

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS REFORMAS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Prof. MSc. Manoel Martins de Santana Filho
manoel.santana@gmail.com
UERJ – Faculdade de Formação de Professores
R. Dr. Francisco Portela, 1470 – Patronato - Cep 24435-005 - São Gonçalo/RJ - Brasil.

“Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.”
Milton Santos, 1994.

Introdução

Os cursos de licenciatura passaram em período recente por um processo de reforma curricular. Tal reforma obrigatória para as licenciaturas, além de atenderem a uma política de Estado para a formação de professores, os de Geografia inclusive, acabou se tornando a concretização de diferentes caminhos orientadores para a formação inicial do magistério no Brasil. No processo de reformulação trilhado por distintas instituições de ensino superior, é possível observar vários caminhos e diferentes princípios orientadores para a definição da matriz curricular para as licenciaturas.

Os debates sobre as reformas das licenciaturas mobilizaram considerável número de profissionais das instituições de ensino superior no país, particularmente, no caso da Geografia, houve muitos debates em fóruns da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB e em eventos específicos que tiveram como foco a questão da Geografia escolar e a formação dos professores. Nesses debates, observamos distintas compreensões, dúvidas e propostas diferenciadas, tanto na interpretação da legislação quanto nos projetos de implementação dos novos currículos. Outro aspecto

que transpareceu em muitas comunicações era o fato de alguns processos de reforma curricular se encontrar em andamento antes mesmo da determinação legal para alteração dos currículos das licenciaturas. Nesses casos, as reformas em andamento receberam uma interferência externa que alterou o processo, refletindo em renegociações internas, ajustes, re-articulações, revisão de concepções e de infraestrutura etc.

O tema e o debate sobre a formação de professores: o caso da Geografia

A formação de professores constitui um tema bastante consolidado e caro no meio acadêmico universitário, ainda assim, carece de vozes e intervenções que permanentemente reivindiquem sua importância e de uma política de pesquisa e extensão mais ampla e consistente para seu largo campo de investigação. Os anais, documentos e publicações de eventos da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, e outros, refletem as vozes dos educadores que têm sistematicamente resistido e questionado as políticas que simplificam ou minimizam a formação de professores. Ao mesmo tempo, categorias profissionais e entidades promovem intervenções problematizadoras e propositivas em relação às questões educacionais no Brasil como tema estratégico para o país.

Isto pode ser corroborado por Santos (2003, p.29-30) em cuja tese de doutorado apresenta a importância e responsabilidade da universidade com a formação de professores:

“É de consenso que a universidade tem como papel central esse processo o que é evidenciado por um número significativamente maior de países. Entretanto, aos olhos de todos, ela não vem desempenhando a contento essa tarefa que se coloca bastante complexa. Bem sabemos que as universidades não valorizam os cursos de licenciaturas, pois, concentram esforços e recursos no desenvolvimento da pós-graduação e

da pesquisa. Podemos observar pela redução de verbas para o ensino, pela política que contempla as pesquisas de ponta e as questões relativas à escola e à melhoria da qualidade do ensino relegadas a segundo plano, pelo entendimento de que os professores iniciantes e menos titulados devem dar aulas na graduação e os mais eficientes e titulados na pós-graduação, entre outros.”

Concordamos também com a autora que a questão ganha contornos de maior complexidade quando a formação de professores universitários vive num “silêncio quase total”. Afinal, a preocupação com a formação do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental esbarra nos espaços em que há dificuldade de muitos pesquisadores universitários se “enxergarem” como formadores de professores e, assim, intervir com propriedade e empenho legítimo nos problemas da educação básica. A partir das entrevistas realizadas em sua pesquisa, a autora concluiu que:

“Fica evidente que o professor (*universitário*) não percebe a necessidade de discussão das disciplinas do curso em que atua, justamente pela ausência de identidade de formador, isto é, ele não se vê como um professor que está formando outro professor. Mesmo não negando a importância delas (disciplinas pedagógicas) em seu curso, tem a idéia de que elas são teóricas sem nenhuma aplicação prática. Na verdade essa é a reprodução que tem da mesma, em função da forma com foram trabalhadas em seu curso na graduação.” (Santos, 2003, p.34) [*Grifo nosso*].

