



REVISTA
Casa da

ISSN 1516-7712

GEOGRAFIA
de Sobral

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO*

Geography teacher education: about teaching practices and supervised training

Formación del Profesor de Geografía: sobre prácticas de enseñanza y estudiantes en práctica supervisada

Núria Hanglei Cacete**

Falar sobre a profissão e a formação do professor para os que aqui estão presentes, professores, é sempre prazeroso e um desafio. Assim, parto do pressuposto de que aqueles que são alunos do curso de licenciatura em Geografia têm o interesse profissional voltado para a docência, o que é muito importante para se entender o papel do professor e de sua formação. A docência é uma atividade de grande relevância social, sobretudo frente ao reconhecimento de seu papel estratégico no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico do país.

Embora o curso de formação de professores deva ser considerado estratégico, existe sobre esta questão uma situação no mínimo contraditória no país. Vários autores caracterizam a sociedade atual como a “sociedade da informação e do conhecimento”, e uma sociedade da informação e do conhecimento não existe sem a escola, e, portanto, sem os professores. Então, nós temos uma situação bastante ambígua que concorre para o avanço da informação e do conhecimento e desvaloriza a importância da formação do professor e de sua centralidade no que concerne ao processo educacional. Neste contexto, é necessário que apontemos que paira sobre o senso comum, bem como sobre alguns ambientes acadêmicos, a ideia de que “qualquer um pode ser professor”, bastando saber sobre os conteúdos da sua área de conhecimento.

Essa é uma questão muito complicada: ninguém nasce professor, nós nos formamos professor. Assim, não basta saber os conteúdos para se exercer o papel de professor. A aula envolve uma série de conhecimentos e de reflexões que devem ser pautados nos cursos de formação. Em outras palavras, é importante e necessária a formação dos professores em Nível Superior. Com efeito, é a partir dessa

(*) Conferência proferida no dia 09/10/2014, durante o Encontro sobre Formação de Professor de Geografia, organizado pelo Laboratório do Ensino de Geografia (LEGEO), em parceria com o Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG/UVA).

(**) Prof^a Dr.^a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: nuriah@usp.br

ambiguidade da questão formação e da profissionalização – que envolve o processo da valorização profissional e salarial – que situamos os nossos esforços reflexivos.

Primeiro, nós temos um país numa situação difícil, quando o assunto refere-se ao número de professores que atuam sem formação. A profissionalização do professor se torna complexa frente ao contingente de professores que atuam sem formação (48%), ausência de uma cultura profissional, baixos salários, ou seja, é uma situação dramática. Considero o quadro em que 48% de professores que dão aula não têm formação, uma situação muito complicada. Nós temos que ter professores com formação, ou seja, quase 50% dos professores que estão na sala de aula não têm formação específica na área que estão atuando. Essa situação foi divulgada no relatório produzido pelo Ministério da Educação que apontava para a escassez de professores qualificados que atuavam no Ensino Médio em todo o país.(MEC/INEP/2007).

Segundo o relatório no que se refere à Geografia, somente 26% dos professores de Ensino Médio no país que ministram aula dessa disciplina são formados na área. Mas a situação da Geografia não é a mais difícil. Em Física, por exemplo, somente 9% dos professores que atuam junto à disciplina são formados na área. Isso é alarmante. As áreas em que há professores mais qualificados são: Biologia (57%) e Língua Portuguesa (56%). Ainda assim, quase metade desses profissionais não têm formação específica. Dos professores que dão aula de Língua Estrangeira, apenas 29% apresentam formação na área.

Quando o MEC divulgou esse relatório, uma das questões que estava posta era a ideia de fortalecer os cursos de licenciatura a partir de algumas medidas estruturais e emergenciais, como a licenciatura por área e à distância. Essas medidas produziram um amplo debate e vêm causando, no mínimo, inquietação quanto ao real compromisso com a formação docente de qualidade no campo das políticas públicas. Por outro lado, iniciativas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), originado a partir desse mesmo relatório, de alguma maneira têm auxiliado e valorizado os cursos de licenciatura através dos projetos na área do Ensino, dando suporte a diferentes áreas de conhecimento, embora necessite de ampliação.

Se nós temos essa situação difícil, do ponto de vista dos professores que estão atuando e que não têm formação, por outro lado, os próprios cursos de licenciatura têm sido alvo de muitas críticas, resultando num processo longo de revisão, discussões e reflexões, que perpassa toda a década de 1990 e os anos 2000. Mesmo com as melhorias, temos muitas críticas em relação aos cursos de licenciatura, algumas delas reforçando o fraco rigor dos currículos.

