

## “A FORMAÇÃO DO GEÓGRAFO: O CAMINAR NA BUSCA DE UM MAYOR COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL”

Isabel Aurora de Souza Branco\*  
Rosângela Doin de Almeida\*

Este trábalo propõe-se a abrir discussão em torno da problemática que envolve a formação do geógrafo e sua consequente atuação no processo de transformação social.

Para tanto é importante fazermos, inicialmente, uma análise sobre a relação existente entre o Homem, enquanto ser social e a produção, pois, como sabemos o Homem, ao produzir sua existência material produz também sua história de vida: ao transformar a natureza produz idéias que justificam as relações estabelecidas nesse processo. Trata-se, portanto, de uma relação dinâmica que implica não só na transformação da Natureza, como na de sua própria (do Homem). E é isso que dá sentido a vida. Além de dinâmica é também uma relação histórica, apresentando diferentes características, de um tipo de organização social a outro (relação tempo-espaço), permitindo identificar modos específicos de produção e, consequentemente, diferentes paradigmas de análise da realidade.

Por sua vez, a Ciência produzida e desenvolvida em cada um dos modelos de organização social, possui também características que a identificam com o momento histórico considerado.

Contextualizada no mundo moderno, a Ciência apresenta, como aspecto principal, o rápido desenvolvimento do conhecimento, convertendo-o em necessidade práctico-social de primeira ordem e responsável pela expansão das atividades ligadas ao processo de produção científica e tecnológica, capaz de atender a sua própria complexidade.

Entretanto, o desenvolvimento da Ciência Moderna, desde a sua constituição, esteve preocupado em contribuir para o aumento da produção e da acumulação, beneficiando, principalmente, os interesses capitalistas e não em promover a realização com a Natureza.

Isto se explica pelo fato de que a burguesia, em ascensão, interessada que estava em firmar-se política e economicamente, aliou-se à intelectualidade da época, ansiosa por desprender-se das “amarras religiosas” e preocupada com a busca da “razão”, tornando-se, assim, capaz de colocar os seus serviços em função dos interesses capitalistas de acumulação.

A convivência intelectualidade-burguesia é histórica e reflete o caráter orgânico da Ciência na medida em que deixa transparecer o comprometimento ideológico da produção científica com os interesses capitalistas.

---

\* Departamento de Educação – I.B. – UNESP – Rio Claro, S.P., Brasil.

Com isso, queremos descartar a possibilidade de existência e desenvolvimento de uma Ciência neutra, abstrata e desvinculada de interesses específicos.

Com isso, queremos descartar a possibilidade de existência e desenvolvimento de uma Ciência neutra, abstrata e desvinculada de interesses específicos.

Considerando-se o comprometimento da Ciência com os setores hegemônicos e que detém o poder, podemos afirmar que também o intelectual – aquele que produz Ciência – encontra-se comprometido com os mesmos setores. Nesse sentido, o intelectual transform-se em objeto que, dominado pelo excesso de racionalização da tecnologia moderna, pode perder o controle do produto de seu trabalho.

O fator mais grave dessa situação está no contexto em que o cientista, atuando com uma visão de suposta neutralidade com a qual o capitalismo reveste a Ciência, não encontra fundamentação necessária para compreender e transformar a realidade em benefício da maioria da população. Nesse caso a maioria dos trabalhadores científicos deixa de atuar como sujeito da História e transforma-se em mercadoria, apropriada pelas frações do poder.

Nesse contexto, o geógrafo assim como qualquer outro cientista vem sendo expropriado cada vez mais do poder de decisão em relação ao encaminhamento do seu trabalho, contribuindo para o fortalecimento dos setores dominantes, desenvolvendo uma tarefa “abstrata”, capaz de alienar – ao invés de formar – as gerações mais novas que dependem de seus estudos e análises.

