada à escola básica.

A implantação da Geografia Crítica na escola básica, referenciada por uma coleção de livros didáticos não foi capaz de romper com o ensino conteudista e fragmentado, herdado do positivismo clássico. Para Straforini (2004, p. 63), ainda hoje é comum, no ensino da Geografia, “a dicotomia: teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte”.

Apesar de todo o alvoroço causado pela implantação da Geografia Crítica na escola básica, os problemas listados por Straforini, persistem. Assim, toda a rica discussão que ocorria nas universidades, praticamente, ficou restrita ao mundo acadêmico. A distância entre a Geografia acadêmica e a escola básica produziu interpretações equivocadas sobre a chamada “Geografia Crítica”. Lembro-me de que, na ocasião, vários professores de História dividiam comigo o ensino de

Geografia nas escolas de São João del-Rei. Por desconhecimento ou conveniência, esses professores substituíram os pressupostos teóricos da Geografia pelos da História. Na visão desses professores, ensinar Geografia Crítica significava formar o cidadão crítico e atuante politicamente, rompendo, assim, com a neutralidade da Geografia Tradicional. Foram vários os exageros cometidos sob a égide desses princípios, com destaque para a ideologização e partidarização dos conteúdos da Geografia.

Entre as várias geografias ensinadas na graduação e na escola básica, é possível encontrar pontos de convergência, que possibilitem a construção de uma linguagem comum para a aquisição do raciocínio geográfico. A construção dessa linguagem deve estar presente na formação do graduando e no ensino da Geografia na escola básica.

Entende-se que a prática encontra-se fundamentada pela epistemologia. Assim, o reconhecimento do objeto de estudo da Geografia é o primeiro passo para uma reflexão teórica sobre fundamentos e métodos dessa ciência. Para Santos (1982, p.19),

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida. Todavia, considerá-lo assim é uma regra de método cuja prática exige que se encontre paralelamente através da análise, a possibilidade de dividi-lo em partes. Ora, a análise é uma forma de fragmentação do todo que se caracteriza pela possibilidade de permitir, ao seu término, a reconstituição desse todo.

Contudo, o que prevalece é o ensino de uma “Geografia aos pedaços” que facilita uma abordagem deficiente e incompleta do espaço. A ausência de uma visão mais totalizante da Geografia, e de seu objeto de estudo, conduz à formação de um professor desprovido do instrumental teórico necessário para promover o diálogo entre a Geografia e os diferentes conteúdos que a compõem. Para Magnoli (2005, p. 6),

Os conteúdos programáticos são definidos por listas de temas, ou assuntos. [...] são encarados como informações, que por motivos arbitrários, deveriam ser conhecidas pelos estudantes. Em conseqüência, a atividade de planejamento do curso perde seu valor pedagógico, limitando-se a uma ordenação de assuntos em função do calendário escolar. Muitas vezes tudo se resume à reprodução do sumário do livro didático ou sua adaptação à carga horária

disponível. O ensino renovado define os conteúdos programáticos como etapas de construção de conceitos. Sob essa perspectiva, cada um dos temas é o suporte para a edificação do edifício conceitual da disciplina.

Propõe-se, portanto, a formação de um professor que seja capaz de entender que os conteúdos programáticos são meios para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à aquisição de saberes necessários à leitura do espaço em suas múltiplas dimensões. A possibilidade de alcançar essas competências e habilidades depende mais do perfil do professor formador e do compromisso do curso e da instituição com a formação do licenciando.

Na pesquisa, foi possível perceber que existe uma grande deficiência na formação do graduando sobre a epistemologia da Geografia. O resultado é a formação de um professor que, no exercício da profissão, não será capaz de construir, com os alunos, as noções conceituais mínimas do raciocínio geográfico.

Para Vygotsky (2001, p. 247),

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

Partindo da idéia apresentada por Vygotsky, o aluno assimila a palavra, e não o conceito. Se é a palavra, que ilumina a imagem, essa deve compartilhar significados. Conforme Callai (2006, p. 73),

Percebe-se, assim, a importância da linguagem, como construção social e cultural, nas práticas de ensino, entendendo que sua essência é a de significar, ou seja, dar significado, atribuir significado às coisas (etimologicamente, ensino é exatamente isso – ensinar, dar signos). Para desenvolver, então, um modo de pensar geográfico, é preciso que os alunos, ao lidar com os signos e representações, formem conceitos que instrumentalizem esse pensamento. Esses conceitos permitem aos alunos localizarem-se e dar significados aos

lugares e às suas experiências sociais e culturais, na diversidade em que elas se realizam.

Os graduandos em Geografia devem ser preparados, ao longo do curso, para ser professores mediadores no ensino da Geografia. Para tanto, precisam entender que os conteúdos e as categorias mais gerais carregam em si a estrutura lógica da Geografia. A aquisição de conceitos conduz à capacidade de abstração e de generalização. Conforme Couto (2006, p. 93), “generalizar é transferir e descontextualizar, utilizar o conceito em outras circunstâncias, em outras situações, em outros desafios”. Essa capacidade será maior se os graduandos conseguirem enxergar o todo presente nas partes. Segundo Boaventura de Souza Santos (2007, p. 27), “Há a necessidade de se considerar o conhecimento como partes que são articuladas em totalidades mais amplas [...]. O tipo de epistemologia reducionista do ocidente cria monoculturas do saber.” Nas palavras de Hissa (2002, p.19),

[...] divide-se algo em partes para que, o seu todo, de que se tem ciência, possa ser melhor avaliado. Ou, ainda, delimita-se o todo, para que cada uma de suas partes – interpretadas como construídas por elementos e fenômenos semelhantes – sejam reconhecidas em sua especificidade dentro da totalidade.

