

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DE UM LADO, CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS DE OUTRO: UM DILEMA QUE AINDA NÃO FOI SUPERADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

SPECIFIC CONTENTS OF ONE SIDE, PEDAGOGICAL CONTENTS OF ANOTHER: A DILEMMA THAT HAS NOT BEEN OVERCOME IN THE TRAINING COURSES FOR THE GEOGRAPHY TEACHER

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE UN LADO, CONTENIDOS PEDAGÓGICOS DE OTRO: UN DILEMA QUE AÚN NO HA SIDO SUPERADO EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

ALCINÉIA DE SOUZA SILVA¹
LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA²

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade de Brasília (UnB); Mestra em Geografia/UnB; Professora/Formosa-GO, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília (DF), Brasil, Tel.: (+55 61) 3107-7264, alcineias32@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8975-5295>.

² Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal; Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília-DF, Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70910-900, Brasília (DF), Brasil, Tel.: (+55 61) 3107-7264, leoffarias@yahoo.com.br, <http://orcid.org/0000-0001-7954-274X>.

Histórico do Artigo:
Recebido em 09 Novembro, 2017.
Aceito em 20 Fevereiro, 2018.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir a organização curricular do curso de licenciatura em Geografia de uma Instituição de Ensino na cidade de Formosa-GO. O texto discute questões que envolvem o papel do currículo no projeto de formação inicial do professor, os dilemas ainda não superados pelos cursos de formação e os saberes necessários a este profissional para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Por meio de análise documental (Projeto Pedagógico do Curso – PPC), observou-se a fragmentação e desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos na proposta pedagógica daquela Instituição. Diante de tal realidade, defende-se a urgente necessidade das licenciaturas, de modo geral, repensarem e reorganizarem os seus currículos, com vistas a uma formação acadêmica sólida, significativa e conexas ao trabalho docente, no âmbito escolar.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This paper aims to analyze and discuss the curricular organization of the degree course in Geography of a Teaching Institution in the city of Formosa-GO. The text discusses issues that involve the role of the curriculum in the project of initial teacher training, the dilemmas still not overcome by the training courses and the necessary knowledge for this professional to develop their pedagogical practice. Through documentary analysis (Pedagogical Project of the Course - PPC), it was observed the fragmentation and disarticulation between the specific contents and the pedagogical contents in the pedagogical proposal of that Institution. Faced with such a reality, there is an urgent need for bachelor's degrees, in general, to rethink and reorganize their curricula in order to achieve a solid, meaningful academic education connected to teaching work in schools.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Geography Teaching.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar y discutir la organización curricular del curso de licenciatura en Geografía de una Institución de Enseñanza en la ciudad de Formosa-GO. El texto discute cuestiones que abordan el papel del currículo en el proyecto de formación del profesor, los dilemas todavía no superados por los cursos de formación y los saberes necesarios a este profesional para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Partiendo de un análisis documental (Proyecto Pedagógico del Curso – PPC), fue posible observar la fragmentación y desarticulación entre contenidos específicos y pedagógicos en la propuesta pedagógica de aquella institución. Ante tal realidad, se defiende la urgente necesidad de los cursos de licenciaturas, de modo general, reflexionaren y reorganizaren sus currículos, con vistas a una formación académica sólida, significativa y conexas al trabajo docente, en el ámbito escolar.

Palabras clave: Currículo. Formación de profesores. Enseñanza de Geografía.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discorrer sobre as nuances que permeiam a formação inicial do professor, tendo como ótica principal, a análise e discussão da organização curricular de uma licenciatura em Geografia. Como se sabe, a discussão acerca das problemáticas envoltas a tal processo, não é recente. Há décadas, estudos, relatos e pesquisas vem apontando os dilemas presentes nos cursos de formação docente. Entretanto, mesmo em pleno século XXI, cujas demandas educacionais derivam de novos modos de organização social e novas configurações do mundo sob o complexo processo de globalização, muitos impasses ainda não foram superados.

Dois deles dizem respeito a organização curricular e a identidade dos cursos de licenciatura em Geografia, que mesmo diante de reformas e adequações já efetivadas, ainda se constituem em grandes enigmas no processo de formação inicial do professor da Educação Básica. Numa tônica de delimitação do tema, esses dois elementos nos remetem a considerar um instrumento crucial no desvelamento do projeto educativo da licenciatura, isto é, o currículo moldado pelos professores, aqui materializado no PPC.

A razão por definir como estratégia metodológica deste trabalho, a análise do PPC, a partir de estudo de caso da realidade em uma licenciatura na cidade de Formosa-GO, é que ele explicita as questões postas à discussão, isto é, as questões atinentes à organização curricular do curso: Qual profissional formar? O que ele precisa conhecer/saber? Qual o conhecimento válido/essencial para o exercício da sua prática?