A análise “abstrata” a qual nos referimos acima é responsável pela fragmentação do real, na medida em que se baseia em fatos e/ou etapas isoladas, sem nenhuma relação com a dialética do processo histórico e, baseia-se em interesses econômicos preocupados em aumentar a capacidade produtiva do indivíduo (trata-se, no conceito de Weber, de um “agir racional” que transforma o Homem em instrumento de trabalho), em lugar de valorizar seus aspectos humanos.

Dessa forma, os intelectuais encontram-se hoje, distanciados cada vez mais da visão do todo, reforçando o processo de crescente irracionalidade da especialização, que lhes é imposto.

É contra esse tipo de coisa que devemos nos posicionar sem, entretanto, descartar a importância da especialização, desde que ela não seja responsável pela fragmentação, do real.

No que se refere à Geografia, entendemos que ela deva despojar-se, cada vez mais, da tarefa descritiva do espaço e transformar-se em Ciência Crítica, capaz de promover o conhecimento do espaço, como produção humana, isto é, um espaço dinâmico onde as relações sociais sirvam de instrumento básico para a

compreensão da realidade. Assim sendo, a Geografia hoje, impõe-se como Ciência Viva.

Uma análise adequada da atual situação do ensino da Geografia nas escolas públicas do Brasil exige a busca de elementos históricos que esclareçam o trajeto dessa disciplina desde a sua implantação no currículo escolar até a atualidade.

No final do século XIX, persistiam, no âmbito escolar, idéias baseadas na “Chorografia Brasílica” de Aires do Cabral. A produção geográfica brasileira esteve ligada, principalmente a trabalhos descritivos e levantamentos para fins cartográficos, o que é compreensível, pois, a utilização cartográfica do fato geográfico estava de acordo com o interesse do momento. E, talvez fosse essa a única forma de estudo possível dado o estado vultural da época.

O período profícuo de fermentação das idéias científicas, no exterior, preparou o aparecimento da moderna geografia que encontrou, nos fins do século XIX, condições para o seu desenvolvimento no Brasil, apesar de ter ficado restrita a uma parcela de intelectuais e escritores (Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Delgado de Carvalho):

A partir de então o trabalho de geógrafos brasileiros e estrangeiros contribuiu para uma produção vasta e profunda de materiais, livros e periódicos.

No período republicano a influência das diversas reformas de ensino atingiu também a geografia que foi valorizada no seu caráter educativo o que pode ser constatado pelo colume do seu conteúdo, empleo e detalhado, em todos os anos de ambos os graus de ensino: abrangia tanto conteúdos de geografia como de cosmografia.

Apesar da limitad aplicação dessas reformas, suas sucessoras conservaram seu espírito e algumas de suas características.

Mesmo com os métodos de ensino renovado, preconizados pela “Escola Nova”, penetrando em nosso país através de Anísio Teixeira, o professorado continuava a ministrar aulas de conteúdo, nem sempre renovado, aulas discursivas ou expositivas.

Os livros didáticos permaneciam também descritivos, presos ainda aos padrões antigos, apesar de apresentarem alguma inovação. Poucos foram os autores de tendências renovadas.

As intenções da reforma Capanema (1942) resultaram no ensino de Geografia em unidades rígidas, o que foi estimulado pelos livros didáticos que se intitulavam “rigorosamente dentro do program vigente”. Temos aqui as raízes mais próximas da atual situação de seu ensino, cuja caracterização ficará mais clara nos próximos parágrafos.

O ensino de geografia passou a retratar as falhas da situação que foi criada pela defasagem entre a colocação pedagógica das reformas, o conteúdo geográfico e os encarregados desse ensino – os professores.

A partir desse quadro surgem as deficiências: a geografia ensinada como um conjunto de fatos isolados, sem articulação; as relações entre as séries quase não aparecem; a geografia fica isolada em relação às matérias da escola secundária, não havendo integração de conteúdos.

As pressões no secundário, como curso principalmente propedêntico, de disciplinas científicas e a situação em que o ensino de geografia se encontrava favoreceu a redução de sua carga horária com a implantação da lei 4.024/61, que deixou aos Estados, através dos Conselhos Estaduais de Educação, a organização da escola média. Iniciou-se aí a ameaça a sua presença no currículo escolar.

