

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A FUNÇÃO DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

(Professionalization teaching: the function of the obligator periods of training in the formation of Geography professors)

RESUMO

O ensino superior no Brasil passa por grave crise conceitual e tem de (re)descobrir sua (nova) função social e tecnológica. Tal crise, por outro lado, pode ser considerada como um estímulo a se buscar novos caminhos para um ensino superior de qualidade que atenda os princípios norteadores para uma educação voltada à cidadania e a um projeto político de nação, como ainda falta ao Brasil. Uma questão que surge quanto à formação de novos professores em geografia é a obrigatoriedade dos estágios (práticas docentes) em escolas do Ensino Fundamental e/ou Médio ou ainda em Instituições não-formais. Com as novas orientações do Ministério da Educação, que prevê um mínimo de quatrocentas horas de estágio, buscou-se, com isso, uma maior inserção dos acadêmicos nas escolas básicas. Todavia, apenas a ampliação da carga horária não é suficiente para modificar positivamente a atual situação vivenciada pela maioria dos cursos de Licenciatura, seja em Universidades públicas ou particulares. Por outro lado, na escola básica, a precarização da profissão docente, principalmente por não dar estabilidade no emprego (com o excessivo número de professores contratados em caráter temporário) e pela inexistência de razoáveis condições de trabalho, entre outros problemas, tem reduzido ainda mais o interesse pela profissão, além de originar falta de motivação profissional para os que já atuam na carreira. Portanto, este artigo objetiva discutir, em linhas gerais, a formação de professores a partir da perspectiva dos estágios obrigatórios, condição para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Palavras-chave: Formação de Professores – Estágio Docente – Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Higher education in Brazil is a serious conceptual crisis and has to (re) discover your (new) technological and social function. This crisis, moreover, can be considered as a stimulus to seek new paths to a quality higher education that meets the guiding principles for an education focused on citizenship and a political project of nation as still missing in Brazil. A question arises as to the training of new teachers in geography is the obligation of the stages (teaching practices) in schools of Primary and / or East or even in non-formal Institutions. With new guidelines from the Ministry of Education, which provides for a minimum of four hundred hours of internship, we sought, therefore, a greater integration of students in primary schools. However, only the extension of hours is not enough to positively change the current situation experienced by most undergraduate courses, whether in public or private universities. Moreover, primary education, the precariousness of the teaching profession, especially for not giving stability in employment (with the excessive number of teachers employed on a temporary basis) and the lack of reasonable working conditions, among other problems, has further reduced interest in the profession, as well as causing a lack of professional motivation for those already working in their careers. Therefore, this article discusses, in general, teacher education from the perspective of the stages required condition for obtaining the title of the Permitted heading of in Geography.

Keywords: Formation of Professors – Teaching Period of Training – Education of Geography.

Aloysio Marthins de Araújo Júnior

Professor do Programa de Pós-graduação
em Geografia da Universidade Federal de
Santa Catarina (UFSC)
Rua das Araras, 61 - Cidade Universitária
Pedra Branca, CEP: 88137-177
Palhoça (SC) – Brasil
Tel: (+55 48) 3342.3884
aloysio@ced.ufsc.br

INTRODUÇÃO

Na fase atual da sociedade brasileira, muito se tem cobrado das Universidades para que propiciem uma melhor formação de seus egressos, atrelando cada vez mais o ensino superior às exigências do chamado “mercado”. No contexto da ordem neoliberal, as estratégias para aperfeiçoar o sistema de ensino, via “melhora da qualidade”, seguem no sentido de exacerbar uma articulação do universo educacional e do mercado de trabalho, calcado em uma praticidade da educação, voltada às necessidades de qualificação de mão de obra, essencialmente técnica, em detrimento de todo um sistema que deveria contemplar a formação do cidadão, independente de sua área de atuação.

O estágio (obrigatório) é um dos processos de profissionalização docente. O princípio básico da proposta de estágio é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, de acordo com esta concepção, também se consideram inseparáveis as fases que compõem todo o processo de educação.

Este artigo tenta discutir a questão do trabalho docente e, mais especificamente, a formação do professor de geografia a partir da situação de estágio docente¹. No entanto, antes de inserir propriamente a questão dos estágios, o artigo aborda as origens e evolução da ciência geográfica. No tópico seguinte discute o papel do ensino e da prática docente; e por fim debate questões relativas à formação do professor e o estágio obrigatório.

A CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO GEOGRÁFICO SOB DIFERENTES ABORDAGENS

A Geografia nasceu como ciência descritiva. Sua origem remonta à Antigüidade Clássica, grega, primeira civilização a registrar em documentos os conhecimentos sobre os lugares². Todavia, até o século XVIII os trabalhos ligados a este ramo do saber eram ainda muito dispersos, sem qualquer procedimento voltado à sistematização deste conhecimento.

Até o século XIX a discussão sobre o objeto da geografia girou por muito tempo em torno de sua materialidade. Posteriormente, os estudos avançaram sobre as questões da circulação e concentração de capitais, estes de domínio imaterial (SORRE, 1984). Mas, especialmente a partir dos anos 70 do século XX, a Geografia tem passado por grandes transformações, período no qual surge a chamada Geografia Crítica. Segundo seus representantes, esta emerge em função da necessidade de se criar uma alternativa à Geografia Tradicional, pois questionava a geografia ensinada nos livros didáticos e em salas de aula, essencialmente descritiva e sem aprofundamentos que explicavam a relação entre a sociedade e o meio ambiente e entre os homens em sociedade.

A Geografia Moderna

A Geografia Moderna, conhecida também como Tradicional ou Clássica, surge com Alexander von Humboldt e Karl Ritter. Estes são considerados os fundadores da Geografia institucionalizada, iniciando-se na Alemanha não unificada em meados do

¹ Este artigo surgiu em decorrência das reflexões e pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina, composto por docentes e acadêmicos de graduação e pós-graduação da mesma Universidade. Uma versão mais condensada deste trabalho foi apresentada no XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, realizado em abril de 2011, na Universidade Federal de Goiás/GO.

² Detalhes sobre as origens da geografia podem ser obtidos em vários autores, tais como: Pereira (1999); Moraes (1987); Moreira (1981) entre outros.

século XIX, acrescida das contribuições de Friedrich Ratzel³. Os dois primeiros autores fundarão uma geografia produzida a partir de centros universitários que, posteriormente, será ensinada nas escolas⁴.