Nessa perspectiva, o texto está estruturado de modo que contempla na primeira seção, uma discussão acerca do significado de currículo, cuja fundamentação teórica se assenta nas concepções filosóficas de Borges (2015), Sacristán (2000), Silva (2016) e Veiga (2013). Na sequência, se aborda, pautado nos pressupostos teóricos de Gatti (2016), Shulman (2005) e Tardif (2000), uma reflexão sobre as questões que permeiam a formação do professor e os saberes necessários ao processo de se ensinar e aprender Geografia. No terceiro momento, após discorrermos, numa tônica mais teórica sobre o objeto de estudo definido para a construção deste trabalho, se apresenta e discute, de modo particular, a organização curricular da licenciatura já mencionada, segundo os arcabouços filosóficos de Callai (2013), Carlos (2015) e Santos (2014).

UMA COMPREENSÃO CIENTÍFICA DE CURRÍCULO

A discussão sobre currículo é marcada por uma polissemia que lhe atribui vários significados. Uma bastante recorrente e a mais usual, popularmente falando, é a que considera o currículo como uma grade, composta por um elenco de disciplinas e conteúdos. De outro modo, é muito conhecido como um conjunto de conhecimentos e atividades, com vistas ao alcance de determinados fins educacionais.

Entretanto, o sentido aceito pelos autores deste trabalho, extrapola esta rasa e simplista definição, de forma a considerarmos o currículo como um projeto educativo, isto é, um projeto cultural e uma questão de identidade, materializados a partir das intencionalidades, experiências e dos conhecimentos proporcionados aos estudantes ao longo do seu itinerário formativo.

Essa fundamentação se apoia nos aportes teóricos e filosóficos dos autores Silva (2016, p. 15), quando assevera que “o currículo não se refere apenas a conhecimentos, mas também se envolve daquilo que somos, daquilo que nos tornamos: identidade e subjetividade. O currículo, além de uma questão de poder, é também uma questão de identidade”, e de Sacristán (2000, p. 19-21), ao pontuar que “a seleção cultural estruturada sob chaves

psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar [...] é algo que se constrói e que preenche a escola de forma e conteúdo”.

Estes pressupostos, pautados ainda na discussão de Sacristán (2000), em que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo (como projeto cultural e um documento de identidade (SILVA, 2016)), nos conduzem a destacarmos o PPC da licenciatura como a matéria viva de organização e estruturação das ações educativas propostas pela Instituição. Nessa lógica, o currículo, materializado no PPC deve expressar: Qual professor formar? O que ele precisa conhecer/saber? Qual o conhecimento válido/essencial à sua prática? Em outras palavras, procura-se sublinhar que o PPC deve apresentar de forma clara e objetiva o perfil de saída deste profissional, assim como os meios de se alcançar tal projeto de formação. Isso basicamente dependerá de uma prévia seleção de conhecimentos voltados às intencionalidades pré-estabelecidas. Então, para cada intenção, um tipo de currículo se faz necessário.

O currículo moldado pelos professores, conforme nos apresenta Sacristán (2000), que neste caso se exemplifica pelo PPC, por si só não cumpre os objetivos institucionais inerentes à formação do professor, mas, no entrecruzamento da prática pedagógica, ou seja com o currículo praticado/em ação é que se constrói a identidade docente. Nessa tônica, a nossa pretensão aqui, é evidenciar o papel crucial do Projeto Pedagógico, entendido como uma ação intencional (VEIGA, 2013) ou um instrumento/plano de trabalho que orienta as ações educativas, no âmbito universitário, a partir dos seus compromissos sociais engendrados à constituição do professor.

Como o próprio nome indica, o Projeto Pedagógico de um Curso explicita o plano/a proposta educativo(a) coerente com as intencionalidades do sujeito que se formar. Ele se materializa como o currículo do curso. Construído coletivamente, sobretudo (na prática) pelo grupo de professores e coordenadores, ele deve expressar os caminhos a serem percorridos durante determinado período letivo. Currículo é isso: curso, percurso, trajetória, corrida. Nesses princípios, não comungamos apenas do simplista significado de currículo, como é popularmente conhecido: o programa ou matérias (com seus respectivos conteúdos) de um curso, mas sublinhamos a sua importância no processo de construção de identidade docente, pois ele é o acesso e a via para se chegar onde se projeta.

Diante disto, por se tratar de um plano de ação, não se admite um currículo/PPC estático ou uma peça burocrática a ser produzida, tampouco como mera formalidade a ser cumprida. Esse projeto deve ser frutífero na condução do trabalho docente, afinal, a organização curricular implica na organização do trabalho pedagógico, conforme finalidades e o profissional a que se destina.

Não resta dúvidas de que o profissional formado pela licenciatura seja o professor da Educação Básica. Entretanto, o que se verifica em muitas instituições, é que os currículos, seja ele prescrito, moldado pelo professor ou em ação, não possuem a didática como eixo estruturante da organização curricular. Na concepção de Castellar e Vilhena (2011), a didática é o caminho mais adequado para organizar a aula e atingir a aprendizagem, por isso, faz-se necessária que as licenciaturas, de modo geral, tenham uma organização curricular mais articulada com a didática, isto é, que o currículo (formalmente falando) e a prática do professor formador se ancore, tanto nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia, como da pedagogia.

