

A GEOGRAFIA E O SISTEMA BRASILEIRO DE ENSINO: CONTEXTOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Vinícius Silva de Moraes¹

PUC-Rio

Augusto César Pinheiro da Silva²

PUC-Rio

Recibido: 30/01/2013

Aceptado: 23/04/2013

Resumo:

Este trabalho procura analisar o processo de estruturação do sistema educacional brasileiro nos últimos 20 anos e como a disciplina geografia nas escolas está contextualizada. A pesquisa contribui para a discussão crítica e reflexiva sobre o papel da geografia na organização do atual sistema educacional brasileiro e, nesse contexto, essa disciplina pode ser entendida no ensino básico como aquela cujas ferramentas são essenciais para as mudanças qualitativas no processo de educação básica no Brasil e na aprendizagem em geral dos estudantes da América do Sul.

Palavras Chave: Sistema de ensino brasileiro, as políticas públicas para a educação, a geografia na escola, professor-pesquisador.

Resumen:

El presente trabajo intenta analizar el proceso de la estructuración del sistema educativo brasileño desde hace 20 años y como la disciplina geografía se contextualiza en la escuela del país. La investigación contribuye al debate crítico y reflexivo sobre la función que de la geografía en la organización del sistema educativo brasileño actual. Créese así que si puede comprender esa disciplina en la enseñanza como uno de los instrumentos fundamentales para los cambios cualitativos en el proceso de la educación básica y del aprendizaje de los estudiantes suramericanos.

Palabras clave: Sistema brasileño de la enseñanza, políticas públicas para la educación, la geografía en la escuela, maestro-investigador.

Abstract:

This paper analyzes the process of structuring the Brazilian educational system in the last 20 years and how the geography discipline in schools is contextualized. The research contributes to the reflective and critical discussion about the role of geography in the organization of the current Brazilian educational system and, in that context, this discipline can be understood in basic education as one whose tools are essential to the qualitative changes in the process of basic education in Brazil and the overall learning of students in South America.

Keywords: Brazilian education system, public policies for education, the geography in school, teacher-researcher.

¹ vinnygnaisse@gmail.com

² augustoc08@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dezesseis anos após aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil – Lei nº 9.394/96 – vive-se em um contexto de contradições na estrutura de ensino nacional que afetam, diretamente, a área da Educação, influenciando a produção de diferentes linhas de reflexão sobre as metodologias e didáticas específicas das diversas ciências que se apresentam no contexto escolar brasileiro. Desde então, o Governo Central do Brasil, por meio do Ministério da Educação, institui diretrizes curriculares e organiza parâmetros nacionais para a Educação Básica, ao passo que incentiva programas de capacitação de profissionais leigos³ atuantes no sistema de ensino.

Mudanças educacionais são utilizadas como palavras de ordem por diversos governos, mas nunca essas palavras tiveram tanto peso no dia a dia, pois vêm sendo apropriadas por profissionais do setor da Educação que percebem nas escolas o ambiente ideal para transformação social.

Quanto à melhoria qualitativa do ensino, Brzezinski (2008) afirma:

(...) não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro, independentemente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho (p.172).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 introduziu, juridicamente, transformações na Educação brasileira e representa importante ‘divisor de águas’ no setor da formação básica, uma vez que essa lei definiu, segundo o seu mentor Darcy Ribeiro, que a educação escolar deve cumprir seu papel essencial na aquisição de conhecimentos e também a ser requisito básico para prover o homem de condições de participação na

³ Entende-se como profissional leigo atuante aquele que está trabalhando como professor do ensino básico sem ter realizado a formação obrigatória de Licenciado pleno, em um curso de nível superior, como manda a legislação da LDB 9394/1996.

vida social, propiciando ao educando acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso e à cidadania, no atual contexto em que nossa sociedade vive (BOMFIM, 1999).

Nesse sentido, a primeira parte do presente trabalho representa um esforço de contextualização do modo como foi sistematizado o ensino básico no Brasil, indicando-se determinadas políticas públicas na consolidação da Educação enquanto setor chave da administração pública brasileira. Na segunda parte, procura-se inserir o ensino de Geografia nesse contexto e nas considerações finais aponta-se a necessidade de uma melhor formação docente no sistema de ensino brasileiro.

1. OS SISTEMAS DE ENSINO E A EDUCAÇÃO FORMAL: POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS NO BRASIL

1.1. Do Ensino ao Sistema de Ensino

Com o crescimento da industrialização no Brasil após a Segunda guerra mundial, o fenômeno urbano ganhou uma dimensão de grande porte, passando a predominar sobre as atividades agrário-exportadoras. A partir daquele momento, gradualmente, o sistema competitivo interssetorial no país tornou-se um imperativo generalizado, o que afetou a escola para a constituição de uma sociedade que defendesse a bandeira da escolarização universal e obrigatória (SAVIANI, 1999).

Para o homem poder participar da vida social da cidade e ser um trabalhador produtivo e bem sucedido na conjuntura urbano-industrial, ele deveria estar ciente de seus direitos e deveres através da chamada ‘cultura letrada. “A educação escolarizada, a partir de então, passou a ser a forma principal e dominante de educação no Brasil” (NOGUEIRA, 2006, p. 2).

No Brasil, a educação pública estatal tem sua origem no século XIX quando o movimento iluminista (defendido pelo então Imperador brasileiro maçom, Dom Pedro II), se fortaleceu no país, ampliando, junto às camadas das chamadas ‘elites urbanas e gerenciais’ a visão laica do mundo, sobretudo a partir da influência das instituições públicas catedráticas europeias. Tal mudança no processo educacional do Brasil Império definiu, lentamente no país no século XX, a difusão da escola pública, universal,

gratuita, obrigatória e laica, afirmando-se o dever do Estado moderno⁴ diante da Educação da população nacional (CASTRO, 2005).

A intensificação das modernas relações de produção industriais engendrou a necessidade de serem fornecidos conhecimentos às camadas mais numerosas da população brasileira e, para a manutenção dos diversos setores da uma economia de crescente competitividade, parte da população passou a receber condições mínimas de concorrência no mercado de trabalho. Nesse sentido onde se desenvolvem relações de produção industriais, grosso modo, emerge a necessidade da leitura e da escrita, como um pré-requisito mínimo de uma melhor condição para concorrência⁵.