Na Universidade de São Paulo, por exemplo, os alunos cursam o bacharelado no Departamento de Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o curso de licenciatura na Faculdade de Educação, onde fazem as disciplinas ditas pedagógicas, e, normalmente, isso é uma representação do chamado 3 mais 1. Isso porque se cursavam em média três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

Desde a década de 1960, discutia-se que a licenciatura era um curso complementar ao curso de bacharelado, o que foi muito criticado na medida em que as *matérias de conteúdos* tinham muito pouca ou quase nenhuma relação com as matérias pedagógicas. Uma das críticas mais contundentes denunciava justamente este aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores.

A acentuação teórica dos cursos de formação de professores, em detrimento daquilo que se entendia por “prática”, sustentava outra crítica recorrente. Acreditava-se que o professor aprenderia o seu exercício pedagógico tão somente na prática da sala de aula. Dito de outro modo, a base teórica desses cursos não tomaria a prática como referência para fundamentação teórica.

O currículo normativo dos cursos de formação dos professores tem como paradigma a perspectiva positivista da racionalidade técnica instrumental; traduzindo para o contexto da nossa reflexão, a ideia seria mais ou menos essa: “eu aprendo e depois eu aplico”. Destarte, os cursos de licenciatura seguem este paradigma instrumental, ou seja, o professor deve ser instrumentalizado, instruído, deve saber técnicas e métodos. O bom professor aprende regras e procedimentos metodológicos.

O professor certamente tem que aprender tudo isso, mas é preciso entender que a situação de ensino requer uma análise mais profunda. Por mais que se aprendam as técnicas, os métodos, a situação em sala de aula é sempre uma situação específica, contextualizada – e nem sempre aquilo que se aprende na teoria se configura como passível de aplicabilidade. Esse discernimento é fundamental à qualidade de nossos cursos de formação de professores. Tomar por base somente as práticas e as metodologias de ensino pode produzir o imaginário errôneo de que as situações de ensino seguem determinados padrões e que os problemas podem ser resolvidos através da aplicação de métodos e técnicas, o que não é necessariamente verdade.

O estágio, por sua vez, acaba sendo reduzido à hora da prática; geralmente, ao final do curso. O estágio supervisionado vem se configurando como 400 horas que devem ser cumpridas na escola, e, normalmente, o aluno segue para a escola com esta perspectiva: de cumprir as “horas das práticas”. É muito interessante fazer uma distinção entre ação e prática. O que é ação? O que é prática? A prática é sempre institucionalizada, representa formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionais. Assim, as práticas constituem a cultura institucional, ou seja, a forma como a instituição se desenvolve condicionalmente. E a ação refere-se aos sujeitos, estaria relacionada com os modos de agir e pensar dos professores. Envolve a dimensão de como ensinam, de como se relacionam com alunos, e essas ações se dão nas práticas institucionais. (SACRISTÁN, 1999)

Essa diferença é muito importante para a compreensão do movimento que vem se estruturando desde o final dos anos de 1990 de revisão do conceito de estágio. Muitos autores vêm discutindo que o estágio não é uma atividade prática, ao contrário, o estágio é uma atividade teórica que merece nossa

reflexão contínua. Por esta concepção, os alunos vão para a escola não para praticar, os alunos vão para a escola com o objetivo de compreender e se apropriar da complexidade das práticas institucionais e das ações dos profissionais; os alunos vão para a escola para compreender a escola, para se apropriar da escola. E, nesse sentido, o estágio pode ser entendido como uma instrumentalização, no melhor sentido da noção de instrumentalização teórica.

Com efeito, o exercício de análise, interpretação e transformação dos estágios, à luz das teorias, é uma atividade de conhecimento e fundamentação para a intervenção na realidade. Assim, a mudança de convicção conceitual sobre o estágio é muito importante, sobretudo para nós professores e alunos. Entender o estágio como uma atividade teórica, pode contribuir para a formação dos alunos de forma mais incisiva. Uma reflexão sobre esta questão será sempre fundamental, pois pode reconfigurar o estágio e o seu papel na formação do professor. Assim, o estágio é um campo de conhecimento, é uma atitude investigativa, uma pesquisa.

O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio são um tema que vem sendo tratado por alguns autores (PIMENTA&LIMA, 2006) como um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, porque, quando você investiga, de alguma maneira está se articulando teoria e prática. Outro conceito que se articula a essa noção de estágio como campo teórico de conhecimento é a questão da práxis.