Entretanto, percebeu-se na pesquisa que, apesar das DCNs do MEC, os problemas presentes na formação dos professores persistem. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 (p.14),

Para construir junto com os seus futuros alunos [graduandos] experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por **situações equivalentes de ensino e de aprendizagem** (Grifo nosso).

Tais situações, praticamente, inexistem visto que o professor formador não assume o compromisso de conhecer para ensinar a ensinar⁵⁰.

O professor deve entender que, a sala de aula é o espaço para a construção do conhecimento que, conforme Chevallard (1995), compõem-se de três partes: o *savoir savant* (saber do sábio), o *savoir à enseigner* (saber a ensinar), e o *savoir enseigné* (saber ensinado). O “saber do sábio” requer do professor a compreensão da importância da epistemologia da Geografia – pensar geográfico – para sua

⁵⁰ Talvez por que, no seu horizonte, esteja o trabalho do bacharel, e não de professor, e/ou por que o professor formador não conduz seu olhar para além do horizonte do bacharelado.

formação. Conhecer Geografia é o primeiro passo para ensinar Geografia. Esse conhecimento permite, no processo pedagógico, definir “o que ensinar”.

O “saber a ensinar” encontra-se fundamentado pela didática (como ensinar) e, exige do professor habilidade para, no diálogo com os alunos, promover a ressignificação dos saberes por meio da interlocução didática. É desse encontro/confronto de saberes que nasce o “saber ensinado”.

Para Chevallard (1995, p. 23) “os saberes escolares devem se aproximar ao máximo dos saberes científicos de referência. Por mais que o saber escolar seja distinto do saber científico”. O professor deve legitimar a sua prática pelo “pensar geográfico”. Conforme Santos (1978, p. 91- 92),

[...] a geografia acabou dando as costas ao seu objeto e terminou sendo ‘uma viúva do espaço’. Para este resultado contribuiu o fato de terem sido perdidos muito esforço e muito talento na busca de soluções imediatistas para problemas considerados imediatos, em perseguir respostas particulares para problemas considerados específicos. Acabamos, por isso, tendo uma multiplicidade tão grande de geografias que justificaria a um espírito irônico dizer que, nos dias de hoje, há muitas geografias mas (*sic*) nenhuma geografia.

O conhecimento geográfico evita a banalização ou simplificação da Geografia a ser ensinada na escola básica, assim como impede que, uma prática sem fundamentação científica transforme-se em praticismo. Para Lestegás (2000, p. 47)

Dado que no es posible trasladar miméticamente la geografía universitaria a la enseñanza secundaria, se trata de efectuar una transformación del saber que permita retener los principios, la esencia de la geografía, acudiendo a la epistemología para realizar una opción fundamentada.⁵¹

A ampliação da carga horária da prática pedagógica e do estágio supervisionado, definidos pelas DCNs do MEC só trará resultados satisfatórios se o professor, além de saber como ensinar, possuir, também competência epistemológica e saber o que ensinar.

⁵¹ Uma vez que não é possível trasladar mimeticamente a geografia universitária ao ensino médio, trata-se de efetuar uma transformação do saber que permita reter os princípios, a essência da geografia, acudindo à epistemologia para realizar uma opção fundamentada (Tradução nossa).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido para o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa⁵², constatou-se que as DCNs do MEC e o Parecer CNE/CP 9/2001 que fundamentaram a criação dessas diretrizes constituem documentos valiosos para a reformulação dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil.

A análise do Parecer CNE/CP 9/2001 permite a melhor compreensão dos objetivos dessas diretrizes e, também, a constatação de que, até o presente momento, esses objetivos não foram alcançados.

A atual estrutura e a correlação de forças que envolvem o ensino superior no Brasil não permitem que as propostas das DCNs do MEC produzam os efeitos desejados. Nas universidades, sobretudo as federais, prevalece a valorização da pesquisa, em detrimento do ensino. O professor universitário é exigido em função de sua produção científica. Órgãos governamentais de fomento à pesquisa, inclusive a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) exigem produção científica, mas não estimula a produção pedagógica e, assim, deixa de reconhecer todo o rico trabalho desenvolvido por professores, desde a escola básica até as IESs.

A impressão que fica é que os diferentes órgãos que compõem o MEC não se comunicam e, dessa forma, caminham em direções opostas. Caberia ao MEC a promoção de políticas públicas articuladas. No caso das DCNs do MEC, para os cursos de licenciaturas, é urgente a promoção de um amplo debate para avaliar o processo de implantação dessas diretrizes nas IESs e seus efeitos até o presente momento. Esse debate serviria para identificar os diversos fatores que têm impedido o sucesso das DCNs para os cursos de licenciatura.

O MEC possui instrumentos para orientar outras políticas dos seus diferentes órgãos, em benefício da valorização do professor. Estimular, através de concessão de bolsas de estudo, a pesquisa voltada para a educação no âmbito das

⁵² (i) Estudar o processo implantação e os efeitos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Geografia; (ii) conhecer o projeto pedagógico e a estrutura curricular e como eles influenciam na formação dos professores de Geografia; (iii) entender a relação entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar e qual a sua importância na formação do professor; (iv) entender a importância da prática na construção dos conceitos que servem de referência para a formação do professor e o ensino da Geografia.

licenciaturas e das políticas públicas para a educação seria um dos caminhos possíveis. Atualmente, qual é o critério para a concessão de bolsas nos mestrados e doutorados? Veja-se, por exemplo, o caso da IESF 1, que, no programa de Pós-Graduação de 1992 a 2008 foram orientadas 237 dissertações de mestrado. Desse total, apenas 15 dissertações, ou seja, 6,3% relacionam-se ao trabalho do professor e ao ensino da Geografia. É um grande paradoxo a IESF 1 formar o bacharel para que, posteriormente, atue como professor. Não se quer, com essas propostas, retirar a autonomia das IESFs, mas sim, convocar o MEC a intervir em favor das minorias – na atual estrutura das IESFs o bacharelado predomina sobre as licenciaturas. Os egressos da graduação e pós-graduação da IESF 1 têm como principal mercado de trabalho a educação. Contudo, essa IESF não possui uma área de concentração na pós-graduação voltada para o ensino da Geografia. Esse paradoxo contribui para o insucesso das DCNs do MEC e compromete a qualidade da formação dos professores.