A geografia que surge na Alemanha, naquele momento histórico, estava inserida numa conjuntura política e social particular como a inexistência de um Estado nacional como centro organizador do espaço e apresentava um ponto de convergência dos interesses das várias unidades alemãs. Além disso, havia disputas de fronteiras com países não alemães e o relativo atraso econômico em relação a outras potências européias (PEREIRA, 1999). A Geografia Moderna, então, se funda sobre as necessidades específicas de um país em busca do conhecimento de seu território e de suas possibilidades de expansão e uso.

A partir do momento em que surge a geografia, outras disciplinas específicas aparecem. Até o século XVIII, a ciência não era fragmentada como atualmente e o conhecimento se situava numa dimensão de totalidade social, quando os cientistas-pensadores faziam reflexões em qualquer área, não se prendendo a academicismos ou dualismos. Naquele período, os problemas eram vistos em sua forma plena, isto é, procurava-se entender a realidade de forma integrada. O trabalho científico e sua divisão, principalmente na sociedade ocidental, seguem a mesma trajetória que a divisão social do trabalho. Assim, o desenvolvimento da sociedade em toda sua complexidade faz emergir também uma divisão máxima do trabalho, levando a uma separação teórica dos saberes.

A Geografia Moderna surge atrelada a dois princípios fundamentais: a formação do Estado nacional alemão e a própria expansão de seu sistema de ensino. Mas, para se atingir a unidade territorial interna era necessário obscurecer a divisão social do trabalho, característica imanente do capitalismo. Se, inicialmente, a geografia era voltada aos Estados Maiores Militares ou aos interesses do capital, a partir do final do século XIX, a geografia ensinada é dirigida a toda a população, com uma conotação de neutralidade, sem dar-lhe um sentido político. Esta ação extrai os problemas da sociedade e do Estado como fenômenos e relações sociais, não se constituindo como problemas geográficos. Sem o sentido político deste conhecimento, a geografia se transforma numa perspectiva naturalista e mecanicista da realidade.

Naquele contexto, emergem duas vertentes da geografia: uma, direcionada aos interesses dos Estados Maiores Militares, ao grande capital e à burocracia estatal; e outra, ligada ao mundo acadêmico, aos pesquisadores e professores, que produziam um conhecimento considerado desprovido de utilidade, restringindo-se a teses, monografias, aulas e livros didáticos. Porém, esta última forma de ensinar e produzir o conhecimento geográfico tinha motivações políticas muito claras, pois se reduzia a um discurso ausente de conflitos, que interessava às classes dirigentes alemãs⁵.

³ É preciso reconhecer a grande importância que tiveram autores como Humboldt, em período anterior, Vidal de La Blache e De Martonne que lhes deram a conformação social e humanística que esta ciência tem hoje.

⁴ Antes destes autores, porém, Kant, professor universitário, já ensinava geografia em seus cursos. Suas atividades na Universidade de Königsberg situam-se entre 1756 a 1796, quando lecionava dois cursos em períodos distintos durante o ano. No inverno lecionava antropologia e no verão geografia física, além do ensino da filosofia pura (PEREIRA, 1999).

⁵ Se na Geografia alemã havia a necessidade da criação de um Estado nacional, este foi efetivado a partir de forças sociais dinâmicas naquele período histórico. Neste país não houve a longa transição feudalismo-capitalismo, verificada em outros países europeus. No caso alemão, o Estado nasce de uma construção da elite (senhores feudais e burguesia) que depois irão unificar o país e instituir a ideia da Alemanha. Assim, a geografia passa a ser um dos elementos da ideologia nacional. Algo semelhante ocorreu com a Itália, também no século XIX e no Brasil no século XX, com a Revolução de 1930.

A partir de 1880 a produção acadêmica alemã direciona seus esforços na formação de professores, reconhecendo sua importância no ensino de geografia em diferentes níveis (fundamental-básico e médio) e para o desenvolvimento da ciência geográfica. A Alemanha desenvolve um importante sistema de ensino que acaba servindo de modelo a outros países, como a França. Esta, que perdera a Guerra Franco-Prussiana contra a Alemanha uma década antes, se baseará nos moldes alemães para reformular seu sistema educacional, mesmo recebendo severas críticas pelo exaltado germanismo de Friedrich Ratzel, o qual direcionava seus estudos aos problemas essencialmente alemães.

Na França, desde 1782, o ensino já era obrigatório, público, laico e universal. Tal sistema foi implementado pela ascendente burguesia, ávida pela retirada de privilégios da nobreza (senhores feudais) e do clero. A transformação de servos e súditos em cidadãos livres com acesso à educação implicou em mais uma ruptura do modo de produção feudal e permitiu a introdução do capitalismo na sociedade francesa da época. Neste país e em outros Estados europeus, o sistema de ensino denotava um movimento de afirmação nacional. Era preciso encobrir as diferenças sociais e criar uma unidade nacional sob a hegemonia da burguesia capitalista.

Com a instrumentalização política da disciplina, a geografia ensinada nas escolas tem, também, forte vertente descritiva, apoiada no meio físico. Tal forma de encarar a ciência geográfica situa a condição humana em segundo plano, pois não analisa as inter-relações entre o meio físico (natural) e os homens em sociedade⁶. Há uma prioridade analítica das ciências naturais sobre as ciências sociais. Ou seja, a geografia não consegue articular como as relações sociais organizam o espaço, pois a organização espacial é reflexa das relações sociais. O espaço geográfico é um espaço produzido pelos homens a partir da “primeira natureza” (meio natural ou físico). Isto se dá através do trabalho social, que, por sua vez, determina a “segunda natureza”⁷. Como afirma Santos (1982), a geografia neste período muito mais se interessou pelo modelo das coisas do que por sua própria formação.

A falta de uma visão integradora entre a organização do espaço pelos homens e sua relação com a natureza ou, em outras palavras, o saber, o conhecimento geográfico está contido numa percepção ligada ao Positivismo, elaborado por Augusto Comte (1798-1857), no contexto dos desdobramentos da Primeira Revolução Industrial do século XVIII.