Cabe lembrar, todavia, que 40 anos antes dessa dinâmica competitiva, a instalação do regime republicano no Brasil consolidou o poder das oligarquias na figura do Estado federativo, o que modificou, muito subliminarmente, a estrutura socioeconômica do país, influenciando pobremente para que houvesse pressão social por educação no plano das massas ainda ruralizadas, na estrutura economicamente nacional. Assim sendo, uma oferta de trabalho que agregasse valor (técnico e científico) manteve-se restrita, já que não se registrava real interesse pela educação pública, universal e gratuita, tanto pelos gestores quanto pela população em geral. Portanto, deve-se debitar à república fundada em 1891 (considerando-se a primeira carta constitucional pós-período de regências) a maior responsabilidade pela ausência de educação do povo brasileiro⁶.

Todavia, as áreas atingidas pelos impactos socioespaciais da industrialização eram os focos das novas aspirações sociais modernizantes. Nesse sentido, houve expansão da demanda escolar distribuída nas zonas onde se intensificaram as relações de produção, o que acabou por gerar a gênese de uma das contradições mais sérias encontradas, atualmente, no sistema de educação brasileiro: a alta concentração, em quantidade e qualidade, de equipamentos básicos para o desenvolvimento da rede de ensino básico no Brasil. Primeiramente tais equipamentos foram implementados na

⁴ O grande legado do liberalismo iluminista fez entender o Estado como instituição compromissada com o direito, percebendo assim sua condição de gerenciador institucional do poder. “No campo político, o nascimento do Estado moderno definiu o marco da centralidade territorial e institucional do poder político. Esta é certamente a instituição política mais importante da modernidade (...)” (CASTRO, 2005, p. 111).

⁵ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 1930-1970. Minas Gerais: Editora Vozes, 1978.

⁶ Op. cit; 1978.

macrorregião Sudeste e, posteriormente, na Sul em detrimento, principalmente, das Norte e Nordeste⁷.

A revolução industrial brasileira veio, portanto, com forte impulso educacional atingindo heterogeneamente o território nacional, construindo o que alguns caracterizam como defasagem histórica e geográfica materializadas em contradições expressas tanto estruturalmente como conjunturalmente. Esta situação nos obriga, na atualidade, a resolver problemas de naturezas diversas, que já foram superados por outros países há mais de um século.

Dentre esses problemas, destaca-se a tensão gerada, em nível territorial, pelas diferenças qualitativas dos serviços escolares oferecidos à população do país. Em todas as sociedades do mundo há diferenças entre os serviços educacionais oferecidos (seja através de níveis de Estado diferenciados ou da natureza desses serviços, ou seja, se o ensino é público ou privado), todavia em poucos países, sejam estes sob regimes totalitários ou democracias consolidadas, as desigualdades materiais ou do nível de qualificação dos professores é tão gritante como no caso brasileiro, o que nos impele a repensar o sistema de ensino desse país.

1.2. Sistema de ensino brasileiro

Há aqueles que afirmam a não existência de um sistema nacional de ensino, pois projetamos a ideia de sistema educacional no Brasil antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, sendo esta levada como consequência desse esforço de sistematização do ensino. Assim, a LDB não preencheria os requisitos característicos da própria noção de sistema, sendo mais adequado afirmar a existência de uma estrutura educacional, como aponta Saviani (2000).

Faz-se mister nos posicionarmos e defendermos a ideia de organização da Educação brasileira, já que “a organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade”⁸, abarcando assim em seu interior as noções de estrutura e de sistema. Não dá para negar o fato da presença de uma organização da Educação brasileira, que

⁷ Op. cit; 1978.

⁸ MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 180.

ao mesmo tempo em que é uma unidade sequencial, é uma multiplicidade de objetivos e projeções.

Como organização nos remete à ordem, que, por sua vez, dentro dela há também a estabilidade, constância, regularidade, estrutura e interações entre as partes, percebemos toda uma complexidade que a organização da Educação brasileira apresenta além do senso comum. Porém, essa organização não pode ser reduzida somente à ordem, embora a comporte, necessitando-se o diálogo com a ideia de desordem.

Uma investigação acerca de dados divulgados por pesquisas institucionais pode nos mostrar certa desordem no sistema público de ensino; desordem essa que pode nos encaminhar para uma reflexão profunda de quais são os instrumentos necessários para restabelecermos constantemente a estrutura educacional brasileira. Ordem e desordem são facetas que nas relações sociais são inseparáveis, como Morin sublinha, são “palavras-malas” que carregam dentro de si muitos “compartimentos” (MORIN, 2007, p. 207).

A ordem, uma noção complexa que esconde embasamentos metafísicos e traços teológicos, se manifesta sob o signo da constância, da estabilidade, sendo um ponto ótimo a ser atingido na estrutura de ensino, onde as leis que a governariam seriam a materialização de uma coerência lógica do desenvolvimento do conhecimento e necessidades do mundo de trabalho. Já a desordem, que engloba irregularidades, instabilidade, capacidade de perturbação da ordem estabelecida, também traz em si o germe da produção da ordem, ou melhor, de uma nova ordem.

No Brasil, completar os estudos é uma tarefa muito complicada, principalmente no contexto onde crianças e adolescentes vivem constantemente na linha tênue entre estudar e ter que trabalhar para sustentação familiar. É muito pequena a redução do percentual de crianças e jovens que não freqüentam escolas ou creches segundo o PNAD⁹, assim como ainda é significativo o índice de mão-de-obra precoce e fora das escolas.

Em matéria publicada no Jornal do Brasil em 2008, outros números foram revelados: cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 13 anos

⁹ Plano Nacional de Amostra Domiciliar, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esse plano apresenta resultados de pesquisa que abrange informações sobre as características gerais da população, como migração, educação, trabalho, relacionando esses dados ao número de famílias e domicílios.

trabalham no país; das crianças e adolescentes ocupados, 41,4% atuam em atividades agrícolas; na faixa dos 5 aos 13 anos, 95,5% dos que trabalham iam à escola. Entre 14 e 18 anos, 84,2% das pessoas ocupadas freqüentavam escola; para adolescentes de 16 e 17 anos, 70,8% dos que iam a escola também trabalhavam; e a média de horas trabalhadas semanalmente entre os jovens de 5 a 17 anos, em 2006, era de 26 horas. Surge uma pergunta aqui: como e quando estudar, considerando a necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho?

Assim, são inúmeros os dados que apontam o que alguns chamam de crise de sistema de educação, mas entendemos aqui que, na necessidade de superar o senso comum, é preciso ir além do positivismo e enxergar o que parece como incoerente, pois é na contradição que se percebe o real significado do movimento da história. Assim, a estrutura de ensino deve ser analisada a luz de uma crítica genética, que por sinal, não deve ser considerada “o” método único de análise e interpretação a ser utilizado.