A noção de práxis vem sendo incorporada às discussões sobre estágio justamente porque possibilita o entendimento de que faz parte da práxis docente a instrumentalização de se teorizar sobre a prática, transformando, assim, a realidade vivida no âmbito escolar, e na sala de aula. Na verdade, a ideia do estágio, nessa perspectiva teórica, ilumina essa práxis, que é exatamente a ação do professor na escola, e essa ação de fato é capaz de mudar e de transformar a realidade. A noção de Estágio se configura então como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. (PIMENTA&LIMA, 2006).

As teorias são importantes, mas é na ação que você muda. E tem outra questão que vem sendo discutida do ponto de vista dessa relação com o estágio e as práticas de ação docente, que é a da epistemologia da prática. Essa diz respeito a conferir o estatuto de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes e escolares, ou seja, os professores têm uma base de conhecimentos valiosa, traduzidos em suas experiências profissionais, fruto de suas práticas cotidianas no seio da escola. E este conhecimento, que vem da experiência, não é reconhecido e legitimado como conhecimento. Percebe-se certa contradição, então daí a ideia de alguns autores de investir na construção de uma epistemologia da prática docente, valorizando essas experiências, dando-lhes estatuto de conhecimento real e válido. (SACRISTÁN, 1999)

Normalmente, os professores das escolas básicas não veem muito valor nas pesquisas acadêmicas, e os professores da academia, muitas vezes, não veem valor no saber das experiências dos professores das

escolas básicas. Isto é uma situação ruim tanto para a universidade quanto para a escola básica. E é nessa perspectiva de superar tal situação que a possibilidade de se construir uma epistemologia da prática docente se apresenta como um mecanismo que objetiva conferir *status* de conhecimento aos saberes experienciais dos professores da escola básica.

Sacristán (1999) coloca uma questão importante na qual teoria e prática são separadas no plano da subjetividade do sujeito-professor. Por sua compreensão, há sempre um diálogo entre ação e teoria, entre aquilo que o professor detém como conhecimento e sua expressão na sua ação, o que acaba por orientar e fundamentar as suas teorias.

A ideia do professor reflexivo é outro panorama que pode trazer ganhos ao desenvolvimento dos estágios supervisionados. Essa ideia de professor reflexivo é uma ideia já clássica nos escritos sobre educação, mas alguns teóricos estão retomando essa discussão, mediante sua riqueza pedagógica. Fruto dessa retomada, avançou-se no sentido de superar a ideia de que o professor pode refletir individualmente. Por esta concepção ressignificada, acredita-se que o professor não pode refletir sobre sua prática descontextualizando-a das outras práticas que são desenvolvidas pela escola de modo integral.

Então, a partir das críticas ao entendimento clássico sobre o professor reflexivo, um novo referencial, ou paradigma, foi formulado. Fala-se em um professor crítico reflexivo. Qualificando esta reflexão, pensa-se que não basta o professor refletir para si a sua prática para ser um “bom profissional”. A qualidade será ampliada quando se bem entender a necessidade de se redimensionar e ressignificar a prática – a isso chamamos de crítica, movimento fundante para uma reflexão de contexto. A ideia da crítica do ponto de vista social, político e econômico de contextualização da escola, ou seja, nós não podemos lecionar sem que entendamos o que é a escola e em qual contexto ela se insere. O sucesso da atuação profissional passa por essa leitura.

Qual é o papel da escola na sociedade? Qual sentido tem a escola? Qual sentido tem a formação de professores e a minha atuação como professor de Geografia? Qual é o sentido de ensinar geografia na escola básica, diante do fato de que algumas disciplinas são mais valorizadas do que outras em nossas escolas? Os alunos estão na escola para aprender o quê? Os alunos estão na escola para quê? Eis uma série de questionamentos de forte importância pedagógica quando se ensaiam possíveis caminhos para uma reflexão.

Durante um evento, no Paraná, uma professora me perguntou por que os alunos não gostavam de Geografia? Não é que os alunos não gostem de Geografia, os alunos não gostam das disciplinas pela forma como são trabalhadas na escola. É preciso ressignificar o ensino. É importante valorizar o espírito crítico do aluno, este precisa ser alimentado. A imaginação do aluno deve ser estimulada por desafios. As disciplinas são pretextos para educar.

Gusdorf (1995), em sua obra *Professores para quê?*, trata muito bem desta noção de disciplina escolar como pretexto para educar, o que não significa que se devam desvalorizar os papéis dos conteúdos de cada disciplina, eles podem representar o acesso ao conhecimento dos alunos. Os alunos não devem sair da escola com conhecimentos que lhes tragam status de geógrafos, historiadores, matemáticos; eles devem encontrar na escola um ambiente de formação cidadã, onde cada disciplina concorre para tal objetivo.