Para compreendermos a concepção de eixo estruturante, consideramos válida a abordagem de Borges (2015), ao enfatizar que o currículo é como a espinha dorsal do processo formativo e o eixo estruturante, o coração do currículo. Ela define ainda que “o eixo é um ponto sobre o qual afixamos uma roda que permanecerá durante muito tempo em constante movimento e equilíbrio, e que a partir deste movimento se orienta um percurso que constrói estruturas que serão percorridas dentro de uma trajetória formativa” (BORGES, 2015, p. 1193).

A par dessa concepção e, considerando que, se em metáfora, o eixo estruturante é o coração do currículo, ou seja, é o elemento que sustenta e capilariza todos os conhecimentos no âmbito da academia, de forma a orientar o trabalho pedagógico no processo de formação do professor de Geografia, entendemos que a didática se constitua na estrutura (eixo estruturante) curricular da licenciatura.

Se o significado de currículo também está relacionado a trajetória, curso, processo, movimento, ou ainda, se currículo é projeto conexo a uma questão de identidade, o ponto de chegada, ou seja, o que os estudantes se tornarão ao final desse percurso, dependem do tipo de conhecimentos e experiências que lhes proporcionarão. Silva (2016) e Sacristán (2000) apontam que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos/cultura. Isso é óbvio, pois o universo cultural é vasto. Porém, o que compõe o currículo deve ser coerente ao projeto de formação da universidade. Por isso, o currículo é uma construção, é poder, é um plano de trabalho educativo permeado de ideologias, a partir de intencionalidades, que não são neutras.

Nesse escopo, não vislumbramos outro projeto cultural às licenciaturas, que não seja o de tornar o estudante, um professor da Educação Básica. A didática, conhecida como “a arte e a técnica de ensinar” (HOUAISS, 2011, p. 303), longe de se constituir como uma disciplina fragmentada na grade curricular da licenciatura em Geografia, deve ocupar, como discutido precedentemente, espaço central no PPC/Currículo e na prática pedagógica do professor formador (o professor da universidade). O PPC como documento de identidade e expressão prática da organização curricular, assim como instrumento que viabiliza e orienta as ações educativas da universidade, deve contemplar, indubitavelmente, o desenvolvimento de experiências, de acordo com os perfis dos profissionais que se pretende formar. A identidade a ser construída na licenciatura, nesta perspectiva, não pode ser outra, senão a docente.

Isso demanda um currículo, tanto no nível da regulamentação quanto prático, comprometido com a preparação adequada do professorado. A seleção de conhecimentos, num viés de estreita relação com a didática (eixo estruturante da organização curricular dos cursos de formação do professor), envolve múltiplas e democráticas relações entre os sujeitos que produzem o espaço das licenciaturas. O diálogo, a participação e o compromisso do grupo são pilares cruciais na construção e execução de propostas curriculares conexas à formação docente, relacionadas aos objetivos do curso, às características do seu público e às demandas da sociedade contemporânea.

Para finalizar esta parte do trabalho, de natureza mais abstrata, fica a indagação: O que ensinar e para que ensinar no curso de licenciatura em Geografia? Quais são os conhecimentos válidos (SILVA, 2016) na formação docente? Ao longo do processo de construção deste trabalho, as respostas ao desvelamento de tais questões, reforçam a tese de que o currículo, mesmo com forte interferência política, se configura como o instrumento propulsor e determinante ao ponto de chegada do estudante, ou seja, ao que se tornará e o que reproduzirá, quando na sua prática docente.

QUESTÕES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS SABERES NECESSÁRIOS AO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA

A Educação e a Educação Escolar, em especial pressupõem um processo interacional entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento. Esta situação, portanto, põem em relação direta grupos geracionais distintos, onde um grupo mais experiente tem a incumbência de pôr em prática ações que viabilizem a formação social, moral, cognitiva e afetiva de outro grupo mais jovem ou com menor domínio de conhecimentos num determinado contexto histórico (GATTI, 2016). Desse modo, pensar a formação do professor, ou melhor, a formação de quem vai formar e mediar a relação entre os conteúdos prescritos e os alunos, é de elevada importância.

Alguns pressupostos devem ser considerados segundo Gatti (2016), quando se discute a qualidade formativa. Primeiro, que o fato educacional é cultural, isto é, está imerso na cultura, em estilos de vida e em um conjunto de significados construídos socialmente, não estando apenas ligado às ciências. Segundo, que o papel do professor é fundamental em qualquer tipo de relação e formas de processos educativos, indo muito além da infraestrutura, dos insumos e do currículo. Terceiro, que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, considerado em todas as suas particularidades. Quarto, que é imprescindível considerar a heterogeneidade de professores e alunos e como isso demanda uma diversificação nas práticas educacionais. Quinto, que as práticas educacionais institucionalizadas determinam, sobremaneira a formação de professores e por conseguinte, dos alunos.

Para a autora supracitada as questões acima têm relação com um conceito amplo de qualidade na educação, o que está vinculado fortemente à formação docente. Neste contexto, é igualmente importante considerar as desigualdades sociais existentes e que podem ser mantidas ou agravadas quando da falta de acesso ao conhecimento, uma vez que o conhecimento é uma das formas de poder e serve, portanto, para dirimir tais desigualdades. Esses conhecimentos, sobretudo hoje, são múltiplos e envolvem várias habilidades para lidar com as transformações pelas quais passaram e passa a sociedade.