O Positivismo e sua influência sobre a Ciência Geográfica

O método Positivo é o que está sujeito à observação e à experimentação, condicionado em cinco princípios: o real, a certeza, a precisão, a utilidade e a relatividade. O real (realidade apreendida pelos sentidos, os fatos, os fenômenos) deve ser captado pelo pesquisador, este apenas como observador dos fatos e restrito aos aspectos visíveis do real, devendo mensurá-los. Isto leva ao método indutivo, considerado como único meio para qualquer aplicação científica (MORAES, 1987; SUERTEGARAY, 2005). A Geografia Tradicional (assim como várias outras ciências) muito se utilizou desta forma de analisar o conhecimento produzido.

⁶ É preciso observar, entretanto, que na época, conhecer os ambientes era fundamental para o próprio Estado e para o capital, dados os interesses de expansão de seus mercados internos e externos. Isto implicava na idéia de um conhecimento pragmático.

⁷ Marx (1985) elabora tal conceito para definir que o espaço produzido se dá por meio do trabalho, que é uma relação social.

O princípio da certeza tem relação com o método. Nesse caso, o conhecimento para ser analítico exige a fragmentação da realidade em diferentes âmbitos e a definição clara de seus objetos,⁸ pois, cada ciência, tem seu campo de estudo específico. A precisão deve construir uma teoria que expresse os fatos observados e deve permitir que estes sejam testados. A Teoria, neste caso, constitui uma síntese, isto é, a maior possibilidade de generalizações e aplicação sobre os fenômenos observados.

O princípio da utilidade é o que se presta ao conhecimento. Só é útil⁹ aquilo que pode ser apropriado para o desenvolvimento da sociedade, especificamente em relação à produção de mercadorias. Isto significa que a utilidade é dada também por seu valor científico. Já o princípio da relatividade está imbricado com o próprio conhecimento, pois para o Positivismo a compreensão se dá (...) “de forma linear por acréscimo e não por superação” (SUERTEGARAY, 2005, p. 17).

O Positivismo surge como uma ideologia ancorada em fundamentos morais de uma burguesia capitalista em ascensão. Tal ideologia dá um sentido de progresso à ciência, porém, exige também uma ordem social. Dessa forma, a ordem seria um elemento burguês a se conservar, enquanto o progresso (econômico e científico-tecnológico) seria uma meta a ser atingida; conquanto a razão e a ciência seriam os estágios finais do progresso humano.

Os elementos Positivistas são mais difundidos a partir da consolidação de vários Estados burgueses na Europa. A ordem burguesa coloca o capital como obra dos homens, portanto, construção social, surgindo do trabalho coletivo acumulado por gerações. Assim, sua apropriação é transitória, pois é natural dos capitalistas, sendo uma de suas funções reverter uma parte do capital criado aos trabalhadores, em forma de salários. Dentro desta lógica, a existência de pessoas ricas e pobres seria uma ordem natural da sociedade. Além disso, os interesses sociais conflituosos deveriam ser conciliados. O Estado é um ente despojado de seu conteúdo de classe e age para o bem comum, retirando os entraves ao livre desenvolvimento da produção.

Para se chegar a tal progresso, consubstanciado no conhecimento científico, este deve ser distribuído entre toda a população, através da educação e pela ação do Estado. Dessa maneira, a Ciência, a Educação e a Moral são utilizadas como instrumentos de coerção social e veiculação ideológica, subordinadas aos interesses da produção capitalista.

Esta visão de mundo influenciou diferentes setores da sociedade brasileira. É interessante notar como isto se processou com certa frequência no Rio Grande do Sul em meados do século XIX. Lá (e onde a burguesia se torna hegemônica do ponto de vista político), os instrumentos de dominação do capital sob o trabalho assumiram um caráter assistencialista e paternalista. Ao dissimular ideologicamente tal dominação, as atividades unidas à educação, assistência social, habitação e lazer são regidas (...) “pelo 'bom patrão', que, como pai, decide, orienta e ampara seus subordinados, regulando as relações capital-trabalho” (PESAVENTO, 1988, p. 57).

⁸ Comte concebia a divisão da realidade a partir de dois critérios: o lógico e o cronológico. O primeiro definia uma hierarquia científica, indo do mais abstrato ao mais complexo, enquanto o cronológico considerava do mais antigo ao mais recente (MORAES, 1987).

⁹ O conceito de utilidade está implícito uma doutrina moral, de acordo com a visão de mundo individualista, típico do liberalismo econômico e político dos séculos XVIII e XIX (sistema econômico clássico). Isto serviu para a criação de um sistema que ficou conhecido como utilitarismo. Seus principais fundadores foram Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), e que colocam como base das ações humanas a busca egoística do prazer individual, do que resultará maior felicidade para um número maior de pessoas, pois se aceita ser possível encontrar um equilíbrio racional entre os interesses individuais (SOUZA, 1999).

Tal visão de mundo terá forte influência sobre intelectuais, militares e estudiosos que atuarão nos acontecimentos da Revolução de 30, quando uma nova aliança de classes (latifundiários feudais não ligados ao café e ascendente burguesia industrial) tomará o poder político federal. Posteriormente, na década de 1960, os militares que governarão o Brasil até a metade dos anos 1980, também se valerão desta ideologia e implementarão várias reformas, notadamente sobre o sistema de ensino.

O Neopositivismo e a Geografia Pragmática

110

Derivada do Positivismo, o Neopositivismo ou Positivismo Lógico, ou ainda, no caso da ciência geográfica, de Geografia Pragmática, surge em meados dos anos 1930. Esta corrente, ligada ao chamado Círculo de Viena, era constituída quase totalmente por filósofos e matemáticos. “A discussão estabelecida tinha como objetivos avaliar a construção científica, seu método, sua linguagem e propor uma nova Epistemologia” (SUERTEGARAY, 2005, p. 19). Esta vertente valorizava a experimentação, a coleta de dados e o empirismo como fontes do conhecimento e substituía a relação causa-efeito pela probabilidade, além de criticar o método indutivo como processo único. Nesse sentido, propõe uma ênfase na matemática e na lógica formal e na edificação do saber.

Esta corrente influenciou a construção do conhecimento geográfico, pois tanto os Positivistas quanto os Neopositivistas criticavam a Geografia (Tradicional), pois não a consideravam uma ciência, dado que esta mostrava certa imprecisão no tocante ao seu objeto de estudo. Para os neopositivistas, seria preciso iniciar a análise partindo-se da construção de hipóteses que derivam de teorias gerais. Estas dariam o suporte necessário e o valor científico à ciência geográfica. Entretanto, a geografia não tinha propriamente teorias já estabelecidas para que pudesse estabelecer relações de causa-efeito e provar as hipóteses. Nesse caso, a geografia teria que buscar em outras ciências e modelos existentes na própria ciência e, a partir daí, efetivar suas análises. Disto resultou no resgate da Teoria do Estado Isolado de Von Thünen, de 1826; a Teoria das Localidades Centrais de Christaller, de 1933; a Teoria Centro Periferia e a Teoria dos Pólos de Desenvolvimento de François Perroux, nos anos 50, para fundamentar suas análises¹⁰.