É preciso rever os conteúdos e a maneira como estamos trabalhando esses conteúdos na escola. Eles são meios e não fins. São meios para que o aluno compreenda o mundo em sua complexidade. E, nesse sentido, ser professor de geografia é muito bom! Trabalhamos com uma disciplina incrível e interessante, que permite ao aluno compreender o mundo onde ele vive e se compreender neste mundo. O papel da Geografia é este. A questão está em como se utilizam os conteúdos de Geografia para o aluno “compreender (e compreender-se) no mundo” e não para o aluno “compreender Geografia”.

Infelizmente, temos visto que a escola vem retomando a valorização aos conteúdos, em detrimento dos valores que esses podem ensejar na formação dos alunos. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fez uma cartilha – oficialmente chamada de “Caderno” –, onde os professores são orientados a seguir certa proposta de encadeamento de conteúdos e metodologias, que, em outras palavras, funcionava como uma espécie de receituário a ser cumprido. Cabe, portanto, o questionamento: onde está a autonomia do professor na definição e na prática do currículo?

Outra discussão sobre dificuldades encontradas pelo professor na escola reside nas condições que o professor tem de refletir criticamente acerca de seu trabalho, sua prática e sua ação. Em São Paulo, temos problemas sérios do ponto de vista político-educacional. A cartilha materializa bem isso. Logo na sua primeira edição, a introdução trazia um texto reconhecendo a formação deficitária dos professores, e que, portanto, num tom de justificativa, os cadernos seriam importantes para orientar, dirigir e organizar a prática docente.

Em São Paulo, 95% dos professores que dão aula na rede pública estadual são formados em cursos de licenciatura em faculdades privadas, muitas delas com cursos de qualidade bastante duvidosa. De fato, muitos professores têm uma formação comprometida. Mas não é dizendo aos professores o que eles têm que fazer que vamos resolver o problema da má-formação desses profissionais. A situação tem se agravado, e o setor privado de Ensino Superior está fechando cursos de licenciatura presenciais, optando por cursos à distância, que têm menor inadimplência.

Posicionamo-nos contra a formação inicial dos professores em cursos à distância. Os cursos à distância podem ser considerados como opção, numa situação de formação continuada ou em situação onde o acesso é difícil aos lugares, mas não como formação inicial. Onde estão as relações pessoais que representam a base da formação de professores? Não existem nos cursos à distância.

A Sociedade de Biologia do Rio de Janeiro dispensou um comunicado dizendo o seguinte: “Biólogo não pode ser formado à distância, professor de Biologia pode”. Quando se tem cadernos que funcionam como orientadores da prática docente, revela-se um problema do ponto de vista da formação continuada e um problema de ordem teórico-metodológica, o que, do ponto de vista político, pode comprometer a possibilidade dos professores fazerem uma reflexão sobre sua prática docente. Em qual medida os professores podem se constituir como pesquisadores da sua própria prática na escola? Quais condições institucionais lhes são ofertadas? Quais condições teórico-metodológicas e referenciais eles têm? A discussão teórica sobre valorização de professores – críticos e reflexivos – deve considerar as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos.

Ao se pensar nos cursos de formação de professores, é importante situar a centralidade do estágio, mas não um estágio da forma como vem sendo praticado. A ideia é pensar o estágio a partir de atividades que valorizam a pesquisa e a reflexão.

Na experiência com meus alunos na Universidade de São Paulo, temos um problema sério com relação ao número de alunos que temos por turma. Temos cerca de 60 alunos em cursos de metodologia de ensino. Então, é muito difícil o professor regente orientar, acompanhar e supervisionar o estágio.

Em todo caso, os esforços são muitos. Os alunos trabalham e discutem temáticas pré-selecionadas, abordam assuntos que vão acompanhar e observar. A conotação que deve ser dada refere-se à pesquisa e à participação na dinâmica da escola. São inúmeras as possibilidades: participação em conselhos de classe, em projetos na escola, em atividades etc. Os alunos acabam por definir os seus estágios vivenciando tal experiência. O estágio vai sendo construído a partir de grandes temas de pesquisa. Preconceito (de todas as ordens), discriminação, indisciplina e *bullying*, por exemplo, são temas importantes na escola, e merecem acompanhamento e investigação.