1.3. Políticas públicas para a Educação

É a partir da década de 1930, que temos uma sistematização da Educação em nível nacional através da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde (1930), passando o setor a ser considerado uma questão nacional. Saviani (1999) nos aponta algumas medidas relativas à Educação em nível nacional a partir dessa década que contribuíram para essa sistematização: Reformas do Ministro Francisco Campos em 1931; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que apontava caminhos para a construção de um sistema nacional de Educação; Constituição de 1934, que exigiu a fixação de diretrizes da Educação e elaboração de plano nacional de Educação; reformas (entre 1942 e 1946) promulgadas por Gustavo Capanema, então ministro da Educação durante o Estado Novo de Vargas, que nortearam as Leis Orgânicas do Ensino. Por fim, podemos ainda indicar o surgimento do Ministério da Educação e Cultura, em 1953, graças à autonomia dada em relação à área da Saúde.

A partir de então, a sociedade brasileira passa a acordar para os problemas da extensão da escolarização, empenhando-se na luta inquieta pela alfabetização de um número cada vez maior de pessoas. Nessa luta está a provável raiz de outro diagnóstico que vem sendo estudado por alguns pesquisadores: o analfabetismo funcional.

Na Constituição de 1946, temos a definição da Educação como um direito de todos, através da obrigatoriedade do ensino primário democrático e gratuito nas escolas públicas, determinando à União que fixasse diretrizes e bases para a Educação nacional; um ano depois temos a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada apenas em 1961, treze anos depois.

A Lei 4.024/61, primeira LDB, esclareceu como se daria o exercício e a formação da carreira docente, mas infelizmente não correspondeu ao que se esperava no momento, uma vez que limitava a democratização do acesso ao ensino fundamental, deixava para responsabilidade das secretarias de saúde o ensino pré-primário, além de não indicar qualquer mecanismo para superar dessas falhas. O então 2º grau era dividido em científico, clássico e normal, sendo esse último responsável pela formação de professores de 1º a 4º séries.

Problemas, nitidamente observados na formação do profissional da educação, perduram-se também na LDB fixada em 1971. Na expressão da Lei 5.692, o 2º grau passa a ser um curso profissionalizante ou voltado para formação de professores, tendo a possibilidade de que sejam realizados os chamados Estudos Adicionais. Mantiveram-se também o maternal e a pré-escola à responsabilidade da secretaria de saúde, o que indica certa ineficiência do Estado brasileiro, nesse contexto, em sistematizar a educação pública nacional. De forma que, vinte e cinco anos depois, demonstrou-se necessária a aprovação de outras novas diretrizes e bases.

A estrutura da Lei 9.394/96, nomeada Darcy Ribeiro em homenagem a um grande colaborador, esclarece melhor a dinâmica complexa e o caráter propedêutico da Educação. Eliminado os antigos 1º e 2º graus, divide a organização da Educação brasileira em duas grandes unidades: educação básica – com “finalidades de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”; e educação superior – onde se formam diplomados, incentivam-se o trabalho e a pesquisa, promovem-se a divulgação de conhecimentos culturais, dentre outras finalidades (BONFIM, 1999). Essas duas unidades também têm suas partes: dentro da educação básica incluem-se a educação infantil – que deixa de ser de responsabilidade da Secretaria de Saúde – onde temos as creches (0-5 anos de idade) e os jardins (3-5 anos de idade), o Ensino Fundamental que vai da 1º a 9º série – antiga

Classe de Alfabetização e antiga 8º série respectivamente –, e o Ensino Médio com duração de 3 anos, correspondente à formação geral; dentro da educação superior temos a graduação, possibilitando títulos de bacharelado e licenciatura, e a pós-graduação lato sensu, nível de especialização, ou stricto sensu, mestrado ou doutorado.

Falar de políticas públicas para a Educação brasileira é ter em mente que existem dispositivos legais que formam um conjunto normativo e que, para alcançar mudanças no ambiente escolar, geram alterações na LDB/96, e a complementam. Analisando brevemente as Resoluções lançadas pelo Conselho Nacional de Ensino, um pouco mais especificamente quanto ao Conselho de Educação Básica, pode-se destacar a conservação do caráter avaliativo centralizado e regulatório do MEC. De tal modo, troca-se o antigo Provão pelo Enade na educação superior e o Saeb acaba sendo ofuscado pela Prova Brasil, “e surpreendido com o Provinha Brasil, política recentemente lançada pelo PDE”¹⁰.

A política de fundos para a Educação também mostrou continuidade, pois mesmo ampliando seu alvo para todo o sistema de Educação Básica (isso significa incluir a Educação Infantil, antes não abarcada no beneficiamento e passando a receber aporte financeiro da União), mudou seu nome de Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – para Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério¹¹.

O Plano Nacional de Educação, organizado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e implementado efetivamente no governo Lula, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos (a antiga Classe de Alfabetização tornou-se primeiro ano), sendo uma política interessante já que atende crianças a partir de 6 anos na educação obrigatória. Destaca-se também, no que cerca políticas públicas para educação, a disputa de espaço político do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que entrou em vigor no segundo governo Lula. Com esse plano verifica-se um conjunto de decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações que indicam fragmentação e

¹⁰ GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (org). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 220 – 245.

¹¹ Op. cit; 2008.

descontinuidade interna de políticas no presente governo, uma vez que deixa de lado ações implementadas no primeiro mandato.

Não podemos perder de vista, também, a dimensão burocrática que a instituição escolar representa e, para tanto, o professor bem fundamentado, ou seja, aquele que busca uma postura investigativa, tem maior competência de perceber como se desenrolam as tramas dos contextos em que se inserem as escolas. Esse ambiente é sem dúvida o ambiente dos conflitos, onde o poder simbólico¹², intrínseco ao sistema escolar, permeia as relações de ensino e aprendizagem, estando ele identificado ou mascarado.

As relações de poder presentes nas escolas podem ser consideradas como “campo de forças”, que definem a estrutura destas: todo poder simbólico é capaz de se impor legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento e só exerce se for reconhecido. Pois bem, as escolas são organizações burocráticas, que a primeira vista parecem ser imutáveis quanto às suas teias de relações, principalmente quanto sua hierarquia: os professores cobram dos alunos e pais porque recebem orientações do supervisor, este exige do professor, pois tem de prestar contas aos diretores, que por sua vez, recebem ordens da Secretaria de Educação. Nessa cadeia hierárquica, onde todos têm pontos de origem da existência fora de sua própria pessoa, exerce-se o poder aparentemente impessoal, apoiado em normas regimentais, em leis e ordens vindas de órgãos administrativos.

