FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Leildo Dias Silva
Professor na Secretaria de Estado da Educação do Pará. Doutorando em Geografia (UFG).
E-mail: leildodias89@gmail.com;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1227-1433.

Resumo
O Ensino de Geografia, nas duas últimas décadas, vem ganhando espaço no rol das discussões acadêmicas de nossa área em seus mais variados temas. Contudo, ainda há muito o que avançarmos nesse campo. O presente trabalho objetiva fazer um estudo do conjunto de pesquisas voltados à formação inicial de professores de Geografia. A metodologia deu-se por meio da análise dessas pesquisas. Um dos resultados mais eloquente, aqui apontado, é aquele que aponta para um distanciamento entre a teoria/conhecimento de área e os conhecimentos pedagógicos-didáticos na formação inicial dos futuros docentes. As conclusões apontam que mesmo com alguns avanços nas legislações para a formação inicial de professores, muitas práticas continuam arraigadas nesse distanciamento dando um status secundário aos conhecimentos, de modo geral, que focalizam o ensino e práticas no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Formação inicial; Professores de Geografia; Ensino de Geografia; Percursos formativos.

Introdução

Eu não fui despertado ao Ensino de Geografia durante minha formação inicial. Meu interesse por entender os processos formativos atinentes aos saberes da profissão docente emergiram da minha prática, no chão da escola, ao me encontrar em situações complexas durante o exercício da docência que exigiam, da minha formação, habilidades para além do domínio do conteúdo. Comecei, na escola em que atuava com os alunos para os quais lecionava, fazer uma pesquisa para compreender como os alunos interpretavam os conteúdos que eu ensinava ou tentava ensiná-los. Dessa maneira, iniciava meu contato com a literatura especializada sobre o Ensino de Geografia.

O relato acima narrado pode servir de indícios para refletir acerca do lugar do Ensino de Geografia como temática de reflexão na formação inicial. A despeito de ser uma experiência pessoal, não seria inverossímil afirmar que a problematização do ensino de Geografia não foi tema de interesse em nossos percursos de formação inicial. Claro que há muitas variáveis e não podemos generalizar. Mas ao olharmos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura se percebe uma maior centralidade nos conteúdos específicos da área pressupondo que a partir daí os futuros professores serão capazes de fazer a "aplicação" desses conhecimentos na sala de aula.

A literatura especializada traz apontamentos a respeito de um certo distanciamento entre conhecimentos dos conteúdos específicos de nossa área e conhecimentos da nossa prática docente como apontam as pesquisas de Cavalcanti (2008), Saviani (2009), Callai (2011), Carvalho e Straforini (2018), entre outras.

É nesse movimento de reflexão e de problematização que se insere as discussões deste artigo, que apresenta a seguinte pergunta problema: *como tem sido problematizada a formação inicial dos professores de Geografia na literatura especializada*? O objetivo desta pesquisa é analisar os resultados e apontamentos de estudos publicados, no meio científico, que tematizam a formação inicial de professores de Geografia no Brasil.

A metodologia se deu por meio da seleção de pesquisas que têm como foco de interesse a formação de professores de Geografia no Brasil. Para isso, acessamos e pesquisamos os principais periódicos especializados nesse tema, tais como, a Revista Brasileira de Educação em Geografia e Revista Signos Geográficos. Despois desse material reunido, fizemos sua leitura mapeando os principais pontos de suas abordagens.

Além desta introdução, o presente trabalho está organizado em uma seção intitulada "a formação inicial dos professores de Geografia no Brasil" e as conclusões.

A formação inicial dos professores de Geografia no Brasil

A formação de professores de Geografia como objeto de pesquisa tem se constituído em um potente tema de reflexão. No âmbito do Ensino de Geografia diferentes abordagens, temáticas e problematizações sinalizam a riqueza das análises. Isso não significa, todavia, que seja um tema esgotado. Muito pelo contrário. Esta subseção objetiva discutir produções relacionadas a esses temas em suas diversas concepções. Vamos iniciar com uma pesquisa que aborda a formação de professores no início da criação das universidades no Brasil e em seguida enfatizamos esse objeto no tempo presente.