Os princípios orientadores de uma reformulação curricular

Tomamos como princípios orientadores aqueles fundamentos de cunho filosófico, epistemológico, metodológicos e práticos sobre os quais se assentam as compreensões (de educação, ciência e sociedade) e encaminhamentos das reformas curriculares. Especialmente em relação às licenciaturas que é o foco do nosso interesse. Vimos que em diferentes cursos, motivados pelo desejo e necessidade de atualização curricular para responder às questões contemporâneas do mundo dirigidas à Ciência, à escola e à educação; ou buscando qualificar a intervenção do campo disciplinar na escola, profissionais de vários cantos do país se dedicaram aos

processos de reforma curricular. Uma atitude de permanente reflexão, como se espera da universidade.

A nova legislação que orienta a política de Estado para a formação de professores pode ser vista como intervenção nesses processos, marcando orientações e direcionamentos em determinadas perspectivas. Estas resoluções e pareceres chegam também fundados em princípios e valores que ora encontram eco e ora tencionam o debate sobre a formação de professores. Sobre isto se torna relevante considerar os posicionamentos em disputas políticas e ideológicas que se faz presente nesse campo.

Quando muitas reformas curriculares se inspiram nos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional, promovendo-os, temos uma abordagem e resultados em que os debates se dão em torno de diferenças de compreensão e ressalvas. Contudo, quando os princípios convergem para a idéia de flexibilização da formação, eficiência e qualidade há maiores divergências e posturas mais acirradas entre defensores e críticos dessas práticas e perspectivas.

Ressaltamos, por exemplo, as divergências sobre uma formação focada nas demandas imediatas do mercado, na redução dos custos de formação, aligeirando-a, entre outras. Do outro lado uma formação inicial que prepara o docente noutra racionalidade, considerando dimensão prática, mas com forte fundamentação nas Ciências, no domínio teórico-metodológico e menos no imediatismo. Um exemplo é a crítica feita à possibilidade de aligeiramento da formação para a docência e à flexibilidade curricular que oferece disciplinas num *self-service*, conforme interesses do licenciando e das condições institucionais. Para ilustrar esta crítica encontramos em Chauí (1999) citada em Santos, 2003, p. 23, que o “perigo é que a “verdadeira docência, aquela que propicia o diálogo formador entre o aluno e seu saber, dê lugar ao adestramento”, alerta.”.

Como os projetos pedagógicos que interpretamos são de instituições de ensino superior (IES) públicas não temos elementos sobre a visão dessas questões pelas instituições privadas. O cenário está, portanto, em aberto sobre esta questão!

Breve leitura de propostas de reformulações curriculares de Geografia

Os projetos pedagógicos que interpretamos para efeito desse trabalho trazem elementos significativos nesta leitura preliminar sobre as propostas de reformas curriculares de algumas instituições. Trabalhamos com seis projetos pedagógicos de distintas regiões do país com a finalidade de estabelecer um breve quadro comparativo. Nossa opção foi por não citá-los ou identificar especificidades de cada um, mas todos estão listados na bibliografia – alguns inclusive acessíveis via *Internet*.

Para proceder tal leitura, estabelecemos um rol de critérios ou referências a partir das quais descrevemos, inferimos e explicitamos idéias e questionamentos. Entre as concepções explícitas e implícitas nos documentos, bem como seus elementos teóricos, epistemológicos, estruturais e políticos destacamos algumas idéias que procuramos identificar e focalizar. São elas: 1. concepções de educação e de ensino-aprendizagem; 2. o papel do professor e sua relação com autonomia intelectual e pesquisa; 3. a função da Geografia para a educação básica; 4. os elementos conceituais da Geografia contemporânea e a organização interna dos conteúdos geográficos; 5. o papel e a lógica dos saberes didáticos pedagógicos, da prática e do estágio supervisionado. Esses elementos de referência nos permitiu executar a leitura sem adotar um dos projetos como modelo, mas sim, tratá-los a partir de critérios gerais importantes para contemplar, na formação inicial, os conhecimentos geográficos e a escola.