Nas IESs o trabalho do professor é visto como algo secundário. Os cursos de licenciatura não possuem políticas diferenciadas e, no conjunto das políticas desenvolvidas por essas instituições, as licenciaturas vão a reboque dos cursos que possuem maior prestígio no mercado. Essa realidade é responsável, inclusive, pela mudança no nome dos cursos de Geografia para Geografia e Meio ambiente. Essa cultura de desvalorização das licenciaturas ultrapassa o muro das IESs. A própria sociedade menospreza a escolha da docência como profissão. Não é raro ouvir dos graduados, que fizeram opção pela docência, que essa escolha foi desaprovada pela família.

Os projetos de valorização dos professores, em diferentes níveis, o incentivo a projetos de pesquisa e extensão voltados para a formação do professor e o ensino da Geografia, estimulariam alunos da escola básica e graduandos dos cursos de Geografia a investirem na carreira de professor. Por sua vez, as IESs teriam que reorientar suas políticas, visto que não existe autonomia que resista à ausência de verbas. A idéia é criar um ciclo virtuoso, que oriente os diferentes sujeitos e instituições e seus gestores a caminharem a favor das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade dos professores formados no Brasil.

Analisando os projetos pedagógicos de vários cursos de Minas Gerais e com maior profundidade os das IESs escolhidas para uma abordagem mais qualitativa, percebeu-se que, embora esses possuam um texto politicamente correto, o que

determina a concepção norteadora do curso é o perfil dos professores que o compõem. A matriz curricular é, assim, um reflexo da concepção de Geografia desses professores. Tal situação inverte o papel do projeto pedagógico do curso e de sua matriz curricular. Esses documentos deveriam definir o perfil dos professores e graduandos do curso, assim como as competências desejadas para os futuros professores de Geografia.

O currículo – caminho a ser percorrido pelo graduando – deve refletir os princípios preconizados pelo projeto pedagógico. Esse projeto deve ser construído pelos professores do curso, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar e dentro dos limites das políticas públicas para a formação de professores. Não concordar com tais políticas não pode ser um pretexto para descumprir o projeto pedagógico. Todos são livres para se manifestarem e, inclusive, para, organizadamente, mudar as políticas públicas. O que não pode acontecer é o formador de professores – independente de ser licenciado ou bacharel – não ter identificação com a educação e querer que os graduandos sejam um reflexo da sua imagem. O professor é um meio para o cumprimento de um fim. Em um curso de licenciatura, o fim desejado é formar bons professores. Portanto, cabe ao projeto pedagógico definir o perfil dos professores do curso. Dessa forma, define-se também com quais profissionais se quer trabalhar no curso de Geografia. O projeto pedagógico deve contribuir para a seleção de profissionais identificados com a formação de professores.

Essa falta de identificação possui vários motivos, mas o que se apresenta com maior clareza é o predomínio dos bacharéis na condução dos cursos. Não se quer, com essa afirmação, desacreditar a capacidade de um profissional que optou pelo bacharelado de vir a ser um bom professor. Contudo, quem assume a tarefa de educar tem que internalizar valores inerentes a essa escolha. O que se percebe, no entanto, é que vários profissionais rejeitam esses valores. Tais profissionais possuem projetos autônomos de, no interior de um curso de Geografia, formar os graduandos apenas para o bacharelado. Um profissional não identificado com a educação e o ensino da Geografia deseduca através de seu exemplo. Na pesquisa, ouviu-se de uma professora formadora de professores que “Dar aula é o preço que eu pago para pesquisar em paz”. O preço que a referida professora paga, certamente, é menor que o prejuízo causado por ela – e pelo que ela representa – a todo o processo que envolve a formação de professores. O prazer pela pesquisa,

manifestado por essa professora poderia estar a serviço da formação dos professores. Conforme Freire (2004, p. 29),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A qualidade principal para um professor trabalhar em um curso de licenciatura é gostar de ser professor. Dessa forma, sua ação docente será pautada pela busca, através da pesquisa, de novas formas de comunicar o conhecimento. Conforme Rubem Alves, “devemos começar não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação”. O exemplo do professor é fundamental para a construção da personalidade do futuro professor. Um ponto comum entre os que acolhem a docência é a admiração por alguns professores com os quais conviveram ao longo do processo de formação.

Sendo assim, as matrizes curriculares devem ser articuladoras das dimensões, que contemplam a formação profissional docente, com a ação dos professores formadores. É fundamental que os professores, responsáveis pela construção da matriz curricular, assumam o compromisso de fazer da matriz e do projeto pedagógico um meio para a construção da identidade dos graduandos com a docência.

Infelizmente, na pesquisa, percebeu-se que os coordenadores de cursos têm sido transformados em “despachantes de luxo” das políticas das Pró-reitorias ou Departamentos administrativos/financeiros. Essas políticas orientam as matrizes curriculares na direção em que os “ventos” do mercado sopram. Para atender às exigências do mercado, os cursos de Geografia estão adaptando suas matrizes e o nome do curso para atrair mais vestibulandos. Em função da pouca atratividade que a profissão de professor exerce nos candidatos a uma vaga no ensino superior, os cursos de licenciatura têm adotado o “nome fantasia” Geografia e Meio Ambiente.