Neste sentido, o currículo precisa dar conta dessas demandas também, pois, todas as mudanças em curso rebatem na escola, o que nos remete novamente à formação do professor para que ele seja capacitado a lidar com os desafios apresentados. Gatti (2016), no âmbito destas questões, levanta os seguintes questionamentos: Qual currículo a escola deste tempo e espaço precisa? Que dinâmicas educacionais, valores e práticas os professores precisam dominar?

A formação hoje, aponta a autora, encontra desafios, visto que, falta atualização e inovação dos currículos e as iniciativas de vanguarda são muito restritas. O quadro de professores das instituições formadoras também não tem conseguido viabilizar processos formativos capazes de preparar os licenciados para os obstáculos próprios da carreira, sobretudo no início dela. Além disso, há os problemas ligados à precariedade dos estágios que carecem de projetos institucionais eficientes e da condição de trabalho quase sempre precários e desmotivadores.

Na discussão sobre qualidade da formação, um tema tem aparecido e contribuído para essa discussão, os chamados saberes docentes discutidos por alguns autores, dentre eles Tardif (2000). Esse autor afirma que estes saberes são aqueles considerados importantes para o exercício da docência e estão relacionados não só ao conhecimento acadêmico, da disciplina e da didática, mas também a um conjunto de saberes vinculados à prática e às experiências profissionais no âmbito da classe a que pertence e do ambiente da escola.

Num texto em que Tardif (2000) aborda os saberes profissionais e conhecimentos universitários, o autor apresenta três ideias que estiveram relacionadas nos últimos anos à formação e profissionalização docente. A primeira se relaciona a quais saberes profissionais os professores efetivamente mobilizam em seu trabalho diário para atingir seus objetivos? A segunda, em que e como os saberes profissionais se diferenciam dos saberes universitários vinculados à formação? E a terceira, que relação deveria haver entre saber profissional e conhecimento universitário e entre professores da Educação Básica e professores universitários?

Com o intuito de responder a essas questões, Tardif (2000) tece alguns comentários sobre profissionalização e conhecimento profissional. O autor afirma que o conhecimento profissional é especializado, adquirido com longa formação, é certificado e atestado. Baseado não só em ciências puras, mas também em ações pragmáticas, que exigem autonomia e capacidade de resolução de problemas.

Nessa perspectiva, os profissionais podem ser responsabilizados pelo mau uso desses conhecimentos, uma vez que eles são os que exclusivamente estão habilitados a exercer tal

ofício e a avaliar seus pares. Essa lógica profissionalizante, tenta-se aplicar aos professores ainda que com algumas resistências (TARDIF, 2000).

O autor em destaque também traz à tona o que chama de epistemologia da prática, que se trataria de um novo objeto epistêmico, compreendido numa perspectiva diferente de uma abordagem tradicional. A finalidade da epistemologia da prática seria compreender a natureza dos saberes, como que os saberes disciplinares são integrados às tarefas, como são produzidos, utilizados, aplicados e modificados. Obviamente, levar em conta essas realidades muda a concepção de formação voltada ao magistério.

Tardif (2000) faz questão de destacar que sob este ponto de vista, os saberes profissionais são os saberes do trabalho, que só tem sentido em relação à prática. Sendo assim, prática e saber se complementam e, portanto, não são sinônimos de saberes universitários, apreendidos na academia, pois, eles só emergem do fazer, do ser professor e são dotados de autoria.

Por fim, o autor afirma que estes saberes que emergem deste novo objeto epistêmico, a prática, são temporais e oriundos das experiências de antes, durante e depois da formação. São saberes “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p. 18). Tais saberes são desse modo, pois, se relacionam à cultura pessoal, profissional, disciplinar, didática, pedagógica e curricular que é específica de cada professor, haja visto, que cada profissional tem sua trajetória particular.

Postos em ação a fim de resolver problemas, estes saberes eivados da prática, visam controlar minimamente o processo de ensino e aprendizagem, motivar os alunos e fazer compreender. E, sendo uma habilidade evolui com o tempo. São também saberes personalizados e situados, pois vão além da cognição e partem de um contexto específico, onde profissional interage com a situação e cria o seu saber particular, humanizado, mas com relevância epistemológica para o ofício do magistério.

Considerando os apontamentos de Tardif (2000) e Gatti (2016) sobre a formação dos docentes e suas implicações, fica evidente que qualquer projeto formativo precisa considerar os desafios e demandas da atualidade, bem como o profissional que se pretende formar. É preciso, pois, levar em conta que a diversidade de práticas é necessária, tendo em vista a heterogeneidade dos professores e alunos, assim como das realidades em que se inserem. De igual modo, que se considere que a capacidade de diversificar está relacionada ao professor, sua bagagem e a consciência de que o que está em questão é a formação do aluno.