Carvalho e Straforini (2018) fazem uma interpretação do passado, por meio do método da arqueologia concebido por Michel Foucault, nos três primeiros anos, na década de 1930, de criação dos cursos superiores de Geografia e da formação de inicial dos professores dessa área, analisando os discursos contidos em documentos/arquivos que se remetem à época. Esses autores afirmam que as pesquisas em Geografia, no Brasil, tiverem início no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e com as sociedades geográficas, sobretudo, a do Rio de Janeiro, no século XIX. De modo similar, antes das universidades já havia a Geografia Escolar, nesse mesmo século, ensinada aos filhos da elite do Brasil desse período.

Carvalho e Straforini (2018) partem de um questionamento sobre o porquê dos conteúdos específicos da área de atuação do futuro profissional de Geografia e os pedagógicos-didáticos serem, quase sempre, ministrados de maneira separada (e às vezes desconectada). Para esses autores, por muito tempo prevaleceu o chamado modelo “3+1”, ou seja, nos primeiros anos as instituições de formação de professores oportunizavam as disciplinas específicas da área de formação e, no último ano, as disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, esses autores mostram-nos que o estado de São Paulo, em 1934, publicou o Decreto 6.263/1934 afirmando o seguinte sobre a matéria:

> [s]eria então considerado licenciado, de acordo com o Decreto Estadual nº 6.263/1934, qualquer estudante que concluísse as seções ou subseções que compunham a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, denominadas de "licença cultural". No entanto, a licença para o magistério seria concedida apenas para o candidato que concluísse posteriormente o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação. (CARVALHO; STRAFORINI, 2018, p. 1231).

Com isso os autores mostram que essa estrutura dos cursos de formação de professores — que historicamente priorizou a formação no conteúdo (SAVIANI, (2009) — têm raízes desde a fundação dos cursos superiores no Brasil. Todavia, naquela época quem formulava as políticas atinente à formação desses profissionais não estava preocupado em que momento do curso as disciplinas deveriam ser ministradas, porém, com a concepção de universidade que deveria ser pautada na produção de conhecimento. Diante das análises dos documentos os autores apontam ainda que:

> [a] análise dos documentos normativos, bem como dos textos produzidos pelos geógrafos em destaque nesse texto, permite-nos afirmar que não estava na pauta da criação das universidades brasileiras em que momento da formação do professor as disciplinas pedagógicas deveriam entrar nos currículos dos cursos, mas sim o próprio sentido de universidade enquanto espaço de produção de conhecimento. Logo, a ordem e a disposição das disciplinas não ocupavam o centro do debate, mas o próprio sentido de conhecimento que se produzia na universidade. (CARVALHO; STRAFORINI, 2018, p. 1231).

As análises de Carvalho e Straforini (2018) evidenciam que nessa época, nas décadas de 1930/1940, o tema dos conteúdos pedagógicos-didáticos não eram foco de preocupações para os geógrafos. Contudo, Saviani (2009) e Seferian (2018) mostraram que, para além dos cursos de formação inicial de professores de Geografia, já havia preocupações em que momento do curso deveriam ser ministradas as disciplinas pedagógicas-didáticas, como foi o caso da Reforma Paulista, de 1890, para as Escolas Normais. Como esses dois últimos autores apontam, esse ímpeto reformista não durou muito, e após 10 anos, volta-se os conteúdos de Ensino para o último ano de formação dos professores.

A formação inicial de professores de Geografia, numa temporalidade mais recente, foi investigada por distintas perspectivas e autores como Cavalcanti (2008) que enfatizou a formação de docentes pautada nos conteúdos específicos e as escolas como espaço de aplicação; Callai (2011) abordou aspectos da formação de professores e a relação conteúdo-didática; Menezes e Kaercher (2015) tematizaram a formação de professores e o pensar complexo; Shimizu e Pezzato (2017) discutiram as matrizes curriculares de Geografia de alguns cursos no Brasil; Pires e Cavalcanti (2019) abordaram o conjunto de legislação que dá as diretrizes para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e ainda Castellar (2019) que trouxe aspectos do raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia.

Para Cavalcanti (2008) quando se trata das discussões acerca da formação inicial, de modo geral, parte-se do pressuposto que esse momento é para dotar os futuros professores de conhecimentos teóricos que serão aplicados no estágio e na carreira profissional. Nas suas próprias palavras: "[p]elo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, da divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação." (p. 85).