Esse quadro cristaliza-se com a lei 5.692/71 que implementou “Estados Sociais” no ensino de I grau (8 anos de escolaridade) e a Geografia funde-se com História e Sociologia, na chamada área de Estudos Sociais, durante os seis primeiros anos do curso, Tal reformulação curricular, trouxe apreensão e tensões.

Um motivo de apreensão foi a inclusão de conteúdos de Organização Social e Política do Brasil, na área de estudos sociais, o que se configurou como redundância pois, esses conteúdos emergem da própria História ou da Geografia.

A impossibilidade de fusão da Geografia e da História, que constituem áreas distintas de conhecimento foi outro motivo de tensões.

De imediato, a regulamentação trouxe um conflito de mercado de trabalho, onde houve uma diminuição das oportunidades de trabalho para o professor de Geografia e para o de História.

Outra situação calamitosa para o ensino de Geografia decorre das pressões das editoras que, tinham nos livros de História e Geografia, seu segundo campo mais importante de mercado consumidor e que com a reforma, remodelaram suas publicações colocando-se no nível dos nossos professores, desinformados e mal formados.

O Guia Curricular publicado após a Lei 5.692/71 apresentou uma organização do conteúdo proposto para os Estudos Sociais, retomando o caráter descritivo da Geografia tradicional.

Após quase 20 anos, temos hoje professores e alunos que podemos chamar de “geração Estudos Sociais”.

Com a abetura política e as eleições diretas para governador em 1982, tivemos no Estado de São Paulo, uma retomada das questões educacionais através da

elaboração de propostas curriculares para o ensino de todas as disciplinas do 1º Grau.

Para o ensino de Geografia, foi decisiva a Resolução nº 7/79, do C.F.E. que permitiu às unidades escolares reintroduzirem Geografia e História como disciplinas autônomas de 5º a 8º séries, de 1º Grau.

Foi retomada, assim, a Geografia como disciplina cujo conteúdo necessitava ser novamente delineado para o ensino fundamental e secundário e voltou-se para dois eixos de trabalho: postura crítica diante da realidade que deveria ser desenvolvida através de uma atitude indagativa e reflexiva na investigação des sa realidade.

Ao optar por essa visão de vanguarda dentro do desenvolvimento da Ciência Geográfica, os organizadores da proposta curricular depararam-se com a mesma dificuldade ocorrida com reformas anteriores: o despreparo dos professores e as precárias condições de trabalho.

Com o objetivo de verificar de que forma esse quadro se configura atualmente nas escolas públicas de Rio Claro, realizamos uma pesquisa junto aos professores de Geografia dessas escolas.

A pesquisa consistiu em caracterizar as condições de trabalho dos professores, especificar sua formação acadêmica, caracterizar e analisar a organização didática desses professores e outros.

Para levantamento dos dados foram entrevistados os professores efetivos de Geografia atuantes nas escolas estaduais da área urbana de Rio Claro, incluindo-se também os professores substitutos. Ao todo foram entrevistados 30 professores sendo que 24 eram efetivos.

Os dados sobre as condições profissionais dos professores de Geografia revelaram um quadro quase ideal no contexto escolar nacional, na medida em que indica que os professores são estáveis e têm no magistério, sua principal atividade.

Quanto à formação dos professores no 2º Grau, verificou-se que 32% deles realizou-o de 1970 a 1974 e 30% de 1975 a 1979 e, 93% dos professores formaram-se pela UNESP.

Pode-se ainda acrescentar que 97% fizeram curso de Geografia e 3% Estudos Sociais, todos com licenciatura plena e 97% em curso diurno. Esses dados são importantes porque caracterizam uma situação privilegiada em relação ao conjunto do professorado do nosso país.

Quanto aos procedimentos de ensino, é interessante notar que os mais usados são as aulas expositivas e os trabalhos em grupo: os recursos mais usados são a lousa, o livro didático, os mapas e o globo.