Nesta empreitada o currículo precisa avançar para além das disciplinas acadêmicas. O conhecimento específico precisa dialogar com os de natureza pedagógica e o peso atribuído a ambos não pode ser desequilibrado. A prática docente e a pedagogia desenvolvida na operação diária com conteúdos, realidades e pessoas distintas também precisam compor, em alguma medida o corpo curricular. Desse modo, a prática docente é vista como objeto epistêmico e constitui elemento crucial a ser estudado como informação importante para os licenciandos.

Shulman (2005), ao analisar os fundamentos para uma reforma educacional que valorizasse tanto o conhecimento quanto o ensino, afirma que havia uma grande preocupação com a posse ou não por parte dos professores de uma base de conhecimentos. Para ele, esta base deve privilegiar a compreensão e o raciocínio.

A base de conhecimentos para o autor, é composta, portanto, por: Conhecimento do conteúdo; Conhecimento pedagógico geral (inclusive aqueles capazes de auxiliar o professor no manejo da sala de aula); Conhecimento do currículo; Conhecimentos dos alunos; Conhecimento dos contextos educativos; Conhecimento dos objetivos finalidades e dos valores educativos, juntamente com os fundamentos filosóficos e históricos; e o Conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último é aquele que resulta do encontro entre conteúdo e pedagogia, além de outros conhecimentos inerentes aos alunos e suas características, aos contextos educacionais e aos propósitos e valores da educação.

Desse arcabouço de conhecimentos, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que representa mais diretamente o campo profissional do professor e é aquele que viabiliza o ensino. Sua emergência tem relação com os outros conhecimentos, pois, segundo o próprio Shulman (2005), não é possível ensinar aquilo que não se conhece ou domina. Contudo, só o conhecimento específico não é suficiente, ele carece de outras habilidades para ser ensinável e atingir efetivamente os objetivos descritos no currículo.

O saber pedagógico do conteúdo consiste numa abordagem que se desenvolverá de modo particular mais em consonância com a área de conhecimento a que o professor está vinculado e os conteúdos de didática e a mediação pedagógica. Este saber se constitui portanto, no modo como se ensina especificamente um campo disciplinar. Segundo Shulman (2005), este conhecimento

[...] representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (SHULMAN, 2005, p. 11).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores de Geografia, além da oferta de um quadro geral de conhecimentos geográficos e didáticos, deveriam também inserir nos programas de curso, atividades que promovessem um diálogo profícuo entre as áreas de conhecimento geográfico (seja das áreas Física ou Humana da Geografia) e o conhecimento didático, se desdobrando em saberes pedagógicos dos conteúdos geográficos. Estes serão aqueles que, sem dúvida, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, farão muita diferença na atuação docente sobretudo quando da mediação didática.

De igual modo, um currículo que contemple o fazer docente, pode avançar no sentido de se tornar um orientador de práticas e colaborar na construção de significados para os futuros professores e os professores formadores. Criando assim a identidade do professor, como aquele que, de posse dos saberes docentes e cômico do constante processo construção e reformulação destes saberes, pode efetivamente influir de forma significativa na aprendizagem dos seus futuros alunos.

A par destas fundamentações inerentes tanto às questões curriculares quanto à formação docente, é oportuno questionar: Quais os saberes docentes estão contemplados nos cursos de licenciatura em Geografia? Os cursos, em suas propostas curriculares, contribuem para que os futuros professores possam pensar e elaborar o saber pedagógico do conteúdo ensinado? O currículo privilegia os conteúdos específicos da Geografia em detrimento dos aspectos pedagógicos dos mesmos, ainda que seja uma licenciatura? As propostas curriculares que se dirigem às licenciaturas preconizam que o profissional formado ali, é o professor de Geografia da Educação Básica?

Para responder estas questões, este trabalho apoia, metodologicamente, na análise documental do PPC de uma licenciatura em Geografia, localizada na cidade de Formosa-GO, situada no entorno do Distrito Federal-DF. Esse procedimento se justifica por considerar que a análise do Projeto Pedagógico do Curso se configura como uma estratégia metodológica imprescindível ao desvelamento do currículo, como instrumento central no processo de formação inicial do professor de Geografia.

UM ESTUDO DE CASO: O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE FORMOSA-GO

Procura-se nesta seção descortinar algumas das nuances que ocorrem na organização curricular do curso de licenciatura em Geografia numa Instituição de Ensino na cidade de Formosa-GO. O PPC de Geografia daquela Instituição foi elaborado no ano 2015 e conforme apresentado, “trata-se de um documento constituído pelos princípios, objetivos e concepções

curriculares e organizacionais que norteiam as atividades do curso de licenciatura a partir de discussões do corpo docente e a representação dos estudantes do curso” (PPC, 2015, p. 4).

A sua missão é formar profissionais de qualidade e produzir, transmitir e disseminar conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com base nos princípios éticos e humanistas, de modo a estimular a justiça social e o pleno exercício da cidadania, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No tocante a concepção do curso, o documento dispõe que a primazia se dá por questões acerca da epistemologia, do rompimento paradigmático na ciência geográfica, bem como, dos seus reflexos no ensino. No que tange aos propósitos do ensino de Geografia, fica evidenciado por meio do seu discurso, que o curso comunga bastante das proposições de Castrogiovanni (1999 apud PPC, 2015), isto é, “do ensino calcado no marxismo como uma busca da compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolve bem como a apropriação que a sociedade faz da natureza”.