Essa autora, nesse mesmo estudo, enfatizou a necessidade da teoria e da prática, na formação, serem tomadas como dimensões indissociáveis da realidade para se contrapor a longos períodos de formação, a exemplo do "3+1", em que teoria e prática eram separadas. E de que para essa primeira parte da formação era atribuída um significado de superioridade em relação à segunda. Igualmente é mister tomar a escola, como defende a autora, como lugar de formação e produtora de conhecimento, não apenas como lugar de aplicação dos conhecimentos que é adquirido nas universidades.

Desde 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Nacionais Curriculares veem apresentando alguns avanços para uma formação mais integrada entre teoria e prática. É nesse sentido que a Resolução/CNE (2002) possibilita que os PPCs reservem 400 horas práticas como componentes curriculares e 400 horas para estágios supervisionados que deveriam ocorrer a partir da segunda metade dos cursos. Essa estrutura é mantida pela Resolução/CNE de número 02 de

2015 que dá autonomia aos cursos para elaboração de seus planos. Desse modo, abre-se margem para que essas disciplinas possam ser ofertadas desde o primeiro ano de curso.

Cavalcanti (2008) concorda que esses avanços na legislação podem possibilitar maior integração na formação entre teoria e prática, mas destaca que isso não é suficiente para mudanças mais consistente. Os seus apontamentos vão na direção que é "mais significativo, nesse caso, é a alteração das práticas de formação [...]" (p. 98).

No que toca ao tema formação de professores, Callai (2011) defende que as pesquisas sobre esse tema têm avançado tanto em número quanto na qualidade nos últimos anos e aponta que "no bojo dessa discussão tem se acentuado o embate entre os significados da ciência geográfica e a geografia ensinada." (p. 2). Essa autora propõe a formação calcada no sentido da educação geográfica como sendo capaz de atenuar esses embates. Assim ela pontua que "[a] intenção é fazer a formação docente na perspectiva de uma educação geográfica e pode ser considerada a partir da discussão sobre: qual o sentido da formação do professor de geografia?" (p. 2).

Callai (2011, p. 15) tratando dados produzidos juntos a alunos de graduação em Geografia vai evidenciar que esses graduandos apontam dilemas da seguinte magnitude:

> [f]alta da pratica, desconhecimento de metodologias para aplicar nas aulas, falta de interação com a escola, pouca carga horária para questões práticas e disciplinas que tratem da pratica. Seria importante mais aulas de didáticas assim como falta maior orientação de como fazer as tarefas praticas, quer dizer como dar as aulas. Falta de preparação para trabalhar com o aluno.

Sua pesquisa aponta para um problema — o qual é sinalizado por outros pesquisadores do campo do Ensino de Geografia — que é a dificuldade da integração teoria-prática. A particularidade da pesquisa de Callai (2011) são as tentativas de apontar caminhos para atenuar os embates na formação docente entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola.

Outra questão que foi tematizada no que tange à formação de professores é o raciocínio geográfico. Castellar (2019), para além da formação sólida nas bases teóricas e práticas

interdisciplinares, discutiu a vida intelectual do professor e do futuro professor de Geografia e a importância da apropriação das categorias geográficas para desenvolver o raciocínio geográfico. Sobre a vida intelectual dos professores, inclusive, como parte de sua formação docente, a autora defende a ideia "de uma vida intelectual calcada no repertório indissociável entre o estatuto epistemológico e as metodologias e estratégias didáticas pelo professor, em sua formação inicial, impondo-se como um desafio coletivo, principalmente entre os professores universitários." (p. 15).

Shimizu e Pezzato (2017) analisaram as matrizes curriculares para a formação de professores de Geografia em seis universidades brasileiras (uma por Região, com exceção da Região Sudeste, a qual teve duas matrizes curriculares analisadas), uma na Espanha e outra em Portugal. Nesses dois últimos países foi investigado as matrizes dos cursos de licenciatura e de mestrado, em função das particularidades para a formação docente nesses países. Os objetivos dessa pesquisa foram investigar as iniciativas de interdisciplinaridade, articulação teoria-prática, interação entre a universidade e o campo de estágio, inserção da pesquisa e de tecnologias voltadas ao ensino na formação inicial para a docência. Nas conclusões é afirmado, acerca das estruturas curriculares analisada, que

> [...] ficou evidente a permanência de modelo fragmentado de conhecimento, fortemente disciplinar e voltado a uma estrutura curricular de especialidades. Assim, fica cada vez mais nítida a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e os conteúdos específicos da docência com o prevalecimento da formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos de Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias como às optativas. (SHIMIZU; PEZZATO, 2017, p. 21).