Dos três primeiros elementos buscamos reconhecer características que indicassem concepções mais gerais sobre educação, cultura e ensino-aprendizagem, pois as mesmas são, há um tempo pano de fundo para concepções e representações que marcam a formação de professores no Brasil, e noutro, princípios que carregam elementos políticos e ideológicos. Esses aspectos são também apontados nos pareceres e documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentam as reformas das licenciaturas e a formação de professores.

Observamos que metade do material não formula textualmente uma compreensão sobre educação de forma geral. O enfoque no seu caráter público, articulado à idéia de cidadania e democracia, é marca presente que não se encontra

propriamente citada, mas percebida na interpretação e na abordagem do projeto. Além disso, está indicado também o seu papel quanto à cultura, à cidadania e os desafios contemporâneos vinculados a esses temas. Em duas das propostas está citado o papel da Geografia no processo educativo escolar com indicação da sua função social. Entendemos que este é um elemento ou reflexão importante que precisa ser feito com os licenciandos porque é a partir dela que ele poderá justificar a presença da Geografia no currículo da escola básica.

Já o tema ensino-aprendizagem está tratado como processo – na escola e em sua dimensão plural – resultado de interação entre sujeitos múltiplos. Combate-se que este processo escolar tenha uma função seletiva em relação às capacidades dos indivíduos. Em duas das propostas não há referência ao tema e apenas uma toca explicitamente na idéia de aprendizagem geográfica. É outro tema que, se bem encaminhado, poderá contribuir para superar a representação sobre o ensino como prática de transmissão de conhecimento e repetição.

Com relação ao papel do professor no processo educativo, predomina a idéia de que ele tenha um papel ativo, atuando como mediador dessas ações com responsabilidade e autonomia. Espera-se que tenha domínio de conteúdo, de instrumentos didáticos e visão cultural ampla, tudo isso aliado ao explícito compromisso com a docência (aqui, ação pedagógica e política). Assim, temos que a ação docente estabelecida a partir da perspectiva do sócio-construtivismo imprime a principal marca a respeito do professor. Nesta linha, não apenas o professor tem papel ativo mas também o aluno que, como sujeito do processo de aprendizagem e conhecimento, é o foco de toda a educação escolar.

Bacharelado e licenciaturas

No caso das reformas das licenciaturas de Geografia, ainda se faz presente uma formação influenciada pelo dilema entre o bacharelado e a licenciatura, a formação do professor ou do geógrafo técnico-pesquisador. Entendemos que tal dicotomia não constitui a questão fundamental da comunidade geográfica, mas sim a prática social do

geógrafo em seu contexto e ambiente de ação profissional, a coerência de suas leituras e intervenção nas questões espaciais da sociedade e a pertinência de suas ações. Contudo, é um aspecto que, por aquilo que carrega, deixa marca muito forte na formação inicial do licenciando, a começar pela descoberta dessas dualidades logo no início do curso. Depois, a expectativa de ser ou não bacharel é assimilada com se estivesse diante de uma opção por uma formação com ares de refinamento acadêmico e intelectual em relação ao bacharelado ou de um preparo menos exigente para a licenciatura. Os resultados para a auto-imagem e estima desse licenciado e sobre as representações sociais do “ser professor” não costumam ser muito positivos.

Compreensões sobre a formação de professores

Muitas dessas compreensões aparecem nos projetos político-pedagógicos das licenciaturas de Geografia e, com maior ou menor ênfase, indicam um perfil de professor que combina com um entendimento sobre a ciência, a educação e o papel do professor etc.

A respeito de uma compreensão que fundamente e caracterize a formação inicial do professor de Geografia uma tendência que vimos ganhar força nas reformas é o fortalecimento da autonomia docente como busca permanente no processo de formação. Outra marca que chama atenção nos projetos é a perspectiva de dar flexibilidade às relações entre ensino e pesquisa para a superação da idéia de que o professor seja apenas um transmissor e reproduzidor de conhecimentos. A expressão professor-pesquisador soa ainda muito estranha para alguns personagens da universidade, mas é certo que cada vez mais se tem insistido em capacitar e qualificar os professores para investigar a sua prática, os contextos escolares, os mecanismos de avaliação entre outros temas relevantes para a qualidade da docência e do ensino.