Nessa hierarquia todos seriam “bons”, todos apresentam vontade de mudar, são compreensivos e gostariam de colaborar, pois todos estão no mesmo barco, sujeitos aos mesmos estatutos e objetivos. Mas isso, por si só, não garante o sucesso escolar: o poder simbólico vivenciado muitas vezes não contribui para a transformação que se faz urgente dentro e fora do ambiente escolar; a aliança entre funcionários administrativos, funcionários de serviço, o corpo docente como um todo, os alunos e pais e líderes comunitários, pode contribuir para melhor entendimento das reais tarefas de cada sujeito. Mais do que isso: defendemos aqui a necessidade de políticas públicas que auxiliem na melhoria do ambiente escolar, políticas que não objetivem impor novas

¹² BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 2ed. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil 1998.

práticas modistas ou novos modelos, que objetivem a continuidade de políticas anteriores, as corrigindo e aperfeiçoando de modo contínuo.

Em plena década da alfabetização (2003-2013), como proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, o Brasil ainda tem um caminho longo a percorrer no que se refere à questão. Uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro (ligado ao Ibope) e a ONG Ação Educativa divulgou dados¹³ apreensivos para o início dessa década que se propõe ser da Educação: apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos têm pleno domínio de habilidades ligadas à leitura e escrita. Somente 1 em cada 4 brasileiros em 2003 era capaz de compreender totalmente informações contidas em forma de texto. 38% eram considerados analfabetos funcionais, problema silencioso e perverso que afeta preferencialmente camadas mais pobres inseridas precariamente na economia.

O debate equivocado acerca das intenções do projeto neoliberal erra em primeiro lugar em afirmar a idéia de projeto, e não projetos, o que nos remete à impressão de uma única forma de se ler a dinâmica global de modo particular. Erra novamente em pensar que o chamado projeto neoliberal para o Brasil se assemelha ao que aconteceu historicamente em “países desenvolvidos”, onde se promoveram os desmontes do Estado de Bem-Estar Social, instituição que assimila e administra os direitos sociais.

Para qualificar um pouco mais a discussão, devemos apontar que esse projeto neoliberal “obedece” políticas internacionais de livre comércio e procura se estabelecer em territórios ou regiões econômicas. Utilizando políticas que favorecem o capital e agindo de maneira diferenciada no espaço, o Estado passa a abrir mão de certas responsabilidades sociais, que acabam por gerar uma exclusão diferente das que conhecíamos há décadas atrás. Ele cria uma sociedade que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente de ponto de vista social, moral e político.

Esse é o caso, por exemplo, dos incontáveis trabalhadores autônomos, que por mais que se encontre em condições precárias de trabalho, e até mesmo de sobrevivência, sem direitos mínimos, são imprescindíveis para o movimento da economia em macro escala. Ou o que dizer das favelas, que com sua maioria de trabalhadores informais, semiempregados ou até os que estão momentaneamente desempregados, formam um tipo de mercado específico que diversos empreendedores buscam conquistar?

¹³ Publicados na Folha de São Paulo, 15/09/2003.

A inclusão forçada¹⁴ assegura, de alguma forma, a sobrevivência do sistema que vê na exclusão um momento no processo de mercantilização da força de trabalho. Dessa maneira, se controla e se disciplina a força de trabalho empregada e a não empregada (que ainda é insistentemente chamada de exército industrial de reserva, conceito pouco relativizado do contexto escrito por Marx para nossa realidade). O capitalismo não é o mesmo do século XIX estruturalmente. É historicamente diferente, e surgem novidades de modo cada vez mais veloz, nos fazendo repensar cotidianamente modelos políticos e ideológicos.

Essas considerações são necessárias, pois o sistema de educação no Brasil vem sendo construído dentro desse contexto. Nesse sentido, acredita-se que a Educação responde dialeticamente ao movimento político-econômico das diretrizes seguidas pelo Estado brasileiro, obrigando as confusões feitas pelo senso comum, acerca de conceitos básicos para se discutir os problemas inerentes à Educação, serem mais bem esclarecidas, uma vez que corremos o risco de cair na armadilha de reduzirmos todo e qualquer problema à culpabilidade do sistema econômico capitalista de âmbito global.

Não é culpa do capital apenas aumentar o número de crianças na escola e não melhorar a qualidade desse ensino, mas sim da forma como agentes sociais vêm empregando o uso do poder de planejar e gerir o espaço. O capitalismo não manda nem prega a falta ou o mal uso do repasse de verbas públicas para a Saúde ou para a Educação. Não é ele que mantém um ou outro no poder, mas sim a atuação de agentes sociais, como o Estado e seus órgãos de referência, as instituições religiosas, organizações da sociedade civil, etc. Lógico que todas essas condições são propiciadas pelo movimento da totalidade (SANTOS, 2002) e pelo modo de produção predominante. Não podemos partir do senso comum e apontar a Educação como único setor responsável pela solução dos problemas nacionais. Mas sim reconhecer o setor como uma dimensão social que merece prioridade, tendo em vista que qualquer relação social é mediada pela educação.

2. O ENSINO, A ESCOLA E O PROFESSOR: ESTRUTURA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

¹⁴ FONTES, Virginia. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. Revista Tempo, Departamento de História UFF, Vol. 2, nº3, 1997.

2.1. Historiografia da Geografia Escolar e formação de professores

O processo didático da geografia escolar suscita reflexões no que tange à preocupação com questões espaciais. Se hoje são claras a fomentação e a necessidade, por parte da disciplina, de formar sujeitos que reconheçam a dimensão social de sua contribuição na (re)produção do espaço, foi devido a uma evolução, se assim podemos dizer, no processo de construção do saber geográfico.

Da mesma forma como a estrutura de ensino propicia uma série de críticas, com a Geografia escolar não seria diferente. Muitas dessas críticas se dão graças a uma postura assumida tradicionalmente pela disciplina, como um todo, e pelo professorado em particular, que atribuem importância maior à dados, informações, localizações, em detrimento da preocupação com a explicação. Outras críticas persistem nos obrigando, em algum nível, a (re)pensarmos os valores e atribuições do processo didático-pedagógico do ensino da Geografia: ora se tem maior valorização da Geografia Humana, ora maximização da Geografia Física; falta de entendimento dos objetivos das aulas; falta de clareza no entendimento de que formam-se cidadãos e não geógrafos, entre outros.

Mesmo após diferentes movimentos filosóficos, com correntes metodológicas também diferenciadas, ainda observa-se pouco tratamento para com a didática e a pedagogia. Pouco se debate sobre qual contribuição a Geografia de sala de aula pode trazer para que os indivíduos se reconheçam como integrantes do mesmo processo, e, da mesma forma, como elementos significantes – que não só contribuem, mas que dão significados – na construção da história, da sociedade e do espaço. Assim, a centralidade do conceito de espaço dentro da Geografia possibilita a integração das diferentes disciplinas que pensam de alguma forma esse conceito, além de fazer com que o aluno se perceba como ator importante na (re)produção do espaço geográfico.