Essa atitude contribui para o fracasso dos futuros professores, formados nesses cursos, visto que esses já ingressam no curso sem possuir a identificação com a docência. Os vestibulandos são atraídos pelo marketing das IESPs, que se

aproveitam do espaço que as questões ambientais têm ocupado na mídia para, assim, atrair novos graduandos. Uma vez integralizados, esses graduandos terão que se contentar com um curso que habilitará para o magistério superior em Geografia, o que, na visão dos gestores das IESPs, não demanda investimentos em infra-estrutura. As deficiências das instalações nas IESPs – a ausência de laboratórios é um exemplo – não permitem a formação do bacharel, assim como sua estrutura curricular não permite a formação de um bom professor. As matrizes curriculares desses cursos de licenciatura são concebidas para formar o bacharel, mas os graduandos receberão, ao final do curso, o diploma de professores de Geografia. A grande contradição está no fato de o processo seletivo ser orientado para atrair profissionais, que não se identificam com a docência, mas será essa a profissão da maioria dos egressos.

Cabe, portanto, aos gestores das IESPs a compreensão da função do coordenador pedagógico na organização do curso. A qualidade do curso depende da autonomia que possui esse profissional para definir, do ponto de vista pedagógico, os caminhos a serem percorridos pelos graduandos dentro do curso. Esse caminho deve ser construído pelo coordenador do curso e professores e refletir o pensamento de todos os envolvidos no processo, sobretudo os professores que, deverão assumir também o compromisso de materializarem o que o projeto pedagógico preconiza.

O desejo de ser professor pode fazer parte do aluno, que ingressa nos cursos de Graduação ou pode ser desenvolvido ao longo do curso; para isso, o projeto pedagógico tem que ser um instrumento definidor do perfil desejado para os graduandos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia. Contudo, na pesquisa, constataram-se as divergências de opiniões entre os professores dos cursos de Geografia. Durante os Congressos sobre prática e ensino de Geografia, ocorridos desde a implantação das DCNs do MEC, ouviram-se dos participantes, ora reclamações daqueles que são contrários a essas diretrizes, argumentando principalmente que o Estado deveria intervir menos e permitir que as IES tenham suas políticas próprias; ora a inconformidade dos professores – principalmente dos que trabalham com as disciplinas de prática de ensino e/ou Didática – que, no processo de implantação das DCNs do MEC em seus cursos, reclamam das várias resistências por parte do corpo docente, tornando as medidas inócuas. Comparando os depoimentos desses professores, oriundos de diversas regiões do país, com os dados obtidos durante a pesquisa – sobretudo a partir dos grupos focais com

graduandos e demais profissionais envolvidos com a formação dos futuros professores –, percebeu-se que a grande dificuldade para avaliar os efeitos das DCNs do MEC é que, na maioria dos casos, essas diretrizes não foram implantadas como deveriam; apenas sofreram uma pseudo-implantação nos cursos. Diante das dificuldades, ou pela falta de interesse dos envolvidos, as DCNs do MEC foram acomodadas, sem provocar as mudanças pretendidas para os cursos e as IESs.

A falta de envolvimento do corpo docente interdita o debate entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, uma vez que o estágio supervisionado deixa de ser um espaço para o encontro/confronto entre os saberes dos alunos da escola básica – construídos a partir de suas experiências no seu espaço de vivência – com a Geografia ensinada nos cursos de Graduação. Na pesquisa, verificou-se que o estágio tem-se transformado em mera exigência burocrática para a obtenção do diploma. Nesse contexto, o aumento da carga horária para os estágios e a prática tem seus efeitos anulados.

Na pesquisa, constatou-se uma grande deficiência dos graduandos em relação à epistemologia da Geografia. Entende-se que isso é reflexo de uma formação, que privilegia um ensino conteudista e não entende a prática como meio para a construção de uma linguagem, que permita ao graduando pensar os conteúdos geográficos dentro de uma totalidade. Conforme afirma Cavalcanti (2006, p. 35) “O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentido dado pelos discentes aos diversos temas trabalhados em sala de aula”. O ensino de uma Geografia fragmentada na escola básica é um reflexo da divisão da Geografia em diversas áreas do conhecimento no interior dos cursos de Graduação e da incapacidade dos professores de Geografia de dialogar com os conhecimentos dos alunos da escola básica.

Conhecer o aluno e a realidade na qual está inserido é condição essencial para a construção da interlocução didática. É, também, importante que esses alunos percebam o valor desses conceitos para a prática social. Essa mediação será possível se o professor, em seu processo de formação, apropriar-se dos conceitos básicos da ciência pela qual se formou. Conforme LeSann (2007, p. 106),

A escola do início do século XXI, ainda focaliza sua prática nas disciplinas e nos seus conteúdos. A tendência dos especialistas é

querer transmitir um saber muito elaborado, em sintonia com as mais recentes descobertas de cada ciência. Todavia, não podemos esquecer que os alunos que passam pelas diversas séries formais de ensino (do infantil ao pré-vestibular) são, para o professor, diferentes a cada ano. Isso significa que o professor deve recomeçar sua prática de ensino a partir dos alunos, de seus conhecimentos prévios, de sua maturidade. Portanto, novas descobertas devem ser adaptadas ao aluno. Descobertas são fruto do amadurecimento do pensamento científico, que o professor precisa dominar, mas que os alunos não têm estruturas mentais e conhecimentos científicos para acompanhar.