Prática curricular, estágio supervisionado e relação com as redes de ensino

Sobre a prática curricular nota-se que uma preocupação foi seguir a compreensão dada ou exposta na legislação que orientou a reformulação curricular das licenciaturas (PARECER N.º:CNE/CP 009/2001, o parecer CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002, e outros que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Geografia). No entanto, a efetivação de tal prática teve definições e estratégias muito distintas experimentadas pelas IES:

- * quanto ao momento de promovê-la – se desde o início do curso, se ao longo de todo ele (e na forma de disciplina ou não); ou se nos períodos que antecederiam ao estágio;
- * quanto à forma – como disciplinas em todo o curso; com disciplinas em momentos específicos; com atividades e oficinas; combinando disciplinas, atividades e oficinas.

Em todos os casos a compreensão básica é que as mesmas são atividades de caráter prático que se conectam com os conteúdos específicos do currículo. Em alguns dos programas encontramos a denominação nos fluxogramas, mas neles não se faz referência quanto à compreensão e à natureza dessas práticas curriculares. Cabe destacar também os esforços para integração com diferentes campos da Geografia e, em outros casos, de ser dado um enfoque quase que exclusivamente pedagógico!! Observam-se, então, distinções de encaminhamento apesar das definições em comum, mas, em todos os casos que estudamos, as práticas poderão, se executadas como previstas, tornarem-se forte elemento integrador do currículo e do processo formativo por ele conduzido.

O estágio está proposto como momento privilegiado da docência, integrado ao ensino, à pesquisa e à extensão vivenciadas preferencialmente na escola, num contexto de trabalho conjunto entre licenciando, professor supervisor-orientador e professor regente da escola. Para tal propósito, sugere-se que se realize por meio de projetos em e com escolas parceiras, também denominadas escolas-campo, desde que se persiga a continuidade e atualização dos mesmos, conforme demandas dos sujeitos (indivíduos ou instituições) envolvidos. Há projetos pedagógicos que salientam as condições estruturais do trabalho docente e do licenciando para alcançar um aprendizado significativo e de qualidade. Estas condições estruturais dizem respeito a

elementos materiais, salariais e intelectuais e compõem os pilares da atividade docente e de investigação educativa.

É também fato positivo para as considerações sobre a escola que os formuladores dos projetos pedagógicos tenham se colocado, com interesse e sensibilidade, em relação às reais condições da escola pública e seus sujeitos, especialmente numa perspectiva de compreensão e colaboração, e não como quem carrega as respostas sobre o que fazer.

Notamos que há um claro domínio do planejamento do estágio em escolas regulares e, preferencialmente, em escolas da rede pública de ensino. Contudo, mesmo citando outras instituições relevantes para o processo educativo da sociedade, sentimos falta de projetos voltados à educação especial ou inclusiva – em um deles aparece proposta de projeto de estágio em condições especiais de ensino e aprendizagem de Geografia. É outro ponto em que mal começamos e dar nossos primeiros passos. Como os professores e outros profissionais vêm se deparando cada vez mais com demandas das escolas sobre o assunto, tanto no que tange às compreensões sobre estas necessidades específicas, quanto nos procedimentos e ações do professor, acreditamos que vale pensar numa agenda de trabalho a respeito.

Sobre a relação das instituições e cursos com as escolas, há ainda um vácuo de qualidade nas referências a ela. Primeiro, há nas propostas curriculares um domínio de ausências – quando elas (as escolas) sequer são citadas. No entanto, em outras propostas, as escolas são entendidas de duas formas: como lócus privilegiado de ensino elas têm um papel relevante como parceiras na formação ou como campo principal para a pesquisa, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente. Entendemos como uma perspectiva promissora aquilo que for executado conforme esta segunda perspectiva.

Expectativas sobre a formação do professor

Quando observamos objetivos e expectativas sobre o perfil do professor desejado na formação a partir das propostas curriculares, a postura encontrada é de

uma projeção muito exigente. Pretende-se que a licenciatura forme um professor de Geografia que realize com competência sua atuação, tendo domínio dos conhecimentos geográficos, pedagógicos e com capacidade de planejar, ministrar e promover o ensino de Geografia; que considere e vise superar a realidade desigual e contraditória valorizando a escola e os sujeitos nela envolvidos. Mais ainda, que tenha compromisso com a Ciência, com a educação como um bem público e com a sociedade. Este elevado grau de expectativa estaria idealizando um professor que resolverá os problemas do ensino de Geografia e da educação no Brasil?