Fundamentado nesse pressuposto teórico, estabelece que o ensino de Geografia deve buscar refletir, compreender e explicar o processo contínuo e histórico de como é produzido o espaço pela sociedade. Reforça, que nessa linhagem, há a exigência de um pensamento dialético por parte do professor, a fim de que o ensino de Geografia seja visualizado, levando em consideração o cotidiano escolar, as relações de transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade de áreas de conhecimento (PPC, 2015, p. 11).

Sobre a justificativa do curso, está explícito que:

Como o objetivo principal é formar professores de Geografia para atender a demanda da escola básica, esperamos que os futuros professores de Geografia possam atuar de forma significativa no **debate ambiental que perpassa todas as disciplinas**. Os alunos deverão estar aptos a disseminar e fortalecer, na escola básica, os princípios que sustentam a ideia do meio ambiente como um tema transversal. Além de preparar os futuros professores de Geografia, **o curso também desempenha papel importante no processo de planejamento e produção do espaço em nossa região** (PPC, 2015, p. 16-17, grifo nosso).

Destacamos alguns trechos desta justificativa para refletir sobre a identidade do curso, visto que, se tratando de formação de professores, o foco não se centraria na produção espacial regional, tampouco do seu planejamento, mas sim, na preparação do futuro docente. É óbvio que as pesquisas desenvolvidas por aquela Instituição poderão contribuir em tais processos (planejamento e produção do espaço). Porém, bem mais que desempenhar esse papel, torna-se necessário que os resultados obtidos pelos estudos e seus respectivos objetos, se tornem úteis e significativos para a prática docente. Afinal, trata-se de um curso formador de professor e não de outro profissional, como o bacharel, por exemplo.

Outro ponto que também mereceu ser destacado no currículo em questão, é a premissa de que o futuro professor deverá estar apto a disseminar e fortalecer, na escola básica, os princípios que sustentam a ideia da transversalidade do meio ambiente, por ser temática que perpassa todas as disciplinas. Entretanto, é pertinente destacar que, mesmo explicitando o meio ambiente como assunto de domínio do estudante (futuro professor), contraditoriamente, estabelece que a Geografia Ambiental constitui o grupo das disciplinas optativas, cuja ementa é: “a dinâmica da natureza e sua complexidade; abordagens ambientais em Geografia; a paisagem como categoria de análise ambiental” (PPC, 2015, p. 94).

Ao nosso ver, a organização curricular da licenciatura em Geografia, como formação inicial do professor, deve primar pelo trabalho que propicie a compreensão e o domínio do objeto de estudo desta ciência, isto é, do espaço geográfico, posto que ele se situa como campo identitário da Geografia, também no âmbito escolar. As razões para tal centralidade se justifica porque o espaço “possui em sua natureza um conteúdo social dado pelas relações

sociais (práticas) que se realizam num espaço-tempo determinado. Ele se configura como condição, meio e produto das práticas sociais” (CARLOS, 2015, p. 37).

Na concepção de Santos (2014, p. 63), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações (cada vez mais imbuídas de artificialidade), não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. A Geografia Escolar, nestes termos, cumpre um papel singular no processo de formação do estudante, pois possibilita o entendimento do mundo a partir do reconhecimento da espacialidade dos fenômenos sociais. Como assevera Callai (2013), a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para a compreensão do mundo em que vivemos, a partir de raciocínios espaciais.

Para tanto, seja as áreas física, humana, educacional ou pedagógica da licenciatura, conforme as suas identidades, devem primar por conhecimentos acadêmicos que permitam o futuro professor de Geografia a criar mecanismos pedagógicos para o alcance deste fim, isto é, “analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, a partir da análise espacial” (CALLAI, 2013, p. 41-44). O currículo deve favorecer a leitura e compreensão do espaço, em sua natureza social, não natural, como definida no PPC em discussão. O ponto central do currículo e da prática docente na academia, deve se pautar na formação à interpretação social e não, rasamente no domínio de assuntos relativos ao meio ambiente, mesmo sendo determinado pelas práticas sociais. A sociedade é bem mais complexa e ampla do que aquele.

Consideramos neste momento o objetivo geral do curso, voltado à formação de “profissionais aptos para exercer as atividades docentes em Geografia no Ensino Fundamental e Médio, capazes de articular seus saberes pedagógicos e disciplinares e avançarem no campo do conhecimento com atividades voltadas para pesquisa em Educação Geográfica” (PPC, 2015, p. 18). O mesmo documento ainda enfatiza que um ponto central da estrutura curricular do curso é a articulação que se objetiva entre os conteúdos e a prática, tendo em vista que abordar de forma associada, os conteúdos e as respectivas metodologias é condição essencial para a formação docente. As disciplinas de caráter geral, as pedagógicas e a prática fazem parte integrante do curso, sendo distribuídas convenientemente ao longo de sua duração.