A propósito, a dimensão social de construção do espaço geográfico, tem uma literatura bastante difundida no meio científico, não apenas pelos “novos geógrafos”, mas também por pensadores de outras áreas, contudo a situação de atraso ainda é persistente no cotidiano da escola. Desta feita, dificilmente o ensino, ora apresentado, contribuirá para que os sujeitos em

aprendizagem expressem livremente o desenvolvimento de suas idéias, de suas atitudes e os procedimentos que lhes são característicos frente ao mundo que se globaliza desigualmente (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

Faz-se importante lembrarmos que o certo abandono do debate sobre articulação entre didática, pedagogia e Geografia também é visto no reduzido número de programas de pós-graduação com linhas de pesquisa nesse sentido. O cenário fluminense, por exemplo, praticamente direciona a progressão da formação de geógrafos para uma literatura extremamente específica, longe da realidade dos currículos escolares.

Podemos, de maneira breve, caracterizar alguns momentos na evolução histórica do pensamento geográfico que foram importantes para a consolidação do saber que hoje aprendemos e ensinamos.

A primeira cultura que explorou a Geografia como uma ciência filosófica foi a grega. Na Grécia Antiga é que pensadores iniciaram estudos para compreensão das diferentes formas da paisagem – dos arranjos espaciais – e, nesse sentido, a classificação e a comparação de elementos do ambiente se estabeleceram como principais métodos de investigação do saber até então. Tales de Mileto e Anaximandro se preocuparam com medições espaciais e forma da Terra; Heródoto com a descrição dos lugares; Aristóteles na relação homem-natureza.

Os romanos também tiveram sua participação no desenvolvimento do saber ao aperfeiçoar métodos de localização geográfica. Como se tratou de uma sociedade expansionista, a cartografia romana se destacou ao incluir novas técnicas, como exemplo o périplo¹⁵.

No percorrer da Idade Média, os árabes aprofundaram antigos conhecimentos gregos, e durante a renascença as grandes viagens deram espaço para uma maior necessidade de teorias e técnicas mais sólidas das informações obtidas durante explorações.

Já a partir do século XVIII a Geografia, devido também à grande quantidade de conhecimento e instrumentos, passa a ser gradualmente reconhecida e percebida como

¹⁵ O périplo (correspondente em latim: *navigatio*) é um instrumento comum na navegação antiga. Gregos, fenícios e romanos utilizavam documentos manuscritos onde eram registrados, de forma sistemática, portos e pontos geográficos costeiros de interesse, com suas devidas distâncias aproximadas.

uma ciência. A Geografia, até então, era designada como ciência de relatos de viagens em “tom literário”, apresentando obras sintéticas de agrupamento de conhecimentos a respeito de uma determinada porção espacial.

Na verdade, trata-se de um todo período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. Nelson Werneck Sodré denomina-o de “pré-história da Geografia” (MORAES, 2005, 50).

Podemos falar, então, de Geografia enquanto conhecimento sistematizado no início do século XIX, com o avanço e domínio das relações capitalistas de produção e sua necessidade de conhecimento do planeta e sua extensão real. Outros pressupostos que tiveram significativa influência na sistematização da Geografia merecem ser destacados: sua organização disponibiliza grande repertório de informações de diversas partes da Terra e aperfeiçoamento de técnicas cartográficas para navegação, cálculo de rotas, orientação das correntes.

A institucionalização da Geografia passa necessariamente por três campos: o universitário, o campo que diz respeito à Geografia como disciplina escolar, e o campo relacionado às sociedades geográficas. No primeiro, a institucionalização, durante o século XIX, deu-se essencialmente pela necessidade de formar um número cada vez maior de professores para uma rede em grande expansão.

Se de alguma forma a ciência geográfica serviu para práticas de dominação, muitos afirmam que esta é uma disciplina chave para lutas concretas para melhoria do ensino público e de transformações sociais.

Como já dito, as acepções mais antigas da Geografia remontam histórias de conquistadores gregos, sendo no início confundida com História ou Filosofia dos arranjos naturais (MORAES; 2005). O método principal era baseado em observações astronômicas e de diferentes paisagens. Dos gregos e romanos herdamos mapas, informações sobre latitude e longitude; árabes complementaram seus conhecimentos com classificações climáticas; para durante as grandes navegações ajudarem a confirmar o formato global da Terra e aperfeiçoando métodos de medidas espaciais mais precisas (op. cit; 2005).

O clima, essa combinação extremamente complexa de variáveis, foi entendido na Escola alemã (séc. XVIII) como fator que desencadearia, ou não, a disposição física e o desenvolvimento intelectual, concepção influenciada pelo determinismo. Na continuidade, a escola francesa por sua vez, impregnada pelo possibilismo, mostrou a influência recíproca entre o homem e o meio.

Objetivando tornar o conhecimento já institucionalizado como disciplina escolar e acadêmica em estudo mais científico, a partir de 1960 temos a adoção da estatística como recurso agregado e fundamental.

Hoje, em meio a diferentes concepções, existe um ponto em comum que entende a Geografia como um estudo científico da Terra com a finalidade de analisar as relações entre a natureza e sociedades, e para tal faz “uso” de disciplinas rotuladas exatas e humanas.

No Brasil, com o advento dos anos 1930, temos o incremento da intervenção na vida social do país por parte do Estado. As forças da urbanização, que a partir de então interagem com o setor agrário, fortalecem a centralização do poder e a Geografia moderna, implantada, primeiramente, em 1934 na Universidade de São Paulo com o curso de Geografia-História, serve ao Estado como instrumento de consciência nacional.

Nesse contexto de embate entre a oligarquia paulista, de lado no cenário graças ao seu fim em 1930, e o Estado centralizador, a criação do curso de Geografia-História na USP, dada por Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, franceses formados dentro de uma concepção positivista da neutralidade geográfica, contribuíram em muito para a sustentação da base agrária cafeeicultora, intensamente influenciada pela averiguação dos *genres de vie*¹⁶ rural.