Sobre os conhecimentos geográficos

Os conceitos geográficos marcam presença nas propostas curriculares, revelando referências teóricas e fundamentos metodológicos muito caros para a comunidade geográfica e imprimindo nos licenciandos certo olhar e uma postura em relação eles, bem como sobre a Geografia como ciência e disciplina escolar.

O conceito de região é uma marca dominante, tanto na denominação das disciplinas e atividades quanto na estruturação dos campos temáticos (teórico metodológicos) que compõem os currículos. Há, por isto, pelo menos dois questionamentos a considerar. O primeiro é que o conceito de região, especialmente de inspiração da geografia francesa, permanece forte no pensamento geográfico brasileiro. Em segundo lugar, lembrando que as noções de regionalização são marcantes nos conteúdos escolares e considerando que sua influência transcende a escola, nos questionamos se a organização curricular das licenciaturas não estaria também reproduzindo os temas geográficos tal como aparecem na escola. Neste caso, a pergunta é: como repensar os conteúdos noutra lógica e não ficarmos num círculo vicioso – uma questão para investigações futuras.

Outro conceito que se destaca é o de espaço geográfico, seguido pelo de paisagem e território. Estes se fazem presentes em disciplinas temáticas, obrigatórias ou não, mas não revelam forte influência na lógica interna do currículo, nem na definição de campos temáticos ou eixos estruturadores.

A denominação geografia física – geografia humana é dominante na maneira de nomear as disciplinas, também observada em duas maneiras: como citação literal dos termos ao nomear disciplinas, blocos ou eixos e atividades; e na abordagem das questões atinentes ao conceito de natureza e projetos de pesquisa. Isso retrata, ainda, um pensar fragmentado sobre o espaço geográfico e sobre a relação homem-natureza. Situação que nos autoriza a repetir Santos (2003, p.29): “novos tempos, velhos problemas”.

A cartografia, presente em todas as propostas, aparece com maior ou menor carga horária e detalhamento, mas segue a maneira comum de dividir-se em Cartografia básica e temática, seguida por abordagens dos recursos tecnológicos de representação e tratamento de dados como sensoriamento remoto, geoprocessamento e fotointerpretação. Das seis propostas que estudamos, em três delas há certa atenção à cartografia aplicada ao ensino ou no ensino de Geografia escolar e uma destina carga horária de atividades da prática curricular integrada ao conteúdo teórico-conceitual.

A situação e vínculo dos cursos de licenciatura em Geografia

Quanto ao vínculo institucional dos cursos, o cenário que se apresenta é o da localização dos cursos em diferentes campos ou unidades. Apenas um está em Instituto de Geografia especificamente. Os demais cursos se dividem em unidades ou centros de Ciências Humanas (3) e Geociências (2). Em todos os casos, o curso está compartilhado com outra unidade acadêmica, instituto ou departamento. Em um dos casos todo o curso se desenvolve numa mesma unidade. Destacam-se em relação a isto: as Faculdades de Educação, de História, de Geologia, de Cartografia e Exatas (Estatística). Apenas uma IES tem a licenciatura com exclusividade por meio de uma articulação interdepartamental.

Quadro 1. A Carga Horária, número de semestres e trabalho final de curso.

Curso	Carga horária total (h/a)	Semestres	CH Conteúdo Pedagógico	Trabalho Final ou Monografia
1	3240	8 manhã/9 noite	180	
2	2794	8	204	Sim
3	3150	8 (m/t e t/n)	300	Sim
4	3540	10		Sim
5	2865	8 manhã/9 noite		
6	3180	8	720	Sim ou projeto de estágio em escola

Observamos que, em relação à carga-horária, houve uma variedade de compreensões. Há cursos que definiram uma carga horária mínima, muito próxima do mínimo estabelecido na legislação; em outros casos, prevaleceu a lógica e as condições da instituição de manter uma carga horária maior. Sabemos que um dos aspectos que preocupa a gestão dos cursos é a duração do mesmo e as exigências para integralização curricular. A disparidade que notamos no total de horas não é mesma vista quando observamos o número mínimo de semestres para conclusão dos cursos. Contudo, esta diferença se destaca na carga horária das disciplinas do campo educacional – do chamado bloco de disciplinas pedagógicas. Esta distorção provavelmente retrata uma compreensão que tende a dar maior importância aos conteúdos específicos e menos aos conhecimentos pedagógicos.