Todavia, isto não fez com que a geografia criasse novas teorias que pudessem satisfazer suas capacidades de entendimento da realidade. Enquanto a Geografia Clássica preocupava-se primordialmente com a descrição e investigação das paisagens, das regiões, das cidades etc., a geografia, nesse período, irá estudar a função e hierarquia das cidades, por exemplo, e uma maior preocupação em se demonstrar a utilidade dos objetos analisados. Isto criou a necessidade do planejamento, o que ligou esta corrente aos sistemas de governo, segundo seus críticos. Nesta perspectiva, a geografia nasce ligada aos objetivos do Estado e dos governos em geral. O que muda é a lógica com o planejamento. Há maior intervenção do Estado sobre o indivíduo e sobre os territórios, pois o próprio Estado passa a decidir a lógica econômica e social.

Esta corrente apreciava ainda que o estudo da organização do espaço deveria ser o objeto da geografia, mas no sentido de dar uma certa funcionalidade a este arranjo e sua relação com as coisas. As discussões do objeto da geografia foram na direção de

¹⁰ Na academia brasileira, entre os anos 1960 e 70, esta corrente teve o maior número de defensores ligados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Departamento de Geografia de Rio Claro (SP), ligado à Universidade Estadual Paulista. Nesta Universidade surge a denominada Geografia Pragmática num contexto de renovação metodológica, a qual se criticava a Geografia Tradicional ou Clássica. Terá ainda ao menos duas subdivisões: a Geografia Quantitativa e a Geografia Sistemática ou Modelística (MORAES, 1987).

estabelecer as relações entre os homens e a natureza, mas numa perspectiva de integração entre a Geografia Física e a Humana, tendo um caráter de método unificador. O Neopositivismo enfatizava o empirismo e contrariava o Princípio da Certeza (Positivista), dado que retorquia a verdade científica absoluta, e considerava a utilidade como primeiro ponto a ser avaliado nas análises do saber geográfico e utilizava um único método, este considerado como científico. Assim, o espaço valorizado tem seu caráter relativizado, ou seja, se realiza a partir da relação entre os objetos, cujo objetivo era analisar o presente para planejar o futuro.

Esta breve sistematização destas correntes de pensamento que fundaram as bases da ciência geográfica¹¹, especificamente, principiou dar uma noção de como se estruturou o conhecimento ao longo do tempo. A Geografia Moderna e o Positivismo permearam os estudos geográficos até por volta de 1950, tendo o Positivismo se tornado hegemônico em praticamente todas as ciências, sociais ou não.

Isto leva a refletir sobre o próprio objeto da ciência geográfica e as relações do homem com a natureza. A necessidade de produção por parte do Estado capitalista (e empresas particulares) requer recursos naturais (minérios, produção agrícola, pecuária etc.) para transformá-los em produtos industrializados que serão convertidos em novo capital (lucro e re-investimento). Dessa forma, a natureza torna-se fonte de recursos e há uma separação entre os homens (a sociedade humana) e o meio físico.

O Positivismo será a fonte ideológica e de transformação para uma burguesia industrial em ascensão e de consolidação do capitalismo. Nesse caso, a divisão social se aprofunda e a distinção entre homem e natureza se amplia. Ou seja, a integração da sociedade com a natureza não mais existe, pois a razão (e os outros Princípios do Positivismo) domina a ciência, bem como o progresso científico e material são os norteadores que devem orientar e mobilizar a sociedade. Dessa forma, a Geografia se insere num contexto de profundas transformações e que acaba por reproduzir a lógica das classes dominantes.

Mas, desde os anos 50-60 do século XX, já há certo descontentamento com as propostas da Geografia Tradicional, do Positivismo e do Neopositivismo. Assim, desde o início da década de 1970, emerge a chamada Geografia Crítica que irá apoiar-se nas concepções de Marx e Engels para a compreensão da realidade, contrapondo-se à Geografia formalizada até aquele momento.

O materialismo histórico-dialético e a Geografia Crítica

Marx e Engels são considerados os fundadores de uma nova perspectiva para a compreensão das relações sociais e destas com a natureza, colocando no centro de suas análises a questão do trabalho enquanto produto social¹². Para estes autores, a análise das relações sociais deve ser centrada a partir de uma visão de totalidade. Neste caso, o homem está integrado ao meio natural, pois ele mesmo é natural. Foi com os estudos de Engels¹³, no entanto, que esta visão integradora homem-natureza, tomou maior

¹¹ Consideradas aqui as correntes não ligadas à dialética e ao materialismo histórico.

¹² A partir do surgimento do Positivismo e outras ciências sociais que tentavam explicar o funcionamento das sociedades, uma destas teorias afirma que a atividade econômica busca a satisfação das necessidades humanas numa relação entre o homem e o meio físico e o homem atribui valor aos objetos e aos serviços, na medida em que estes satisfazem suas necessidades. Ou seja, é na atividade econômica que o homem dá valor às coisas, que irá depender de seu grau de necessidade. Tais necessidades serão transformadas a partir da retirada de recursos que estão à disposição na natureza (SINGER, 1983). Portanto, esta é uma visão que afasta o homem do meio natural, este estando à sua disposição.

¹³ A primeira publicação da “Dialética da Natureza” data de 1927 em *Marx-Engels Archiv*, II (BOTOMORE, 1983).

importância para grande parte dos cientistas sociais e, mais tarde, também para os geógrafos. Para este autor, o homem é um ser natural que vai se transformando com a natureza e, por conseguinte, a dialética humana deve ser apreciada em conjunto com a da natureza.

A dialética é um dos conceitos caros à teoria marxista. Marx e Engels, a partir das concepções de Hegel, entendiam o movimento como tensão entre opostos, e com isto, anteviam possibilidades de transformações sociais. Para a dialética marxista, a atividade humana é um processo de totalização, ainda que nunca se chegue a uma etapa final. Há totalidades mais ou menos gerais e o nível de totalização necessário depende das questões que se pretende analisar (KONDER, 2003). Para Marx o ser humano é a expressão de toda sua vida material e social, ou seja, produtor e produto das relações sociais.