O uso de textos avulsos pelos professores é pouco frequente e o livro didático é o principal recurso usado pelos alunos nos estudos em grupos.

Os recursos audio-visuais não são usados por 50% dos professores e nenhum professor apontou como seu principal recurso de ensino o que pode ser explicado pelo fato de 69% dos professores terem declarado que não há recursos audio-visuais em sua escola. Podemos até considerar que alguns professores que declararam usá-los devem ter equipamento próprio.

Outro dado que chamou a atenção referen-se ao uso de mapas e globos, essencial ao ensino de Geografia, cuja frequência de professores que declararam usá-los como recursos importantes é de 64%. Acrescenta-se que 100% dos professores declararam haver mapas e globos disponíveis na escola.

Os dados sobre os instrumentos e procedimentos de avaliação usados pelos professores indicam que o principal instrumento usado é a prova escrita, juntamente com outra(s) atividades(s), caracterizando uma avaliação centrada no domínio do conteúdo.

Cabe agora buscar o perfil interno dessas classes de professores com o fim de estabelecer fatores explicativos de sua atuação pedagógica.

O perfil dos professores A mostra que estão em idade madura e não estão no início de carreira; são na sua maioria, efetivos e têm carga horária superior a 24 horas-aula semanais. São professores somente do 1º Grau. Formaram-se entre 1970 e 1980 na sua maioria e apenas a metade deles optaria novamente pelo magistério.

O perfil do professor B, que corresponde a 50% dos entrevistados, revela que eles estão numa faixa etária mais avançada do que os professores A e uma porcentagem considerável deles estão próximos da aposentadoria. A maioria tem uma carga horária elevada. Alguns lecionam no 1º e 2º Graus. Uma porcentagem relativamente (33%) considerável fez o curso de magistério.

Esses dados são indicadores de que os professores B, cujas características de organização didática são de bom preparo do curso, porém com um forte apêgo ao conteúdo e ao livro didático, são professores mais antigos e talvez, por isso, tenham uma ação tradicional no ensino.

Ressalta-se que a maioria desses professores respondeu que optaria novamente pelo magistério.

Quanto aos professores C, constatamos que são mais jovens, porém a distribuição do tempo de experiência no magistério não configura concentração significativa em um período, sendo que a maior concentração é de 33% para 16 a 20 anos de experiência.

A formação desses professores indica que 50% deles fez o curso de magistério, índice próximo dos professores B, mas bem distante dos professores A. Esse dado explica, talvez, a organização didática fraca desses professores.

Os professores D têm, na maioria, de 31 a 40 anos; 67% deles têm de 6 a 10 anos de experiência no magistério e 33% têm menos que isso; 67% têm uma carga horária de 30 horas-aula semanais e 33% têm 16 horas-aulas; 67% leciona apenas no 1º Grau e 33% leciona também no 2º Grau; nenhum desses professores cursou o magistério no 2º Grau e todos disseram que não escolheriam novamente o magistério.

Esse perfil explica a classificação desses professores, pois, são o grupo mais jovem, com menor experiência no magistério, menor carga horária, formação pedagógica mais fraca e, coincidentemente, os que não optariam novamente pelo magistério.

Concluimos que os fatores principais que parecem interferir na organização didática dos professores são:

experiência no magistério: professores com maior experiência têm melhor organização;

curso de formação no 2º Grau: os professores que cursaram o magistério têm melhor organização didática;

carga horária: parece não interferir, pois, os professores C e D são os que têm menor concentração em carga horária (menor ou igual a 40 horas-aula semanais).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando a visão da geografia no currículo escolar e as constatações sobre a organização didática dos professores de geografia de Rio Claro, surgem considerações importantes.

A primeira diz respeito à hipótese que foi levantada de que os professores que tivessem melhor formação e condições de trabalho seriam os bons professores. Constatou-se que os professores A apresentam como característica marcante em relação aos demais, o fato de terem, em sua maioria, cursado o magistério no II grau. Esse dado confirma a hipótese de que a formação influi no desempenho do docente. A formação dos professores entrevistados no curso superior não parece ser um indicador seguro como fator de distinção porque 97% dos professores frequentaram a mesma instituição de ensino superior.