A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) representou outra possível forma de institucionalização do saber geográfico, referente às sociedades geográficas. Com objetivo de ampliar o conhecimento do território nacional, a centralização do Estado do Governo Vargas fundou, em 1937, o Conselho Nacional de Geografia (CNG) em consonância à União Geográfica Internacional. Através do órgão

¹⁶ O conceito de gênero de vida foi mais bem trabalhado por Paul Vidal de La Blache, em seu livro *Princípios de geografia humana*, obra póstuma publicada em 1922, quatro anos após sua morte. Essa categoria de análise, inspirada no conceito de contingência, mostra como as atividades dos diferentes agrupamentos humanos se dão em determinados recortes espaciais, dando origem, de modo geral, à Geografia regional. Numa tentativa de reaglutinar saberes fragmentados da ciência geográfica, o autor acaba por gerar outra dicotomia (geral e regional), como salienta Moreira (2008).

fundando, os geógrafos brasileiros passariam a atuar no interior do Brasil da mesma forma como os geógrafos de Sociedades Europeias já haviam feito.

Desse modo, o IBGE se orientou na investigação dos recursos naturais para o Estado por meio de estudos cartográficos e expedições a cargo de especialistas de Geografia Física, como o francês Francis Ruellan¹⁷, recursos esses necessários para estratégias políticas de industrialização do país.

O Instituto Histórico e Geográfico e a Sociedade de Geografia, entidades formadas por engenheiros e militares, passam a ser substituídos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada junto ao curso de Geografia e História da USP.

Uma das grandes lições da primeira fase da AGB foi a prospecção do território nacional através dos lendários trabalhos de campo pelas equipes divididas por turmas de investigação. Nesta primeira fase áurea, a contribuição dos geógrafos brasileiros foi significativa para a formação de uma visão de Brasil e talvez de um nacionalismo (RÜCKERT, 1997, p. 22).

O IBGE e a AGB são duas importantes instituições de imensa responsabilidade na institucionalização da Geografia no Brasil, mas também podemos destacar um período moderno recente caracterizado pela transição para uma Geografia pragmática, iniciada nos anos de 1950 e 1960, em que essas instituições, e outras mais, contribuíram para a articulação regional do país: a exemplo da rodovia Belém-Brasília e estudos sobre migrações rurais-urbanas.

Ao se discutir sobre a educação brasileira e a possibilidade de melhorarmos a qualidade de sua oferta temos de ter em mente a centralidade da formação de professores, já que não é à toa que debates atuais sobre reformas educacionais, contempladas na esfera universitária, vêm delimitando o aprofundamento da reflexão sobre a formação desse profissional.

O pouco êxito demonstrado pelos cursos de formação docente, que reforçam estereótipos da realidade educacional, faz com que os professores, principalmente os da rede pública de ensino, sejam vistos como profissionais despreparados, sem habilidades para lidar com a autonomia dos seus saberes.

¹⁷ Geomorfólogo coordenador da Cartografia e Geodésia do Conselho Nacional de Geografia (então parte do IBGE).

Nas universidades, instituições muitas vezes isoladas da realidade social, cresce o número de cursos de Geografia, não sendo objeto do presente trabalho maiores detalhes, mas esses cursos, na atualidade ainda apresentam corpo limitado de professores, restringindo esses ao simples repasse de conteúdos, sem qualquer reflexão sobre o sistema. Entretanto, nas universidades de maior tradição e de significativa produção científica, esse isolamento torna-se mais preocupante, já que ainda se percebe o distanciamento da pesquisa sobre as questões do ensino básico e sua estrutura.

A proposta contemporânea da Geografia escolar passa pela dimensão espacial das relações sociais, na qual a instrumentalização do alunado se dá sobre acontecimentos cotidianos e conceitos. O aprendizado de conteúdos programáticos se torna síntese de um saber cultural voltado para inserção de cidadãos no mercado e na sociedade capitalista e, para tanto, a apreensão de saberes que gerem autonomia individual propicia o domínio de técnicas de trabalho e conhecimentos de eventos geográficos.

Tradicionalmente temos o livro didático que, para muitos, é levado como manual didático. Os programas de Geografia, ainda muito enraizados, apresentam realidades de uma forma geral estereotipadas e por demais sintéticas, que pouco contribuem para a absorção de conhecimentos socioambientais. Livros didáticos não são, por excelência, manuais ou bulas de como atuar profissionalmente, uma vez que estes apresentam uma literatura voltada para o mercado.

Não é objetivo aqui rotular os livros didáticos como instrumentos retrógrados de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, dentro do processo de formação de professores devemos ter a possibilidade de um contato mais crítico com esses livros, pois eles nos auxiliam, significativamente, na elaboração do cotidiano programático; todavia eles não são por si só manuais. Partindo da análise crítica dos conteúdos apresentados nos livros, o geógrafo pode extrair elementos, recursos e teorias que possibilitam a apreensão da realidade geográfica.

2.2. A escola, o professor de Geografia e o geógrafo

Na linguagem comum, da mesma forma como no entendimento de outras áreas, de políticos e administradores, o saber geográfico habitualmente é entendido como a

disciplina que se preocupa com processos e localizações. De fato, existe um considerável número de geógrafos que trabalham nessa direção.

Esse enfoque desconsidera o espaço geográfico como resultado de um processo histórico e como base material e social para ações humanas. Nesse sentido, o profissional de Geografia que se insere no magistério pode contribuir para a formação de jovens aptos a realizar essa transformação social, ao perceberem na disciplina um instrumento de investigação socioambiental na perspectiva de sua espacialidade.

Na leitura geográfica do real estão inseridas categorias de análise para interpretação de processos sociais e naturais, sendo a tarefa do geógrafo relevante ao intervir reflexivamente na construção do conhecimento. Ao professor de Geografia cabe inserir, de forma contextualizada, propostas de transformação socioespacial significativas por meio da construção de habilidades e competências.

Um caminho interessante para se trabalhar em ambiente escolar que objetive a inserção do senso comum emancipatório nos jovens, além dos projetos transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, seria refletir sobre a possibilidade de “trabalhar de forma mais integrada no interior da própria disciplina geográfica, ultrapassando fronteiras entre diferentes especialidades da Geografia” (CAVALCANTI, 2002, 128). O encanto que a Geografia pode proporcionar é a complexidade do trama das interações com a Terra. Monteiro (1995), citado por Cavalcanti (2002), considera que as aulas de Geografia são veículos de educação que visam “introduzir nas crianças e nos jovens o conhecimento do lugar em que vivem até a abrangência do ‘sentido’ do Mundo” (Op. cit, 2002, p. 128).

Entendemos assim que o objeto da Geografia é interdisciplinar e que ser audacioso apenas nas aulas da disciplina pode em boa parte dos casos ser insuficiente, surgindo a necessidade do debate interdisciplinar e o importante papel que nossa província do saber tem na construção para a efetivação de projetos em ambientes escolares. Um desses projetos, por exemplo, no qual a Geografia deve auxiliar, tanto no planejamento quanto na execução, é o de Educação Ambiental.