Na busca de formas de investigação que permitissem refletir criticamente sobre a realidade obteve-se a aproximação de uma metodologia que usa como referência a dialética marxista. A análise sobre a realidade, na ótica marxiana, pressupõe iniciar-se do mais complexo, mesmo sendo abstrato, para o mais simples e concreto, voltando ao complexo, que pode ser apreendido de maneira concreta. Assim, tem-se uma situação que avalia o todo e as partes, mas que não é possível pensar o primeiro (o todo) sem as últimas (as partes) e vice-versa. Deve-se, então, verificar tanto o que une as partes entre si com o todo, bem como as contradições entre esses. A realidade deve ser pensada descobrindo, construindo e reconstruindo as realidades, por meio de sínteses e análises. Contudo, pode-se dizer que não existe propriamente um método, mas diferentes estratégias de investigação que têm como referência a dialética marxiana.

Outro procedimento marxiano bastante utilizado por várias ciências e também pela geografia é o denominado Materialismo Histórico. Marx buscou estudar a sociedade capitalista dentro de uma abordagem histórica. Para focar sua atenção sobre as relações que determinam os rumos da história, simplificou as complexas relações de causa e efeito que interligavam as várias faces dos sistemas sociais, ou seja, as ideias, religião, costumes, moral, instituições econômicas e sociais existentes em todos os sistemas sociais (HUNT; SHERMAN, 2000). Segundo Marx (1985), as forças econômicas são as responsáveis pelas transformações em diferentes setores da sociedade e, portanto, pelos rumos da história. A marcha dos acontecimentos nesta perspectiva se daria em diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas materiais de uma determinada sociedade. As mudanças sociais dar-se-iam primordialmente das contradições de tais forças produtivas com o avanço das condições materiais de produção de mercadorias.

O trabalho emerge como principal veículo de transformações, onde o homem domina a natureza, humanizando-a e transformando a si próprio. Dessa forma, o trabalho resulta da divisão social na apropriação dos meios de produção por parte de uma classe social, decorrente da diferenciação social de uma sociedade, principalmente sob o capitalismo. Neste, o processo de produção fundamenta-se na socialização da natureza inerente à gênese e desenvolvimento dos Modos de Produção das Formações Econômicas e Sociais¹⁴. A socialização da natureza ocorre quando há a transformação da primeira natureza em segunda natureza e isto se dá pelo trabalho humano na produção e reprodução de sua subsistência.

¹⁴ Marx irá periodizar a história em diferentes modos de produção (o Coletivo, O Escravista, o Feudal e o Capitalista), cada um sendo hegemônico até que sobrevenha um novo modo de produção; todavia, o modo anterior ainda mantém resquícios no modo de produção seguinte, convivendo dialeticamente (HUNT; SHERMAN, 2000).

A perspectiva marxiana subsidiou os avanços na ciência geográfica para a compreensão de diferentes realidades que se apresentavam aos pesquisadores e por isso a Geografia Tradicional e a Positivista ou Pragmática não mais davam respostas às necessidades do conhecimento geográfico, principalmente a partir da década de 1970.

É evidente que muitas críticas foram feitas a esta nova postura da Geografia, pois isto colocava em xeque a própria manutenção do capitalismo e sua ideologia. Nesse sentido, o embate deixa de ser apenas acadêmico (como se isso fosse possível) e toma uma conotação também política, de acordo com a visão de mundo de cada geógrafo, de cada pesquisador¹⁵. Os representantes desta corrente dão um caráter de denúncia à Geografia, em oposição à ciência praticada até aquele momento que servia como instrumento para o capital e para os Estados Maiores (militares).

A partir dos pressupostos de formação e consolidação da ciência geográfica, é possível estabelecer seus vínculos com o ensino de geografia.

O ENSINO E A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO ATUAL

Não é de hoje que o Ensino, em todos os seus níveis, vem sendo constantemente depreciado e, por outro lado, existe um direcionamento à criação e formação de uma classe elitizada, estabelecida em escolas e Universidades privadas e públicas¹⁶. Como afirma Oliva (1999, p. 38),

o sistema público estatal enfraquecido e sem perspectivas [...] tem o seu quadro de professores na prática materialmente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento, renovação, de modo constante. Já o sistema privado de ensino, cada vez mais escravizado à lógica do mercado, burocratiza as metodologias pedagógicas, enfeitando-as com signos da modernidade, tais como a informática e o marketing e subordina a fruição do conhecimento a outros objetivos, que não a educação como um valor social. A educação assim tratada mais se aproxima das novas formas de lazer, como é possível ser constatado nas publicidades de grandes empreendimentos educacionais.

Tais considerações levam a reflexões que se inserem no ensino de geografia, enquanto ciência próxima à sociedade e suas demandas pelo reconhecimento e conhecimento da realidade na qual está inserida. Na fase atual da sociedade brasileira, muito se tem cobrado das Universidades para que incorporem uma melhor formação de seus egressos¹⁷.

O conhecimento empírico é diferente do conhecimento científico. A prática docente é um processo particular de construção de conhecimentos técnicos científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino e aprendizagem. Entretanto, não há receita mágica para a prática pedagógica.

¹⁵ No movimento de renovação do pensamento geográfico a partir da década de 1970, outras correntes surgiram, tais como a Fenomenologia, também chamada de Geografia Humanista e a Geografia Pós-Moderna. Apesar de estas correntes de pensamento serem importantes para a reformulação da ciência geográfica, este trabalho não busca o aprofundamento analítico, detendo-se nas correntes que mais marcadamente influenciaram o pensamento geográfico atual, como a Geografia Crítica.

¹⁶ Claro que o melhor rendimento escolar está associado com padrões de qualidade de vida mais elevados, tais como alimentação, moradia, saneamento básico, renda familiar etc.

¹⁷ No caso brasileiro, a década de 90 tem substancial diferença das anteriores, pois a maior internacionalização da economia exigiu enormes esforços de competição no mercado interno e externo. Das novas exigências sobre a classe trabalhadora, desta esperava-se maior engajamento, responsabilidade e flexibilidade. Contraditoriamente, as taxas de desemprego e a insegurança nos postos de trabalho tenderam a aumentar. Além disso, ocorreu um enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores. O fato é que as antigas formas de competição internacional entre as empresas estão sendo substituídas pelo domínio de novas tecnologias e pela melhor capacitação da mão de obra.