Após a apresentação teórica de alguns pressupostos ligados a concepção de educação, missão do curso e de recortes específicos atinentes a organização curricular da Instituição, se faz necessário tecermos algumas considerações sobre a relação entre o que se propõe e o que se faz. De outro modo, seria idêntico a fazer analogia entre o que se profere/teoriza (currículo regulamentado) e o que se pratica (currículo em ação).

Nessa tônica, considerando que a ementa do curso é elaborada, notadamente pelo professor formador e se constitui num instrumento que orienta e conduz o trabalho pedagógico, por meio dos princípios, pensamentos e saberes elementares da disciplina, cabe aqui estabelecermos relações entre as proposições docentes (práticas), materializadas nas ementas e as de natureza teórica, de cunho institucional.

Na análise, observou-se a existência de 25 (vinte e cinco) componentes curriculares do corpo específico da Geografia acadêmica, sendo que deste quantitativo, apenas 08 (oito) explicitam a abordagem da temática central da disciplina associada à Educação Básica. Vejamos algumas delas e como se apresentam:

GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO: Teorias e conceitos da Geografia da População. Métodos e técnicas de estudos populacionais. Dinâmica populacional e movimentos migratórios ao longo da história. Migrações internacionais. Migrações internas no Brasil. Estrutura, crescimento e distribuição da população e a Geografia da População na Educação Básica (PPC, 2015. p. 73).

CLIMATOLOGIA: Atmosfera terrestre: estrutura e propriedades. Análise dos elementos climáticos e a interferência dos fatores geográficos. Padrões de circulação atmosférica. Classificações climáticas. Clima e formação das paisagens. Mudanças climáticas globais. O estudo das condições climáticas e suas

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DE UM LADO, CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS DE OUTRO: UM DILEMA QUE AINDA NÃO FOI SUPERADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

repercussões no espaço geográfico. Concepções iniciais sobre o clima na Educação Básica (PPC, 2015, p. 76).

GOMORFOLOGIA: Os componentes estruturais da crosta terrestre e a gênese das formas de relevo. Os caracteres geológicos das rochas e sua influência nos processos morfogênicos. Tipologia dos relevos estruturais. O papel das estruturas geológicas nos arranjos espaciais do relevo. O modelado das vertentes: processo de esculturação, forma e evolução. Análise dos domínios intertropicais. O estudo do relevo na Educação Básica (PPC, 2015, p. 80).

PEDOLOGIA: Conceitos fundamentais; composição e intemperismo dos solos. Os fatores e os mecanismos de formação. Propriedades físicas e químicas e suas relações com as potencialidades e limitações do uso dos solos. Levantamentos e classificação dos solos. Solos do Brasil e do mundo. Erosão, manejo e conservação dos solos. Planejamento dos usos dos solos. O estudo dos solos na formação básica (PPC, 2015, p. 80-81).

GEOGRAFIA AGRÁRIA I: A Agricultura sob o modo de produção capitalista. As correntes teóricas da questão Agrária. A Agricultura moderna. A Agricultura tradicional e seus reflexos socioeconômicos e ambientais. Crescimento, estrutura, mobilidade da população do meio rural. A relação campo-cidade. As novas tendências dos movimentos migratórios das áreas rurais. Movimentos sociais no campo. Reforma Agrária. A Geografia Agrária no ensino básico (PPC, 2015, p. 82).

GEOGRAFIA URBANA II: Planejamento e gestão urbanas. Meio ambiente e qualidade de vida no meio urbano. Paisagens, usos do solo e culturas urbanas. A urbanização brasileira. Conhecimentos de Geografia Urbana na Educação Básica (PPC, 2015, p. 88).

GEOPOLÍTICA: Relações de poder, sociedade e espaço geográfico. Conceito de política e Estado. Geopolítica e Geografia Política: uma questão teórico-metodológica. A geopolítica ambiental. Os conhecimentos de Geopolítica na Educação Básica (PPC, 2015, p. 91).

GEOGRAFIA DE GOIÁS: O Território goiano: formação, ocupação e povoamento. A produção econômica goiana e sua evolução: agropecuária, indústria, comércio e serviços. Formação dos espaços regionais goianos. Características gerais do quadro físico do território goiano. O ensino da Geografia de Goiás na Educação Básica (PPC, 2015, p. 92).

A realidade apresentada na organização curricular daquela licenciatura é bastante preocupante, visto que se trata de curso de formação do professor de Geografia. Notamos pelas ementas expostas que quando a disciplina faz referência aos conhecimentos pedagógicos daquela área, ou seja, aos saberes necessários a este profissional para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na Educação Básica, eles aparecem fragmentados ou bastante superficiais. Esse formato curricular se configura numa perspectiva pedagógica em que todos os conteúdos específicos de determinado componente são trabalhados ao longo do período letivo, sem a devida conexão com o fazer docente, e, ao final, se aborda, de modo geral, como aquela área e não como cada conteúdo pode ser trabalhado na Educação Básica.