Tendo a possibilidade de colocar o educando como elemento central do processo de ensino e aprendizagem esperado, todos os envolvidos nesse processo podem participar, por exemplo, de diagnósticos de problemas ambientais em busca de soluções – de curto, médio e longo prazo. Além dos valores que podem ser passados por projetos

de educação ambiental – convivência harmoniosa através da percepção do homem como elemento (chave por sinal) da natureza – esses conduzem e auxiliam na seqüência do processo de socialização do aluno que passa a atuar espacialmente de forma um pouco mais crítica.

O ambiente escolar, no dever de propiciar meios para compreensão dos fenômenos sociais e naturais, é ideal para essa mudança de postura do alunado, já que ali é o ambiente de transformação social, como dito anteriormente. A reflexão sobre o tema da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da possibilidade de projetos de educação ambiental, onde disciplinas se relacionam, ganham espaço a medida em que a perplexidade diante do processo de ensino fragmentado, compartimentado e linear, passa a ser sentida por aqueles que se formam competentes para o magistério.

A idéia de que a educação escolar deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento complexo e germinar a autonomia dos alunos, está cada vez mais clara aos olhos, sobretudo dos que têm formação recente (não significa que outros não enxerguem essa necessidade, mas que em sua maioria rejeita essa “modernização”). Podemos indicar algumas mudanças que devem ser tomadas como orientações que privilegiam mudanças nas práticas desenvolvidas em sala de aula: (I) valorização de atividades que promovam autonomia intelectual em relação à informação dada ao alunado, (II) compreensão da importância de determinados conceitos em detrimento de outros, de acordo com necessidades e possibilidades do conteúdo programático, (III) entendimento da sociedade, do trabalho e da natureza, como conceitos que incorporam análises de conflitos e tensões sociais, (IV) reconhecimento da existência de novos recursos metodológicos ligados a novas tecnologias e seu papel na atualização e contribuição da promoção social do conhecimento.

Como meios para a formação de alunos, os conhecimentos geográficos visam o desenvolvimento de capacidades cognitivas – referentes ao saber – e de habilidades instrumentais – ligada ao saber fazer. Assim, localizar fontes, observar, descrever, registrar, documentar, interpretar, explicar, sintetizar e representar conceitos, fatos e princípios, problematizar, assumir posicionamentos críticos e elaborar proposições, são os objetivos do professor de Geografia no ensino fundamental. O professor deve ter claro em mente que não está formando futuros geógrafos, mas sim cidadãos.

O valor educativo da Geografia passa pela posse de teorias e métodos e pela identificação de problemas e dificuldades para o entendimento dos fenômenos. Lidamos hoje com fenômenos globais, que se diferenciam no tempo e no espaço, e desse modo acredita-se que a Geografia ganha importante papel na construção da cidadania. Como o objetivo do presente trabalho está longe de defender a disciplina como um saber enciclopédico, cabe aqui ressaltar a capacidade que essa articula, pela necessidade de apreensão de seu objeto, diferentes formas de conhecimento, imperativo para a construção do senso comum emancipatório.

Assim sendo, o fruto dessa articulação pode ir além das perspectivas do quadro do paradigma dominante (BOAVENTURA, 2000), caracterizado por Morin (2008) como o do pensamento simplificador que, ao deixar de lado formas alternativas de conhecimento, dificulta o processo de formação do senso emancipatório. Para tanto, o Pensamento Complexo dentro do Paradigma da Complexidade (MORIN, 2008), multidimensional, obriga um olhar interdisciplinar e se opõe ao princípio da simplificação, onde o conhecimento é norteado pela lógica estabelecida por teorias prontas. A indução e a dedução traçam direcionamento de compreensão da realidade.

Sabe-se que esses métodos, dentro do princípio da simplificação, geraram desenvolvimento no conhecimento da realidade, sendo todo saber que hoje temos estando ligado diretamente à hiperespecialização da prática científica, onde os campos científicos se sub-dividiram e tornaram-se mais capazes de apreensão de especificidades.

Essa subdivisão, esse isolamento de objetos maiores em partes especializadas, gerou tamanha separação deles com seus contextos, descolando ciência e filosofia. O princípio da simplificação já não é mais suficiente para a compreensão contemporânea de eventos socioambientais, da mesma forma que não é mais capaz de responder aos desafios da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que o mesmo ocorre dentro do saber geográfico, segmentado em partes: Geografia física, geomorfologia, hidrologia; Geografia urbana; Geografia Agrária entre outras.

Os PCN constituem um instrumento de grande valor, pois propõem objetivos para a Geografia escolar. No entanto, cabe uma leitura crítica sobre o ecletismo presente em todo o documento, que pode gerar deslumbramentos para com os direcionamentos apontados. Nesse caso, os parâmetros “mais nos confunde(m) do que nos esclarecem”,

como ressalta Couto (2002, 26). Um grande problema residiria no desejo do instrumento ser ele mesmo um instrumento de conscientização política do cidadão, redundando num certo grau de dirigismo ideológico e na grande parte das propostas analisadas.

Se formos pensar na construção da Constituição como, por essência, a relação de poder, percebemos que o currículo escolar e a elaboração dos PCN são obras de diferentes relações de poder – e por consequência, conflitos –, onde se envolvem escolhas, prioridades, visões de mundo e devemos entender quais são as intencionalidades expressas nos parâmetros e quais são as nossas, ao lidar-nos com jovens e adolescentes que não estão sendo formados para serem geógrafos.

Numa leitura da Legislação Educacional federal percebe-se, não com dificuldade, a interação de termos como cidadania, democracia e educação, termos que em cada um necessariamente haverá referência aos demais. Portanto, o ambiente escolar é um importante espaço para efetivação da cidadania, e um professor crítico e consciente cria bases para a formação de habilidades, competências e valores para melhoria do ensino no Brasil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROFESSOR-PESQUISADOR E A NECESSIDADE DE MELHOR FORMAÇÃO

Por mais que tenhamos que considerar as inúmeras variáveis externas que dificultam a prática do magistério e, na busca por resultados satisfatórios nos sistemas de avaliação, não podemos explicar o fracasso escolar apenas pela falta de condições de aprendizagem das crianças de famílias de baixa renda. Mesmo sabendo o quanto isso afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem, essa realidade compreende hoje 70% da população escolar de nossas escolas públicas de ensino fundamenta (PNAD 2007). Temos que reconhecer, em nossa linha de raciocínio, que há uma variável interna, de suma importância e que representa um obstáculo definitivo à aprendizagem dos alunos: a formação de professores.

Além de condições materiais e imateriais, um curso de graduação em licenciatura e bacharelado deve ser conduzido com o objetivo de formação de uma figura central no projeto de mudanças do ambiente escolar que é a do professor-pesquisador.