Tradicionalmente o ensino de geografia nas escolas indica um forte viés descritivo, principalmente do meio físico, como atesta sua formação histórica. Ora, na medida em que há um discurso e prática da observação e descrição dos lugares, retira-se a conotação política da prática pedagógica e na relação ensino-aprendizagem. Em outras palavras, significa uma despolitização das relações sociais que permeiam a sociedade e como esta se organiza para manter sua existência.

A geografia atual passa por longa reestruturação na formulação de problemáticas que a Geografia Tradicional (e outras correntes) não se colocava. A crise epistemológica se insere num contexto de intensas modificações econômicas e sociais, seja nos países industrializados, seja nos países periféricos ao sistema mundial. Inserida como uma ciência descritiva, a geografia buscou transformar seu pensamento de modo a poder contribuir com um debate mais politizado, enquanto outras ciências e os meios de comunicação retiravam a importância da geografia na explicação de um mundo em transformação.

O sistema de ensino nacional sofreu uma reestruturação a partir de meados dos anos 60, após a implantação do regime militar (1964-85). O governo, naquele período, buscava inserir um número cada vez maior de pessoas que estavam à margem da sociedade, devido às altas taxas de analfabetos encontrados na população brasileira. Como exemplo, pode-se citar a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1970, que tinha a finalidade de extinguir o analfabetismo adulto no Brasil.

Durante o período do regime militar, a estrutura educacional atendia às necessidades de um determinado modelo de industrialização e desenvolvimento atado ao capital estrangeiro e que excluía dos seus benefícios grande parte da população. Tal sistema de ensino refletia as contradições e limites do “modelo” de desenvolvimento.

A política universitária pós-1964 irá consolidar-se em duas fases: a primeira, até 1968, serão executadas medidas no sentido de proibir os movimentos e criação de instituições representativas de professores, alunos e funcionários. Na segunda fase, pós-1968, a repressão e a perda de direitos civis serão consubstanciadas no Ato Institucional n.º 5 (AI-5) e, no âmbito universitário, no Decreto-Lei n.º 477/69, que proibia qualquer manifestação de profissionais do ensino ou alunos, sujeitos a processo, prisão e perda de direitos.

O regime militar necessitava dispor de um aparato legal para que se pudesse adaptar o sistema universitário ao novo modelo que se ambicionava implantar. Era preciso preparar quadros técnicos para as multinacionais que iriam se instalar no país nos anos vindouros, bem como de profissionais aptos a lidar com novas tecnologias nos campos das telecomunicações, transporte, energia etc., necessárias para o funcionamento de tais empresas.

Em 1971 o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a Lei n.º 5.692/71, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A reforma pretendia estabelecer a “profissionalização universal e compulsória” em todo o segundo grau. Esperava-se que o sistema de ensino assumisse a função de preparar a força de trabalho para suprir as carências decorrentes do processo acelerado de crescimento econômico. Ao mesmo tempo, pretendia desviar da Universidade um público que ela não conseguia atender, pela não criação de novas vagas, redução dos recursos orçamentários para a Educação (em todos os níveis), achatamento dos salários de professores etc.

Nesta fase, a reforma universitária se transforma em lei, a partir dos Acordos MEC-USAID¹⁸, elemento-chave para a desnacionalização do Ensino Superior no Brasil.

¹⁸ MEC-USAID: Ministério da Educação e Cultura do Brasil e *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), respectivamente.

A educação passa a ser considerada oficialmente como um elemento isolado do contexto social e político do país, identificando-se a reforma universitária com remodelações técnico-administrativas. Racionalização, corte de custos e rendimento sobressaem-se em relação a qualquer concepção política ou educativa-pedagógica. O interesse do regime militar era o de cercear as formas críticas de analisar a sociedade naquele período.

Em decorrência dessa Lei, instituíram-se as Licenciaturas curtas, para formar professores polivalentes em cursos de três a quatro semestres, com a finalidade de suprir deficiências regionais e locais de ensino. Surgiu um grande número de “Faculdades de finais de semana”¹⁹, colocando no mercado de trabalho profissionais com baixa qualificação, depreciando mais ainda o nível do ensino. Várias medidas entram em vigor a partir de então, salientando-se a introdução do currículo mínimo, prioritariamente vinculado ao cumprimento de determinada carga-horária em detrimento dos conteúdos ministrados.

O ensino superior tem enorme crescimento, pelo aumento do número de vagas. Contudo, tais vagas foram criadas por Faculdades particulares, permitindo a exploração privada por empresários da educação. Além disso, os cursos que mais cresceram não buscavam solucionar os principais problemas do país naquele e nos próximos períodos. Substituiu-se a cátedra pela carreira docente, o que levou a uma corrida por titulação, que se manifesta numa desarticulação entre as carências sociais e a produção acadêmica. O estímulo à pesquisa fica restrito a poucas Instituições públicas, conquanto as Universidades privadas contratam professores “horistas”, dificultando a pesquisa por parte desta categoria²⁰. Entretanto, as alterações no sistema de ensino não deram os resultados esperados pelo governo federal naquele período e, em 1982, a Lei n.º 5.692 foi extinta, reconhecendo seu fracasso. Todavia, isto não afastou as crises econômicas e reivindicações sociais de trabalhadores e estudantes.

O mercado de trabalho tornou-se cada vez mais concorrido, devido à profunda crise econômica que acompanhou o Brasil em meados dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado. Dessa forma, ciências e disciplinas mais voltadas às necessidades imediatas de uma sociedade e economia em desenvolvimento passam a ter maior prestígio na formação de novos profissionais. Além disso, uma maior tecnicização da sociedade impele a formação de técnicos do ensino médio (mecânicos, eletricitistas, eletrônicos e outros) e superior (engenheiros, matemáticos, físicos, químicos etc.) que possam inserir-se imediatamente no mercado de trabalho.

As disciplinas e ciências humanas passam a ser vistas como apêndices para esta nova sociedade industrial. Portella (1992) reafirma esta posição, pois, para ele, a educação e o ensino formal voltado à qualificação do trabalhador, levaram a um reducionismo cultural da sociedade brasileira ao não abarcar outras vertentes sociais e científicas. Em contrapartida, a geografia acaba por ter que reelaborar novas concepções de mundo e discutir qual seu objeto de estudo, rejeitando as correntes Positivistas e Neopositivistas.