As maiores contribuições dessa pesquisa são no sentido de oferecer uma leitura para além do Brasil, apontando que a formação de professores tanto em nosso País como na Espanha e Portugal, pautam-se na seleção dos conteúdos específicos, dando menor importância aos conteúdos didáticos-pedagógicos. Os autores apontam que "a carga horária das disciplinas específicas chega

a ser três vezes maior que a das pedagógicas." (SHIMIZU; PEZZATO, 2017, p. 22). Em relação às mudanças do antigo modelo "3+1", por força da legislação, as disciplinas pedagógicas, agora, podem ser distribuídas ao longo do curso e não mais apenas no último ano.

Uma ação que vem se mostrando como possibilidade de formação docente na interface da teoria-prática-teoria é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB). Nele os alunos podem ser oportunizados de serem inseridos nas escolas desde o primeiro semestre de curso e contam com acompanhamentos de professores supervisores, tanto de área, como dentro da escola que vão atuar. Luline Carvalho (2016) analisou os projetos das regionais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e os relatórios dos bolsistas e dos professores supervisores no período de 2011 a 2014. Como resultado é apontado que:

> [d]escrevendo os impactos das ações, todos os relatórios informam que o PIBID atua na formação de todos os seus envolvidos. Dessa maneira, há uma qualificação na formação inicial, as metodologias têm contribuído com a melhoria da educação básica, e o professor supervisor, por meio do PIBID, tem a possibilidade de refletir sobre suas práticas, reaproximar-se da academia, e ainda contribuir com a formação dos pibidianos. (CARVALHO, 2016, p. 117).

A autora ressalta que embora o programa em tela possibilita a formação dos futuros docentes de modo mais consistente, pois eles atuam e vivenciam o cotidiano da escola, ela chama atenção para as fragilidades, tais como, pouco rigor na escolha dos professores supervisores de área, sendo que alguns não têm o ensino de Geografia como objeto de pesquisa e reflexão, assim como, alguns relatórios não apresentam o rigor necessário subsidiar análises mais acurados dos reais impactos do PIBIB.

Conclusão

As pesquisas que foram analisadas nos possibilitam concluir que as discussões acerca da formação de inicial de professores de Geografia se pautam, sobremaneira, na formação no conteúdo

específico de área. Já os conteúdos didáticos-pedagógicos, em muitos casos, são trabalhados desarticulados dos conteúdos específicos de área, tendo como objetivo o ensinamento de metodologias de aplicação desses conteúdos na escola durante os estágios. Dito de outra maneira, a formação dos professores de Geografia ainda se pauta em concepções aplicacionistas.

Concluímos ainda que há programas, como o PIBIB, que pode possibilitar novas práticas de formação de professores de Geografia com base em uma formação mais sólida e próxima da realidade das escolas da educação básica. Essas práticas, se foram seguidas de reflexão, pode se modificar a formação desses professores e sua futura docência.

Referências

CALLAI, Helena Copetti (2011). O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Heredia, Costa Rica, v. 2, pp. 1-20, jul./dic. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

CARVALHO, Lucas Ferraz Frauches; STRAFORINI, Rafael (2018). Instituições que educam: a formação do professor de Geografia no surgimento das universidades brasileiras. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1218-1240, out./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1218>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

CARVALHO, Luline Silva. PIBID: instrumento formativo de professores de geografia. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, 14(1): 99-122, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (2019). Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. *Signos Geográficos*, Goiânia, v.1. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza (2016). Para onde estão indo as investigações sobre Ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse

campo. *Boletim Goiano de Geografia* (Online), Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza (2008). Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico e metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (orgs.). *Formação de professores*: reflexões sobre o atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG. 180p.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André (2015). A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p 47-59, jul./dez. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais (2002)

para a formação de professores da educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1170-1199 jul./set. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1170-1199. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36207>. Acesso em: 4 de maio de 2022.

SAVIANI, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a01.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. *A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos*: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais. Orientação Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo: s.n., 2018. 199 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-113250/pt-br.php>. Acesso em 28 de junho de 2022.

SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni; PEZZATO, João Pedro (2017). Formação de professores de geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, e164397. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820170001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de maio de 2021.