Preocupação crescente dos dias atuais, principalmente na academia, aliar a formação do profissional da Educação à cultura da pesquisa tem sido um verdadeiro desafio. Na tentativa de buscar uma qualidade ideal para o preparo do professor de Geografia, a “ambiência universitária proporciona um espaço de convivência do futuro profissional da Educação, no mínimo, com o ensino, a pesquisa, a extensão as práticas culturais e a gestão democrática” (BRZEZINSKI, 2007, p. 187).

Pensamos que a repercussão à adesão de propostas de formação inicial e continuada desperta, durante a formação de professores, o desejo de torná-los investigadores. Mas na graduação poucas vezes se consegue discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas e no futuro profissional. Mas como ajudar a reverter esse quadro?

Esta pergunta merece um debate um pouco mais profundo sobre a necessidade da formação de professores-pesquisadores capazes de analisar a realidade – decompô-la em partes, entendê-la e compreender suas interações. Investigando o empírico, o professor passa a atuar na prática do magistério inserindo o senso comum emancipatório que propicia mudança tanto no espaço escolar quanto fora das escolas.

Outra vertente propícia para a formação de professores-educadores é o repensar a realização dos estágios supervisionados, práticas de ensino, ou qualquer outra nomenclatura que remeta à idéia de estágio curricular obrigatório, conforme definido pelo MEC.

A prática de ensino na modalidade de estágio supervisionado, dentro do processo de formação de professores, se mostra desarticulada, sobretudo com relação aos conteúdos que aparentam ser complementação ao curso de graduação, “apontando atividades programadas a priori de seu desenvolvimento, razões que não favorecem o conhecimento da realidade escolar e muito menos a identidade profissional” (PICONEZ, 2008, 2), realidade essa que se apresenta de inúmeras formas no que foi estudado durante a graduação.

Estágios supervisionados são momentos privilegiados pela legislação por se configurarem como meio de aproximação da realidade profissional futura. Acreditamos que somente a observação de aulas, preenchimento de fichas e problematização da prática de outros, não contemplariam os reais objetivos dos estágios, uma vez que professores atuantes na rede de ensino representam vítimas, sem qualquer sentido

pejorativo, das políticas educacionais de descaso dentro de um país onde o professor não é valorizado. Nesses estágios, o futuro profissional da Educação perceberá o choque entre a teoria e a prática, além de vivenciar os sentimentos, os sonhos, expectativas, frustrações e desilusões que compõem o cotidiano escolar, percebendo que ensinar não é apenas uma transmissão de conteúdo.

O acompanhamento da prática pedagógica em sala de aula é, para o graduando, a oportunidade de perceber as dificuldades encontradas na realização de tarefas e de aprender como apenas os conteúdos estudados em ambientes acadêmicos são insuficientes para sua inserção no mercado de trabalho. É o momento em que ele não só constrói críticas ao ambiente escolar, mas também percebe que as abordagens e tendências pedagógicas refletem profundamente a realidade do profissional ligado ao magistério. No Título VI da última legislação educacional – Lei nº 9.394 de 1996 – referente aos profissionais da educação, tem-se em evidência, nos artigos 61 a 65, a necessidade de formação de professores em ensino de 3º grau que tenham como fundamento a associação entre teorias e práticas, incluindo “prática de ensino de no mínimo trezentas horas” (BONFIM, 1999, 38), somadas mais 100 horas incluídas por Resolução do CNE.

Por fim, nos cabe, como objetivo final deste trabalho, questionarmos se a atual forma de integração entre o bacharelado e licenciatura, forçada a nosso ver, é desejável em meio a um momento delicado da formação acadêmica? Pensar criticamente o processo de ensino e aprendizagem não é apenas apontar a falta de estrutura material e imaterial das escolas brasileiras, mas sim buscar refletir sobre os caminhos já dados, como a formação de professores, e que podem ser mais bem apropriados rumo a uma prática docente mais eficiente.

BIBLIOGRAFIA

- BONFIM, B. Calheiros (1999) (org). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Destaque. .
- BOURDIEU, Pierre (1998). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil.
- BRZEZINSKI, I. LDB/1996 (2008), "Uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação". In:

- BRZEZINSKI, I. (org). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez,
- CASTRO, Iná Elias de (2005), *Geografia e política. Território, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,.
- FONTES, Virgínia (1997),. "Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada". *Revista Tempo*. Departamento de História UFF, Vol. 2, nº3,.
- GRACINDO, Regina Vinhaes (2008), "Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades". In: BRZEZINSKI, I. (org). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez.
- MORAES, Antonio Carlos Robert (2005), *Geografia: pequena história crítica*, 20º edição. São Paulo: Annablume,.
- MORIN, Edgar (2007), *Ciência com Consciência*. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar (2008), *A Cabeça bem-feita*. 14º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 128p.
- NOGUEIRA, Teresinha de Jesus; GOMES, Antônio José (2006), "Organização do Sistema Educacional Brasileiro: um olhar dos alunos dos cursos de licenciatura da UFPI". *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*.
- OLIVEIRA, Marlene Macário de (2006) "A Geografia Escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino". Florianópolis: Revista Discente Expressões Geográficas, Nº02, jun/2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1978), *História da Educação no Brasil, 1930-1973*. Editora Vozes, Minas Gerais, 1978.
- SAVIANI, Dermeval (1999), *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5º edição, Autores Associados, Campinas, SP. 1999.
- SAVIANI, Dermeval (2000), *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 8º edição. Campinas: Autores Associados.

JORNAL

Jornal do Brasil, País. 29/03/2008

INTERNET

PICONEZ, Stela C. Bertholo. O professor como pesquisador de Sua prática pedagógica: a prática de Ensino na modalidade de estágios Curriculares contribuindo com a Construção da identidade profissional.

Disponível na Internet.

<http://www.cidadaoemrede.com.br/sigepe/informacoes/upload/O%20Professor%20como%20pesquisador%20de%20sua%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica.pdf>.

Acesso em 14 out. 2008.

BOLETINS

CAVALCANTI, Lana de Souza (2002), Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia. v. 22, nº 2, p.123-236. jun:/dez. 2002.

RÜCKERT, A. A. (1997), "O papel social e político da Geografia no Brasil. Subsídios à história do pensamento geográfico no Rio Grande do Sul. Porto Alegre", *Boletim Gaúcho de Geografia*.

ANAIS DE CICLO DE DEBATES:

COUTO, Marcos Antonio Campos (2002), "Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: o ecletismo a serviço da alienação" In: OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos et al. (org). *Anais do ciclo de debates e palestras sobre Reformulação Curricular e ensino de Geografia*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.