Infelizmente, nem sempre o professor domina esses conceitos, o que o leva a ensinar determinado conteúdo como se este possuísse um fim em si próprio. Tal atitude fortalece o papel do livro didático. A estrutura de alguns desses livros favorece um ensino conteudista e fragmentado. Os fatos geográficos – separados em capítulos – não possuem conexões, e o medo de perder o referencial do livro didático impede que os professores busquem a contextualização do ensino a partir dos referenciais dos alunos. Os programas elaborados pelos professores da escola básica não estabelecem a relação entre os conteúdos da Geografia e a realidade local. Falta a definição – pelos professores – dos objetivos de ensino em uma determinada série. Tais objetivos devem estar inseridos em uma perspectiva curricular adequada para o aluno, e deve-se considerar idade *versus* capacidade cognitiva *versus* local de moradia. Entende-se, dessa forma, que a especialização do saber nas IESs é aliada da fragmentação do conhecimento geográfico, que por sua vez é inimiga da construção de conceitos e da contextualização do ensino.

Embora distantes, como se pertencessem a mundos diferentes, os cursos de formação de professores de Geografia e a escola básica guardam características semelhantes na organização de seus currículos. Ambos se assemelham ao “mosaico desarticulado e estanque”. Os graduandos de Geografia formam-se em cursos organizados em função das diferentes áreas do conhecimento, e não em função da construção do conhecimento geográfico. A matriz curricular é o centro, e o projeto pedagógico do curso – que abriga no seu interior a concepção de Geografia a ser ensinada, assim como o perfil do egresso pretendido –, a periferia desconhecida.

Enquanto isso, na escola básica ensina-se a Geografia apreendida nos cursos de Graduação, quer seja a parte pelo todo; o conteúdo como meio e fim; o saber especializado que fragmenta o raciocínio geográfico. Assim como a matriz

curricular se sobrepõe ao projeto pedagógico, nos cursos de formação de professores, na escola básica, o livro didático e/ou as apostilas das redes de ensino privadas orientam e organizam os programas da disciplina Geografia. No caso das redes de ensino, os professores são selecionados para ensinar determinados conteúdos da Geografia, deixando, assim, a impressão de que é a apostila das redes de ensino que escolhe o professor e, dessa forma, define – no lugar do projeto pedagógico da escola básica – o perfil do professor.

Apesar das DCNs do MEC, prevalece o ensino conteudista e a ausência de espaços que permitiria, na formação do futuro professor, o entendimento da Geografia como ciência, bem como dos aspectos que envolvem o ensino da Geografia escolar.

O fato de o curso autodenominar-se “curso de licenciatura” ou de introduzir as disciplinas práticas, desde o primeiro período, não é garantia de que esteja ocorrendo a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. O professor, comprometido com a educação de seus graduandos, deve assumir não só a tarefa de conhecer cada vez mais os conteúdos de sua área, mas também buscar, através do contato com outras áreas, a ampliação desse conhecimento. Assim como deve, através da prática pedagógica, construir novas formas de comunicar esse saber.

É através de uma prática pedagógica reflexiva que podemos descobrir caminhos para superar os desafios que envolvem a formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem. Sem desconsiderar a importância da “formação num processo” que se estende após a graduação, acredita-se que, durante sua “habilitação formal”, o graduando adquiere conhecimentos e assume valores que permearão sua atividade profissional por muito tempo.

Seria muita pretensão desta pesquisa apontar um caminho para a resolução de todos esses impasses. Conforme Zaballa (1998, p.16),

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.

Contudo, acredita-se que encontrar os caminhos comuns para a melhoria dos cursos de Geografia exige, no mínimo, o interesse pela busca. Mas como encontrar esse caminho sem que aqueles que definem e comandam as políticas de formação de professores no interior dos cursos de Geografia renunciem às suas convicções?

Conforme o texto do Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 6), os cursos de licenciatura deveriam ganhar “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. A análise dos dados até aqui obtidos permite afirmar que essa “terminalidade e integralidade própria” não ocorrem na prática, permanecendo, ainda, apenas no texto que deu origem às DCNs do MEC.

Durante a realização dos grupos focais com graduandos das IESs, no momento em que se debatia a opção desses graduandos pelo bacharelado ou licenciatura, ouviu-se de uma graduanda da IESP 5: “Dar aula é o plano B”. Enquanto os cursos de Geografia estiverem sob a lógica do bacharelado, a opção pela licenciatura continuará sendo o “plano B” para vários graduandos e, assim, será mais difícil formar professores identificados com a docência e o ensino da Geografia.

As DCNs do MEC não conseguiram promover as mudanças desejadas. Contudo, os problemas na formação dos professores de Geografia e no ensino da disciplina Geografia na escola básica são tão graves que, mesmo sendo as DCNs do MEC “só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões” (ROSA, 1984, p. 286) há que se ressaltar que a história não é

Carroça abandonada/Numa beira de estrada/ou numa estação
inglória/A história é um carro alegre/Repleta de gente contente/Que
atropela indiferente/todo aquele que a negue/É um trem riscando
trilhos/abrindo novos espaços/acenando muitos braços/balançando
nossos filhos⁵³/Quem vai impedir que a chama saia iluminando o
cenário/saia incendiando o plenário/ Saia inventando outra trama/
Quem vai evitar que os ventos/Batam portas mal fechadas/Revirem
terras mal socadas/e espalhem nossos lamentos.⁵⁴

⁵³ ... *balançando nossos filhos* ou *balançando nossas teses*.