No campo da teoria educacional, no Brasil, o aprofundamento de seus estudos trouxe uma nova perspectiva na formação de professores, principalmente a partir dos

¹⁹ Tais tipos de Instituições oferecem cursos onde o aluno tem aulas presenciais uma vez por semana ou quinzenalmente, normalmente as sextas-feiras a noite e/ou aos sábados durante todo o dia.

²⁰ Tal sistema de contratação subordina o docente a um número de horas-aulas que pode alterar-se de um semestre a outro, pois a Universidade Privada depende da entrada de alunos, que irão gerar as receitas. O professor, para conseguir manter o mesmo padrão de renda, tem que preencher sua carga horária em sala de aula, dificultando o aperfeiçoamento por meio da pesquisa, produção de artigos científicos, livros, material de apoio etc. Isto se reflete na qualidade do serviço prestado, na falta de um ambiente favorável ao debate acadêmico, entre outros problemas decorrentes de tal sistema.

anos 1980. A teoria educacional crítica avança no sentido de desmistificar a escola, colocando-a como único instrumento capaz de transformar a sociedade. Para tal, é necessária a modificação radical da estrutura econômica e social do país. Nesse período, o debate e a produção acadêmica são voltados à construção de uma sociedade mais justa, explicitando as contradições e desigualdades sociais e ressaltando o compromisso da educação com os interesses dos trabalhadores.

As teorias pedagógicas centravam suas análises nas relações de classe no capitalismo, na busca por igualdade social e pelo fim da exploração sobre os trabalhadores, que seria a passagem para o socialismo. Ganha maior importância a obra de Gramsci e a teoria marxista, tendo o professor o papel fundamental de assumir sua posição de intelectual orgânico no papel de liderança, articulado com seu campo de conhecimento e dimensão política de seu trabalho (SANTOS, 1995).

Gradualmente, porém, essa visão é substituída por análises que destacavam ângulos específicos da realidade, enfatizando aspectos microssociais e identidades culturais. Há conjuntamente o deslocamento do eixo do professor-liderança para o profissional-professor. Isto é, existe a pretensão de se conhecer melhor a identidade do professor e como este se relaciona com a instituição (escola). Nesse contexto busca-se direcionar a formação do docente como condição necessária para a transformação qualitativa do ensino. Assim, surge (...) “a preocupação em considerar o desenvolvimento pessoal do professor como elemento fundamental no seu processo de formação” (SANTOS, 1995, p. 19). Da década de 1990 até os dias atuais, a produção volta-se aos estudos da análise da cultura da escola, suas práticas, ritos etc. e como as estruturas de poder e relações em seu interior se processam e como a escola assimila os diferentes tipos de saberes.

O professor não é um agente isolado do social, ao contrário, é na vivência (sem desconsiderar as teorias, os conceitos) que ele vai se constituindo como sujeito na ação pedagógica. A prática docente deve ser pensada e refletida sob o ponto de vista sobre quem e como se dá a reprodução ideológica, no caso capitalista. Ao reforçar o ideário de que a responsabilidade pela má qualidade do ensino é do professor, individualmente, retira-se a conotação e práticas políticas que não são convenientes para a formação crítica da sociedade. Como se viu nas páginas precedentes, durante o regime militar, várias leis e aparatos repressivos foram praticados para esvaziar a organização dos professores enquanto categoria profissional importantíssima no papel de transformação social.

A legislação que norteou a organização dos cursos de Licenciatura – Lei 5.692/71, de certa maneira contribuiu para a fragmentação e deterioração destes cursos, particularmente no tocante à orientação curricular com ênfase na disciplina e nos conteúdos, tendo a carga horária direcionada a esse eixo de formação. Tal situação expôs a necessidade de rever e de buscar novos direcionamentos para a resolução de suas complexidades.

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 – pode ser considerada um marco institucional no processo de implantação das reformas educacionais, iniciada no início da década de 1990. Dentre as mudanças propostas pela LDB, salientam-se as proposições de um novo referencial curricular, onde os conteúdos ou disciplinas não têm suporte pedagógico em si próprios, mas são os meios para a formação e configuração de competências.

Nas diversas Resoluções e Pareceres que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Nível Superior, cursos de Licenciatura e de Graduação Plena, indicam seus princípios norteadores: a aprendizagem por competências, a coerência entre formação

oferecida e prática profissional, a pesquisa como essência da formação profissional do educador, entre outros atributos. Tais competências, habilidades e atitudes são imprescindíveis aos profissionais da educação.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Historicamente pode-se caracterizar a formação de professores a partir de dois paradigmas: o paradigma padrão e o paradigma reflexivo (SILVA, 2008).

No paradigma padrão, a transmissão de conhecimento e absorção de informações se dava a partir do professor como autoridade máxima do processo ensino-aprendizagem. Tinha uma abordagem do conhecimento do mundo como inequívoco, explicável e não ambíguo. Já no paradigma reflexivo, existe uma comunidade de investigação, reflexão e senso crítico, onde o professor também é passível de falhas, de autocrítica. O conhecimento do mundo é ambíguo, equívoco e explicável (com todas as suas contradições).

Nesse sentido, toma forma do que vem a ser formação. Pode-se inferir que significa preparar os cidadãos para a vida; para seu desempenho na sociedade. Sob este aspecto, isto permite identificar três dimensões essenciais que as caracterizam: uma dimensão instrutiva, onde o profissional tem que ser instruído. Supõe-se que tenha conhecimentos e habilidades. Uma dimensão desenvolvedora, que coloca o estudante em contato com o objeto de sua profissão, ou seja, o desenvolvimento de seus modos de atuação. E uma dimensão educativa, que requer preparar o acadêmico para viver em sociedade, onde este deve ser portador de um sistema de valores. Tal concepção supõe, ademais, que essas três dimensões se desenvolvam indissolavelmente unidas entre si, durante todo o percurso acadêmico.

Assim, as dimensões do conteúdo de ensino devem se voltar aos conhecimentos (cognitivo), às habilidades (procedimental) e aos valores (afetivos, atitudinais) (SILVA, 2008). A transformação que se produzia no paradigma padrão estava centrada nos aspectos cognitivos; enquanto que no paradigma reflexivo, se busca a integração dialética dos aspectos cognitivos com os significativos, conscientes, de compromisso social.