As monografias de final de cursos, ou proposta similar, confirma a preocupação com a iniciação à pesquisa, sendo esta um elemento que marca com certa novidade as licenciaturas. Em alguns cursos, a pesquisa monográfica pode ser substituída por um projeto de estágio desenvolvido numa escola de educação básica, sob supervisão e orientação de um professor da graduação. Esta elaboração teórica e metodológica visa favorecer que o professor se inicie no campo da pesquisa e da investigação.

Sobre as atividades científico-acadêmico-culturais

Em relação às atividades científico-acadêmico-culturais, há casos em que as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) atendem à definição indicada e concebida na legislação (de ser um componente curricular que amplie a visão e a experiência de cultura e vida acadêmica dos alunos para além de seu campo disciplinar). Noutros casos, possuem um enfoque nas atividades científicas, ainda que com caráter mais livre e de forma flexível.

Novamente o que se destaca é a diferença de enfoque nos tipos de atividade, pois enquanto algumas propostas de cursos consideram um leque amplo de atividades externas ao ambiente da universidade, mas contemplando experiências e vivências sócio-culturais diversificadas, outras ficaram direcionadas a um número menor de atividades, além de mais restritas a atividades de cunho mais acadêmico e pedagógico (eventos, encontros, seminários etc.)

Outra característica que cabe salientar é o fato de que em todas as propostas encontram-se disciplinas e atividades voltadas para interpretação, análise e estudo do contexto regional local, inclusive alguns com um olhar para a questão do ensino e da escola básica. Seria uma maneira de atender às expectativas locais? É interessante esse aspecto porque, por meio dessas abordagens, pode-se promover o conhecimento sobre o local e a partir dele, traçar planos de integração e interação com a comunidade próxima, bem como planejar atividades de extensão de interesse mais comunitário. Pensamos que isso possibilita uma abertura do processo educativo das licenciaturas para questões sociais e ambientais relevantes para a formação inicial do educador geógrafo.

Cenários do presente e perspectivas: desafios vindouros

A título de breve conclusão desse texto, mas não do debate necessário sobre o assunto proposto, vale expor algumas idéias construídas ao longo da interpretação dos projetos pedagógicos de alguns cursos de licenciatura em Geografia. Essas idéias

sinalizam questões para destacar cenários possíveis a partir das reformas curriculares, mas apontam também questões ainda desafiadoras para os cursos de licenciatura. De forma direta, pode-se destacar da leitura que fizemos: a relação pesquisa e ensino na licenciatura, as práticas curriculares e o estágio supervisionado como experiências potencialmente enriquecedoras, a expectativa de solidez da formação do licenciando, isto é, a qualidade do professor pretendido, por fim a perspectiva de aprendizagem.

Começamos pelos desafios que se referem ao “professor pesquisador”, à autonomia intelectual dos professores e à produção do licenciando em formação. São pontos que consideramos ainda cedo para avaliar o impacto e as possibilidades dos novos currículos, mas que merecem atenção.

A perspectiva do professor pesquisador por meio de uma produção docente, especialmente após a formação inicial, pode ser incentivada a partir da articulação universidade-escola, por meio da produção de textos interpretativos analíticos, mas também no desenvolvimento de metodologias de ensino que estejam conectadas ao lugar e ao tempo das escolas em projetos de pesquisa.

Exercitar a autoria discente, que pode ser resultado da prática de leitura e escrita naquelas atividades destinadas à prática curricular e problematizadas ao longo de todo o curso em diferentes disciplinas e diversos profissionais. Significará colocar o saber especializado do formador de professor de Geografia a serviço de pensar um sujeito educador com mais autonomia.

Outro desafio que completa os demais – inspirado na riqueza das propostas curriculares – encontra eco em dois autores e pode ser explicitado mui brevemente: para que os novos professores se formem como intelectuais é fundamental que seus formadores exerçam sua intelectualidade de maneira plena (Moreira, 1995), depois, é também urgente que se conceba, investigue e se lute para que esse professor seja leitor e construtor do saber (Kramer, 1995).