⁵⁴ <http://www.muitamusica.com.br>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Silvana de. Formação e estrutura curricular: pela superação de uma lógica. *Geografares*. Revista do departamento de Geografia do centro de ciências humanas e naturais da Univerdidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v.1, n.1, p.73 -78, 2003.
- ALMEIDA, R. D. *Alunos de ontem, educadores de amanhã*. Rio Claro: Ed. Cruzeiro. UNESP- Rio Claro, 2003.
- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed, São Paulo: Papirus, 2006.
- AMORIN FILHO, Oswaldo Bueno. Las más recientes reflexiones sobre la evolución del pensamiento geográfico. Paisages Geográficos. Quinto, Ciento Panamericano de Estudios y Investigaciones Geográficas. v. XIII, n. 27, p. 16-28, 1993. *apud* HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p.77.
- ANDRADE, Carlos Drummond. A rua diferente. In: ANDRADE, Carlos Drummond *Alguma poesia*. Edição 2001. Rio de Janeiro: Record, 2001 Disponível em: <<http://www.angelfire.com/celeb/olobo/rua.html>>. Acesso em: fev. 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRAGA, R. B. . Formação inical dos professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre - AGB- Geografia Política e Cidadania*, Belo Horizonte, v. U, n. 15, p. 113-128, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro sobre Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?plES=4962>. Acesso em: 17 de janeiro de 2007.

BRUNET, R. *et al. Territoire et identité*. Paris: Centre Nationale de Recherche Cientifique, 1992.

BRUNET, R. *et al. Les mots de la Géographie*. Dictionnaire critique. Paris, Montpellier, La Documentation Française. Reclus. 1990.

BUSQUET, J. Pueden fabricarse profesores? In: BUSQUET, J. (Ed.). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE. 1974. p. 43-59

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O Emilio de Rousseau: contribuições para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 20-37.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000, v. 1, p. 85-136.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 255-259.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. *La era de lá información*. Economía, sociedade y cultura. Madrid, Alianza Editorial. 1986. v. 1.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da. Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Florianópolis: UFSC, 1999. *apud* SCHIER, Alfredo Raul. *Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia*. R.RA'EGA, Curitiba, Editora UFPR. 2003. n. 7. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/viewFile/3353/2689>>. Acesso em: 12 de maio de 2005.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *Revista Géographies et Cultures* Paris, L'Harmattan, n. 20. 1996. (Tradução e revisão de Inah Vieira Lontra, Márcio de Oliveira e Rogério Haesbaert).

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006. p.79-96.

DALBEN, Ângela I. L. F. O currículo escolar e a realidade do cotidiano. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte (15): 30 – 33, jun. 1992.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de Generalización em la enseñanza*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FOUCHER, Michel. *Fronts e frontières. Un tour du Monde Géopolitique*. Paris: Fayard, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRILLO, Marlene, *Transposição didática: uma prática reflexiva*. PUC/RS. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/transposicao_didatica.asp?f_id_artigo=196/>. Acesso em: 02 jun. 2006.

HAVT, Andréa. *Educação dialógica pelas viagens de Teseu*. Disponível em: <www.patiao.com.br/labirinto/Educacao_dialogica_pelas_viagens_de_Teseu.html>. Acesso em: 12 mai. 2005.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; OLIVEIRA, Janete Regina de. *O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica*. Disponível em: <www.google.com/search?q=cache>. Acesso em: 30 maio. 2005.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Essência e aparência*. Belo Horizonte: UFMG, s.d.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

LAURITI, Nádia C. *Comunicação e Educação: território de interdiscursividade*. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da USP, 1999.

LESANN, J. G. Metodologia para introduzir a Geografia no ensino fundamental. In ALMEIDA, R. D. (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 95-118

LESANN, J. G. e VALADÃO, R. C. Relatório final de atividade do CAP – GEOGRAFIA. Belo Horizonte: UBBE, 2003.

LEÃO, Vicente Paula de. *O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica*. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia e análise ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

LESTEGÁS, F. R. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica e la geografía que se enseña o viceversa?. *Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 24, ano VII, abr. 2000.

MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. *Geografia: a construção do mundo; Geografia Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2005.

MAGNOLI, Demétrio. *Projeto de ensino de geografia: natureza, tecnologia, sociedades: geografia do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2005.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional de Geografia*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia temática. In CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006.

MILANEZ, Pablo; BUARQUE, Chico [Francisco Buarque de Hollanda]. Clube da esquina 2. EMI Odeon, 1978. Disponível em: <<http://www.muitamusica.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo. Disponível em: <marisa-monte.lettras.terra.com.br/letras/447831/>. Acesso em: 02 jun. 2006.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. Travessia da crise (tendências atuais da geografia). *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, IBGE, nº 50, p. 133, 1988 *apud* HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 227.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NEVES, Clarissa E. B. *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil*. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/A%20estrutura%20e%20o%20funcionamento%20do%20Ensino%20Superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 03 set. 2007.

OLIVEIRA, Livia de. *Geografares*: Revista do departamento de Geografia do centro de ciências humanas e naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, n. 4, 2003.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. São Paulo: USP, 1978. *Apresentação*. Disponível em:

<http://www.editoracontexto.com.br/files/livro/CARTOGRAFIA%20ESCOLAR_APRESENTAÇÃO.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2008.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categoria, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 149 -157

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio: ciências humanas e suas tecnologias. MEC - Conselho Nacional de Educação, 1999.

PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *et all. Para ensinar e apreender geografia*. Ed. Cortez. 1ª ed. São Paulo – SP. 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto. 2006.

RAFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática. 1993.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma emancipadora e democrática da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. O espaço e seus elementos: questões de método. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte: Departamento de Geografia do Instituto de Geociências/UFMG, n. 1, ano 1 p. 19, 1982.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SOARES, Susana Arrosa Maria *et al.* *Educação Superior no Brasil*. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: mar. 2007.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Geografia*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SOUZA, Álvaro José. A formação do professor de geografia. In: PONTUCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira. *LDB e Ensino Superior* (Estrutura e funcionamento). São Paulo: Pioneira, 1997.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de geografia – algumas reflexões In PONTUCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 233 - 253

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ANEXOS

ANEXO A: EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROVIMENTO DE VAGAS NAS IESF QUE VALORIZAM A FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA E NÃO PERMITEM A INSCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS COM PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTITUIÇÃO			
Nome: (Universidade, empresa, etc) IESF			
Instituto/Faculdade/Centro: CAMPUS DO LITORAL NORTE			
Departamento/Laboratório:			
ASSUNTO			
Grande Área: CIENCIAS HUMANAS	Área: GEOGRAFIA	Subárea:	
Palavras-chave: GEOTECNOLOGIA ; GEOGRAFIA			
Disciplina ou Atividade: Geotecnologia			
Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior			
Docência Professor Adjunto			
FORMA DE ADMISSÃO	REQUISITOS EXIGIDOS		
Concurso	Graduação em Geografia, Mestrado em Geografia com área de concentração em Geoprocessamento, ou em Cartografia, ou em Engenharia Cartográfica e Doutorado em Geografia, com área de concentração em Geoprocessamento, ou em Cartografia ou em Engenharia Cartográfica.		

INSTITUIÇÃO			
Nome: (Universidade, empresa, etc) IESF			
Instituto/Faculdade/Centro: CAMPUS DE SOROCABA			
Departamento/Laboratório:			
ASSUNTO			
Grande Área: CIENCIAS EXATAS E DA TERRA	Área: GEOCIENCIAS	Subárea: GEOGRAFIA FISICA	
Palavras-chave: GEOGRAFIA FISICA			
Disciplina ou Atividade: Geografia Física			
Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior			
Docência Professor Adjunto			
FORMA DE ADMISSÃO	REQUISITOS EXIGIDOS		
Concurso	Título de Doutor em Geografia ou Geociências ou Geologia;		

- Graduação em Geografia.

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)

IESF

Instituto/Faculdade/Centro:

CAMPUS DE SOROCABA

Departamento/Laboratório:

ASSUNTO

Grande Área:

CIENCIAS HUMANAS

Área:

GEOGRAFIA

Subárea:

Palavras-chave:

CARTOGRAFIA ; GEOGRAFIA

Disciplina ou Atividade:

Cartografia

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência

Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO

Concurso

REQUISITOS EXIGIDOS

Título de Doutor em Geografia ou Geociências ou Análise da Informação Espacial ou Engenharia Cartográfica ou Sensoriamento Remoto ou áreas afins; - Graduação em Geografia.

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)

IESF

Instituto/Faculdade/Centro:

CAMPUS DE SOROCABA

Departamento/Laboratório:

ASSUNTO

Grande Área:

CIENCIAS HUMANAS

Área:

GEOGRAFIA

Subárea:

GEOGRAFIA HUMANA

Palavras-chave:

GEOGRAFIA HUMANA

Disciplina ou Atividade:

Geografia Humana

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência

Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO

Concurso

REQUISITOS EXIGIDOS

- Título de Doutor em Geografia. - Graduação em Geografia.

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)
IESF

Instituto/Faculdade/Centro:

Departamento/Laboratório:

ASSUNTO

Grande Área: CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS	Área: ADMINISTRACAO	Subárea: ADMINISTRACAO FINANCEIRA
---	-------------------------------	---

Palavras-chave:
GEOGRAFIA

Disciplina ou Atividade:
Geografia

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência
Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO Concurso	REQUISITOS EXIGIDOS Doutorado em Geografia
--------------------------------------	--

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)
IESF

Instituto/Faculdade/Centro:
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDO - CAICO

Departamento/Laboratório:
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIAIS E HUMANAS - SERIDO CURRAIS NOVOS

ASSUNTO

Grande Área: CIENCIAS HUMANAS	Área: GEOGRAFIA	Subárea: GEOGRAFIA HUMANA
---	---------------------------	-------------------------------------

Palavras-chave:
GEOGRAFIA HUMANA ; GEOGRAFIA

Disciplina ou Atividade:
Geografia Humana

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência
Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO Concurso	REQUISITOS EXIGIDOS Graduação em Geografia e Doutorado em Geografia
--------------------------------------	---

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)
IESF

Instituto/Faculdade/Centro:
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Departamento/Laboratório:
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ASSUNTO

Grande Área: CIENCIAS EXATAS E DA TERRA	Área: GEOCIENCIAS	Subárea: GEOGRAFIA FISICA
---	-----------------------------	-------------------------------------

Palavras-chave:
GEOGRAFIA FISICA

Disciplina ou Atividade:
Geografia Física

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência
Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO

Concurso

REQUISITOS EXIGIDOS

Graduado em Geografia e Doutorado em Geografia

INSTITUIÇÃO

Nome:(Universidade, empresa, etc)
IESF

Instituto/Faculdade/Centro:
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Departamento/Laboratório:
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ASSUNTO

Grande Área: CIENCIAS HUMANAS	Área: GEOGRAFIA	Subárea: GEOGRAFIA HUMANA
---	---------------------------	-------------------------------------

Palavras-chave:
GEOGRAFIA HUMANA

Disciplina ou Atividade:
Geografia Humana

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior

Docência
Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO

Concurso

REQUISITOS EXIGIDOS

Graduado em Geografia e Doutorado em Geografia

INSTITUIÇÃO**Nome:**(Universidade, empresa, etc)

IESF

Instituto/Faculdade/Centro:**Departamento/Laboratório:****ASSUNTO****Grande Área:**