O estágio deve servir à investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, superando, portanto, a noção de estágio como simples componente do curso. O estágio pode ser interpretado como corpo de conhecimento do curso de licenciatura, e começar desde o início do curso, pois, quando o colocamos no final, reforçamos aquela acepção da racionalidade técnica – onde primeiro se aprende e depois se aplica. A ideia não é essa. Devemos aprender sempre com o estágio, com a escola. Desse modo, o estágio será entendido como campo do conhecimento do curso.

É interessante pensar assim: quando os alunos escolhem licenciatura e têm a oportunidade, desde o início do curso, de ter a escola como parâmetro de reflexão e base de conhecimento, poderão, ao longo de suas trajetórias de formação, aprimorar as suas escolhas profissionais na medida em que vão compreendendo a escola. Cidades como Sobral e São Paulo e outras vivem, certamente, situações distintas. Não raro, encontram-se escolas onde as experiências podem ser traumáticas para o aluno-estagiário. O aluno

vai fazer o estágio e volta dizendo que não quer ser professor, isso porque passou por situações difíceis. As escolas de São Paulo normalmente não gostam de receber os estagiários. Temos convênios com poucas escolas e os alunos não são recebidos de maneira que possam contribuir para a construção de uma escola melhor. Isso é muito ruim.

Na Faculdade de Educação, temos 300 horas de estágio. Na verdade, são 400 horas, mas 100 ficam para as unidades. Assim, o Departamento de Geografia tem 100 horas de estágio, e a Faculdade de Educação, 300 horas, totalizando 400 horas. Das 300 horas dos cursos de licenciatura, 240 são referentes ao curso de Metodologia do Ensino de Geografia, e 60 são distribuídas entre os cursos de Psicologia, Didática e Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB). Na Faculdade de Educação, o curso de Metodologia tem 240 horas: metodologia I e II, com 120 horas cada. Essa ideia da teoria e da prática é muito esquisita, porque nenhum curso é estritamente prático ou teórico. Mas porque o curso de metodologia tem 240 horas de estágio? Porque a concepção do curso de formação dos professores é instrumental, e o que importa é o aluno compreender, saber as técnicas e métodos. Privilegiam-se as horas de estágio para os cursos de metodologia ou práticas de ensino, como se o curso fosse estritamente instrumental. Não se pode resumir um curso de formação de professores a uma ideia instrumental, ele não deve ser feito ao final do curso como a parte “prática”. O estágio tem uma dimensão teórica valiosa, embora ainda não bem compreendida e pesquisada. A escola é passível de teorizações.

Zeichner (2003) tem um trabalho muito interessante nos EUA. Ele relata que, certo dia, ao invés de ir à Universidade, resolveu ir à escola básica, que fica há 2 km de distância da sua Universidade, para desenvolver projetos com os professores. Ele afirma que a pesquisa acadêmica tem sido estranhamente ante-educativa, e que, na verdade, essas pesquisas, muitas vezes, acabam por se construir em prescrições para que os professores possam seguir. Fazendo este trabalho na escola, ele começa a perceber o quanto que os professores não querem saber da academia. Assim, muitas vezes os conhecimentos da academia se constituem mesmo em políticas prescritivas. Por exemplo, as cartilhas feitas em São Paulo para os professores foram pensadas, em muitas áreas, pelos professores universitários de São Paulo.

Se por um lado a pesquisa acadêmica não tem reconhecimento por parte dos professores da escola básica, também os professores da universidade não reconhecem o trabalho dos professores da escola básica. Então são mundos que não se cruzam.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa interessante que tem proporcionado essa parceria entre universidade e escola básica, sendo, assim, um trabalho colaborativo para ambos. Tenho desenvolvido este projeto de geografia do PIBID na Universidade de maneira muito interessante. Temos feito grupos de estudos com os bolsistas, alunos da licenciatura e professores da escola básica que têm rendido bons frutos. Mas o PIBID necessita ser ampliado. Reconheço que foi um movimento

importante do governo no sentido de valorizar os cursos de licenciatura, mas ainda muito restrito. Penso que o estágio também deve ser pensado como uma iniciativa da universidade, mas com o suporte das políticas públicas no sentido de reconstruí-lo como residência. É fundamental ressignificar o estágio nos cursos de licenciatura, e que as políticas públicas possam e venham se constituir em fator de valorização desses cursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**, 2009.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. "Estágio e docência". In: **Revista Poiésis**, v. 3 n. 3 e 4 ,2005/2006, p.5-24.
- PONTUSCHKA, Nídia, N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez, São Paulo, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- ZEICHNER, K. M. "Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2003.