A perspectiva de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia merecerá atenção de professores da escola básica e da universidade. Ela estará implementando a idéia de orientar o ensino de Geografia considerando o saber cotidiano do aluno e suas escolas. Para as propostas pedagógicas de licenciatura em que a aprendizagem está mais explicitamente desenvolvida, numa perspectiva de processo a ser promovido

na escola por sujeitos ativos, é de se esperar considerável mudança no resultado final. É que esta lógica identifica o professor de Geografia como alguém que orienta e estrutura a aprendizagem e não apenas o ensino simples e mecânico.

Naquilo que se refere à interação do ensino com a pesquisa, pressupõe-se que os professores sejam educados para a pesquisa, não apenas treinados. As práticas curriculares, as atividades complementares e os trabalhos de conclusão de curso muito podem colaborar para implementar um componente de investigação na formação docente.

Cabe acrescentar a isso a expectativa sobre o conjunto de conhecimentos a serem dominados pelos professores, com destaque para os saberes da Geografia. A relevância dos conceitos geográficos e a insistência em todas as propostas de uma sólida formação em Geografia põem em relevo uma dimensão que está sugerida por Alarcão (2004), quando discute a necessidade de se nomear os tipos de conhecimento dos professores.

“Na base desse conhecimento situa-se, como é evidente, o **conhecimento do conteúdo disciplinar**, isto é, a compreensão profunda e do domínio da matéria a ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhe conferem organização interna e grau de relevância de uns sobre os outros”. (p. 62)

Esta autora sugere uma dimensão de conhecimento que, a nosso ver, merecerá atenção durante a formação inicial. Trata-se do que ela chama de “conhecimento de sua filiação profissional” e que se torna relevante em função do caráter coletivo do ambiente escolar e do processo formativo do professor.

São estes os pontos a partir dos quais interpretamos algumas propostas curriculares que formarão os professores brasileiros. Com efeito, reconhecemos que haverá, durante a implantação desses currículos, muitas distinções e questões novas demandadas a partir da prática das instituições formadoras. No entanto, consideramos que tal reflexão em muito poderá contribuir para forjar novo significado para a Geografia que será ensinada desde já. Para tanto, o saber Geografia se completa com os saberes significativos da docência e da sua autoria.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, Marli. (Org.). *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- FERREIRA, Rodolfo & SOUZA, Donaldo B. (Org.) *Formação de Professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. Rio de Janeiro: UERJ-SR1/Quartet, 2001.
- KRAMER, Sonia. “A formação do professor com leitor e construtor do saber”, (pág. 101-126, In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- MARCONDES, Maria Inês. “A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores”. In: JUNQUEIRA, S. R. A. e outros (Org.) *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Pág. 259-269. Curitiba: Ed. Champagnat, 2004.
- MEC – Ministério da Educação, Brasil. Documentos diversos sobre as licenciaturas e ensino superior, em <http://portal.mec.gov.br/cne/>.
- MOREIRA, Antonio F. B. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- Programa de Formação de Professores – Universidade de São Paulo – USP. Comissão Permanente de Licenciaturas. São Paulo, 2004.
- Projeto de Reforma Curricular dos Cursos de Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Instituto de Geociência. Departamento de Geografia. Salvador, Bahia, Janeiro 2004.
- Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. In: www.igc.ufmg.br/pos/geografia.htm, janeiro de 2007.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Departamento de Geografia. Vitória da Conquista, Bahia, 2003.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Instituto de Geografia. Uberlândia, MG, 2005.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de Geografia. São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2005.

ROSSI, Vera Lúcia S. De. “Projetos Político-Pedagógicos Emancipadores: histórias ao contrário.” In: Cadernos CEDES. Vol. 23, Nº 61. Campinas: SP, Dezembro 2003.

SANTOS, Milton. *Técnica Espaço Tempo*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Wanda Terezinha P. dos. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetórias de formação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, SP, 2003.

SOUZA, João Valdir A. de. Licenciaturas na UFMG, um debate necessário. Boletim Informativo nº 1495 – Ano 31, de 11.08, 2005, In: www.ufmg.br.

Palavras-chave: *formação docente, geografia, ensino, educação, licenciatura.*