CIENCIAS HUMANAS

Área:

GEOGRAFIA

Subárea:**Palavras-chave:**

GESTAO AMBIENTAL ; GEOGRAFIA

Disciplina ou Atividade:

Gestão Ambiental e/ou Territorial

Tipo de Atividade a Exercer - Nível Superior**Docência**

Professor Adjunto

FORMA DE ADMISSÃO

Concurso

REQUISITOS EXIGIDOS**Doutorado em Geografia**

Disponível

em:

http://prossiga.ibict.br/servlet/sigp1/servlet/sigp1/prossiga.BUSCA_OPT_uf_p.selecao. Acesso 17/10/08

ANEXO B: MATRIZ CURRICULAR DE UMA IESP QUE OFERECE O CURSO DE BACHARELADO COM COMPLEMENTAÇÃO EM LICENCIATURA

GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE			CURRÍCULO 10
Autorização Res. 01CONSUP /99	Reconhecimento Port. Min. Nº1.131 D.O.U. 30/04/04	Início de Funcionamento do Curso 2º semestre de 1999 / M	Início de Funcionamento do Currículo 1º semestre de 2004
Grau conferido Bacharel	Duração do Curso Mínimo – 07 semestres	Local de Funcionamento do Curso	Total de Carga Horária
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Cód.	Nome da Disciplina	Carga Horária Semestral	
	1º Período		
09001	Sociologia		72
09004	Introdução à Filosofia		72
18001	Fundamentos de Ciências Geográficas		72
99426	Fundamentos de Cartografia		72
12028	Estatística I		72
	2º Período		
18032	Cartografia Sistemática e Temática		72
13040	Informática Aplicada a Geografia		36
18004	Climatologia		72
99794	Economia Política		72
18029	Organização do Espaço Mundial		108
	3º Período		
18007	Banco de Dados Geográficos		72
18008	Geografia da População		72
18031	Geografia Urbana		72
18003	Fundamentos de Geologia		72
99934	Biogeografia		72
	4º Período		
09095	Metodologia do Trabalho Científico		72
14001	Geoquímica Geo Ambiental		72
18012	Ecologia Urbana		72
18018	Geomorfologia		72
09005	Antropologia Cultural		72
	5º Período		
18026	Pedologia		72
08083	Educação Ambiental		72
18011	Geografia Agrária		72
99932	Metodologia e Técnica de Pesquisa Geográfica		72
18016	Sensoriamento Remoto		72

GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE			CURRÍCULO 10
Autorização Res. 01CONSUP/99	Reconhecimento Port. Min. N°1.131 D.O.U. 30/04/04	Início de Funcionamento do Curso 2º semestre de 1999 / M	Início de Funcionamento do Currículo 1º semestre de 2004
Grau conferido Bacharel	Duração do Curso Mínimo – 07 semestres	Local de Funcionamento do Curso	Total de Carga Horária
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
Cód.	Nome da Disciplina	Carga Horária Semestral	
6º Período			
18035	Gerenciamento de Resíduos Sólidos	36	
18033	Recursos Hídricos	108	
18025	Trabalho Conclusão de Curso I	36	
18024	Interpretação Ambiental	72	
18038	Saúde e Meio Ambiente	36	
18034	Espaço Natural do Brasil	72	
7º Período			
18039	Geografia da Energia e Indústria	72	
18037	Geografia Humana no Brasil	72	
18027	Trabalho Conclusão de Curso II	36	
18022	Planejamento Ambiental	72	
18021	Sistema de Informação Geográfica	72	
18023	Direito Ambiental	36	

COMPLEMENTAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS PARA GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA PLENA		
Cod.	Nome da Disciplina	CH Semestral
99217	Estágio Supervisionado	400
18030	Didática VIII (Prática de Ensino)	72
08067	Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio	72
99417	Psicologia da Educação VI	72
99418	Psicologia da Educação VII	72

**ANEXO C: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA DE UMA IESF
QUE MANTÉM A LÓGICA DO MODELO “3+1”**

Meteorologia
Climatologia
Hidrografia
Geomorfologia Climática
Geomorfologia Estrutural e Litorânea
Geografia dos Recursos Naturais
Geologia
Geologia - Prática
Pedologia
Pedologia - Prática
Biogeografia
Geografia da População
Geografia Urbana
Geografia Agrária
Geografia da Indústria
Geografia dos Serviços
Geografia do Espaço Brasileiro I
Geografia do Espaço Brasileiro II
Geografia do Sudeste Brasileiro
Análise Regional
Organização do Espaço Mundial I
Organização do Espaço Mundial II
Geografia da América Latina
Organização do Espaço de Minas Gerais
Análise Espacial da Mata Mineira
Cartografia I
Cartografia II
Cartografia III
Sociologia I
Antropologia Cultural III
História Econômica e Geral
Introdução aos Estudos Geográficos
Metodologia da Pesquisa Geográfica
Prática de Pesquisa Geográfica
Fotointerpretação Geográfica
Geografia da Saúde
Geografia Política
Introdução a Economia I
Compl. Matemática e Estatística I
Elementos de Estatística
Português XI
Psicologia da Educação V *
Est. e Func. do Ens. de 1º E 2º Graus *
Didática V *
Didática de Geografia *
Prática de Ensino Estágio Supervisionado em Geografia *
Instrumentação em Geografia
Trabalho de Graduação – Licenciatura
Planejamento Regional **
Planejamento Urbano **

Planejamento Agrário **
Fisiologia da Paisagem **
Cartografia Temática **
Trabalho de Graduação - Bacharelado
Introdução ao Geoprocessamento

*Licenciatura

**Bacharelado