Observa-se uma desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos na proposta pedagógica daquele curso. O raciocínio pedagógico do conhecimento científico, conforme defende Shulman (2005) é a centralidade no processo de formação do professor de Geografia, pois pouco valerá o domínio do saber teórico, se não souber mediá-lo a partir dos princípios pedagógicos, necessários ao salto cognitivo do estudante. Defende-se, com base no discurso de Castellar e Vilhena (2011), que a articulação entre a dimensão epistemológica da ciência geográfica e a dimensão da prática pedagógica, é imprescindível no processo de formação inicial do professor de Geografia.

Callai (2013), ao discorrer sobre a formação do professor de Geografia sublinha que:

[...] a formação sólida não se resume a saber o conteúdo da matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento) [...]. Formar professores requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as de aprender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina (CALLAI, 2013, p. 80-81).

Essa cisão, em que conteúdos específicos fica de um lado e conteúdos pedagógicos de outro se constitui como um dilema que deve ser superado nas licenciaturas, pois as grandes queixas do professorado são as de que os conhecimentos acadêmicos, transmitidos sem a devida articulação com a prática pedagógica, no âmbito escolar, se tornam vãos, rasos, inúteis. É válido lembrar mais uma vez que a licenciatura só forma um profissional: o professor e não outro. Logo, torna-se necessária a superação técnica/academicista do curso e a urgente interligação entre as propostas teóricas e metodológicas da Geografia científica e a dimensão pedagógica da Geografia ensinada/escolar, como bem expressa Callai (2013).

Assim, o currículo, como documento de identidade e projeto cultural da universidade, como discutido precedentemente, se configura como um veículo que conduz o futuro professor a exercer com qualidade a profissão docente. Diante de tal realidade, defende-se a urgente necessidade das licenciaturas, de forma geral, e da licenciatura em Geografia, de modo particular, repensarem e reorganizarem os seus currículos, com vistas a uma formação acadêmica significativa e conexas à prática pedagógica, no âmbito escolar.

Contraditoriamente, como tal proposta curricular se apresenta, em que a didática não se define como o eixo estruturante do currículo, dificilmente o objetivo do curso, pautado na formação de “profissionais aptos para exercer as atividades docentes em Geografia no Ensino Fundamental e Médio, capazes de articular seus saberes pedagógicos e disciplinares e avançarem no campo do conhecimento com atividades voltadas para pesquisa em Educação Geográfica” (PPC, 2015, p. 18), se materializará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado no título destes escritos, as informações contidas no documento analisado vão ao encontro das lamentações e denúncias feitas por muitos professores: a fragmentação e desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, ou seja, os conteúdos específicos de um lado e conteúdos pedagógicos de outro, comprovam que a falta de conexão entre a Geografia científica/acadêmica e a Geografia escolar, ainda não foi superada. Pelo o que se investigou, o PPC em questão é omissivo ou no mínimo superficial no que se refere à necessária articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico ou pedagogizado deste conteúdo, que se configura como o ato efetivo de ensinar, ou seja, o cerne do trabalho de mediação do professor.

A inovação e a qualidade necessárias aos processos de formação docente passam evidentemente pela implementação desde o currículo, de um conjunto de ações que valorizem a prática docente, que deem relevo às tarefas e rotinas típicas do professor de Geografia no dia a dia da escola. Neste sentido, seria muito útil aos alunos/professores, se as bem sucedidas experiências didáticas e pedagógicas da Educação Básica se tornassem objeto de estudo das licenciaturas, tendo por perspectiva a epistemologia da prática, superando o modelo aplicacionista/o caráter técnico de muitas formações universitárias, que segundo Shulman (2005) partem do princípio de que se passa um período aprendendo os conteúdos proposicionais e depois se aplica, seja nos estágios docentes, ao final dos cursos de licenciatura denominados 3+1 (três anos de teoria e um de prática), ou quando já formados.

Desse modo, a pesquisa (própria da universidade), a formação que se constitui a missão desta Instituição e a prática docente, tão valorosa ao magistério, não conversam entre si. Esta ausência de diálogo concorre para a má qualidade na formação inicial e enseja a ineficiência da capacitação do professor, por não valorizar a prática como elemento consolidador da profissionalização docente.

Além do mais, os alunos da Educação Básica, que serão o futuro público deste professor em formação, deixam de ser destacados numa proposta como a que está em tela. Pois, à medida que não aparecem no PPC proposições de atividades que possam desvelar

particularidades dos contextos escolares e situações que possam ser orientadoras de práticas docentes, auxiliando na construção de significados do ser professor e do universo da docência, os discentes perdem e, ao professor falta a necessária propriedade e engajamento caros à tão complexa tarefa.

Tendo em vista os aspectos mencionados, em que se observa a fragmentação e desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos na proposta pedagógica daquela Instituição, defende-se a urgente necessidade das licenciaturas organizarem os seus currículos e redefinirem as práticas docentes, “com base nos pressupostos teórico-metodológicos (indissociáveis) da Geografia e da Pedagogia” (CASTELLAR e VILHENA, 2011, p. 6, acréscimos nossos). A centralidade do currículo deve ser, portanto, a articulação entre os saberes epistemológicos da ciência geográfica e os saberes pedagógicos, necessários ao processo de ensinar e aprender Geografia.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1 ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015b, v. 4, p. 01181-01199.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2016.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado**, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.