Há que se acrescentar como variável importante o interesse dos professores no magistério. Uma frequência considerável dos professores disse que optaria novamente pelo magistério, o que pode ser considerado como um dado importante para se entender o esforço demonstrado por eles através de sua prática docente.

Outra consideração relevante está na prática docente caracterizada pela organização didática dos professores a qual reflete a “gestão estudos sociais” apesar deles não terem frequentado cursos de licenciatura curta em entidades particulares. Esse reflexo pode ser visto pelo fraco arcabouço pedagógico dos professores cuja tônica está nas aulas expositivas, nos textos e nos livros didáticos. É necessário ressaltar que relativamente poucos professores indicaram o uso de mapas em suas aulas.

Pode-se considerar que esse quadro da prática pedagógica de professores “bem” formados em um dos melhores (SIC) cursos de Geografia do país, ocorre devido à estrutura deficiente da licenciatura.

Não podemos deixar de destacar, entretanto que a formação acadêmica do geógrafo vem assumindo uma postura mais crítica frente à realidade na qual ele deverá atuar, embora ainda permaneça uma certa distância entre aquilo que aprende e o seu trabalho didático, em nível de sala de aula.

Isto ocorre, evidentemente, porque a educação não está desvinculada do todo social que, com suas características burocráticas, separa a teoria da prática, dificultando a atuação criativa do trabalhador em geral.

Além disso, sabemos que uma visão distorcida de educação que privilegia a tarefa meramente instrumental, preocupada em preparar recursos humanos úteis para as políticas desenvolvimentistas, fundamenta a proposta de transformar a escola em agência formadora de mão-de-obra necessária aos setores produtivos considerados prioritários.

Nesse contexto, a Universidade ainda vem sendo controlada pela burocracia – em sua função pedagógica – o que faz com que a pesquisa – muitas vezes definida fora de seu melhor, através das agências de financiamento nacionais e internacionais, converta a Ciência numa mercadoria a serviço do capital.

Os intelectuais, por sua vez, como não constituem-se em grupo social autônomo, acabam por desenvolver uma função pré-estabelecida pelos setores econômicos e políticos hegemônicos, quer do ponto de vista da pesquisa, quer do ponto de vista das atividades docentes.

Comportamentos deste nível devem ser superados o mais rapidamente possível, devendo, também, ser abandonada uma pseudo –educação que promove o saber abstrato (o saber pelo saber).

A proposta que se apresenta é a de resgatar a Ciência como um todo, voltada para um desenvolvimento que envolva todos os setores da sociedades.

A educação deverá ser encarada como ato político na medida em que deva comprometer o conhecimento com o social, sendo capaz de lutar para o



cumprimento da democratização de competências e oportunidades, na vida social e política.

Sendo ato político, desempenhará um papel de formadora (e não simplesmente de agência de informação) de pesquisadores e/ou docentes para atuarem – vinculados organicamente – conscientemente num processo de desenvolvimento do conhecimento que implique em transformação social.

## **REFERÊNCIAS**

Apud ISSIER, B. A Geografia e os Estudos Sociais. Tese de Doutorado, FFCL de Presidente Prudente, 1973.

MOACYR, Primitivo – A Instrução e o Império – 2º volume – vol. 87, Col. Brasileira, Cia Editora Nacional, 1937 – pág. 28.

Aapud ISSLER, B. Página 147.

VIEIRA da Fonseca, J.B. O Ensino da Geografia no Brasil. Co. Ensino da Geografia – Publicação nº 211, Rio de Janeiro, 1956.

Art. 5º anexo e Resolução 853/71.

Encyclopedia of Educational Research, página 1130, Apud ISSLER, ob. cit. página 201.

BOWMAM, I. Geography in Relation to the Social Sciencies – Report of the Commission on the Social Studies – part V. Charles Scribner's sons, 1934.