A formação de futuros professores envolve uma série de variáveis. Porém, é preciso ressaltar que neste caso, é necessário assegurar que os estudantes se vinculem aos cenários laborais próprios de sua atividade profissional durante todo o curso (no caso, a escola básica). Com isso espera-se que o estudante: i) cumpra tarefas próprias de sua futura profissão, desde o início mesmo de sua carreira; ii) que esses aspectos se incorporem ao currículo organicamente, como parte de sua grade curricular; iii) que a investigação científica se assuma desde esta perspectiva, o que supõe a presença no currículo de trabalhos investigativos, durante todo o curso e; iv) dispor de um sistema de entidades que propiciem esse trabalho de modo estável.

Nessa perspectiva, o estágio nos cursos de Licenciatura toma importância para a atividade docente futura e um meio de se estabelecer vínculos para o processo de profissionalização docente. Assim, durante o processo de formação de professores, os cursos devem propiciar um princípio básico, qual seja, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E, de acordo com esta concepção, também deve se considerar que são inseparáveis as fases que compõem todo o processo de educação.

Se espera que ao final das atividades de estágio, o licenciado esteja apto ao desenvolvimento de suas futuras funções docentes²¹. O Estágio Curricular deve buscar o diálogo com as escolas, alunos e familiares e/ou responsáveis, professores e diretores da Educação Básica, promovendo a abertura de caminhos e a interação para a troca de experiências, criando condições para a atuação dos órgãos responsáveis pela educação e promovendo a integração entre as escolas, o poder público e a Universidade.

Entretanto, existem grandes dificuldades durante tal processo, tais quais: os acadêmicos não têm como primeira opção a Licenciatura (desestímulo para a carreira docente); os acadêmicos-estagiários apresentam sérias defasagens de conteúdos; existe grande dependência dos professores das escolas-campo (são os que decidem se querem ou não receber estagiários); no caso das escolas públicas estaduais situadas na Região Metropolitana de Florianópolis é nítida a deficiente estrutura pedagógica e material; g) também nesta região, as escolas oferecem poucas turmas no período noturno (e quando as há, são voltadas à Educação de Jovens e Adultos), o que limita a inserção do acadêmico-estagiário trabalhador neste turno; os currículos das escolas privilegiam detalhes de determinados conteúdos, ou seja, há falta de uma abordagem totalizante e a maioria dos professores nas escolas não tem claros seus objetivos na disciplina.

Apesar de tais dificuldades é possível elencar algumas possibilidades de alteração desta situação: os currículos dos cursos devem prever e estimular um contato com ambientes de ensino (formais e não-formais) durante todo (ou quase todo) o curso; nos cursos de Licenciatura, estimular o ensino, a pesquisa e a extensão (como ocorre nos Bacharelados); as Escolas-campo deveriam ter um projeto de estágio em comum com a Universidade; e nesta última ainda há pouca ou nenhuma articulação da graduação com a pós-graduação, o que poderia trazer benefícios a todo o corpo discente e docente envolvidos.

O estágio deve ser compreendido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente.

(...) o Estágio tem sido motivo de muitas controvérsias no meio acadêmico. Normalmente, caracteriza-se como uma atividade realizada no último ano do Curso com o objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula (BEHRENS, 1991, p. 18).

Esta interpretação feita do Estágio Curricular nem sempre tem contribuído para a efetiva formação de futuros professores. Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como: o cumprimento de carga horária, o preenchimento de fichas, entre outros. Por outro lado, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto polo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas. Assim, Fávero (2002) sugere uma concepção dialética entre estágio e formação de professores, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar.

A conceitualização da concepção dialética da formação auxilia na compreensão da teoria e a prática como elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, remete a uma busca teórica para melhor análise e compreensão desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la.

²¹ É claro que o professor iniciante ainda passará por várias situações que nem sempre são contempladas em seu processo de aprendizagem. Contudo, uma maior inserção no sistema de ensino (escola básica) permitirá vivências diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a partir do início da década de 1990, o discurso e a prática de governos, instituições internacionais e de Organizações Não-Governamentais em relação às Universidades foi o de transferir sua função de produtoras de conhecimento científico, para se voltarem ao mercado de trabalho. Nos campos social e educacional, isto torna o Ensino uma mercadoria, reprodutora das necessidades de grandes grupos empresariais. Isto tem induzido o docente a ser um reprodutor de conhecimentos originados fora do seu contexto educacional e além do ambiente de sua comunidade. Mesmo com a introdução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as carências educacionais ainda não se resolveram.

De longa data o sistema de ensino no Brasil tem passado por transformações estruturais devido às necessidades de diferentes demandas, de acordo com cada período histórico e de sua etapa de desenvolvimento econômico e social. As exigências que o capital nacional e internacional têm feito ao Brasil, em particular, principalmente desde a última década, têm transformado o ensino superior em um simples reprodutor das necessidades de empresas multinacionais, que, para a redução de custos de produção, inserem no setor produtivo novíssimas tecnologias.

Com estas argumentações, espera-se ter lançado luzes numa reflexão e compreensão mais aprofundada e crítica do papel da educação escolarizada no contexto social e, especificamente, na área de geografia no tocante à formação de professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução.** Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1991.
- BOTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 dez. 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2010.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 ago. 1971.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2010.
- DAHLMAN, C.; WESTPHAL, L. A transferência de tecnologia. **Finanças e Desenvolvimento**, Washington, vol. 3, n. 4, p. 6-9, dez. 1983 (trimestral).
- FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 87p.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MORAES, Antonio Carlos R. **Geografia: pequena história crítica.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, Raquel Maria F. do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A burguesia gaúcha**: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS 1989-1930). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PORTELLA, Eduardo. Condições culturais da educação. São Paulo, **Estudos Avançados**, v. 6, n. 16, set.-dez. 1992, p. 65-72.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 17-27.

SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SILVA, Pedro Horruitiner. La universidad Latinoamericana en la época actual. **Anales del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior**. Habana, Cuba, 2008 [CD-ROM].

SINGER, Paul. **Curso de introdução à economia política**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

SORRE, Max. **Geografia**. São Paulo: Ática, 1984.

SOUZA, Naili de Jesus de. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1999.

SUERTEGARAY, Dirce M. Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. Florianópolis, **Cadernos Geográficos**, n. 12, maio 2005, 63p.

Trabalho enviado em Maio de 2011

Trabalho aceito em Julho de 2011