

MENDONÇA, Sandra. A geografia e a formação inicial: considerações a partir de um estudo de caso. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

A Geografia e a formação inicial: considerações a partir de um estudo de caso.

Sandra Mendonça
Colégio de Aplicação / UFSC
sandra.mendonca@ufsc.br

Introdução

O presente artigo é parte da pesquisa realizada em tese de doutoramento e situa-se no campo de Geografia e Educação. Investiga a concepção do professor do Ensino Superior como formador de professores para a Educação Básica; as mediações estabelecidas pelos cursos de Licenciatura para promover uma formação voltada para as particularidades formativas do professor para a Educação Básica requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidadas nas Reformas Curriculares e nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Geografia. A pesquisa envolve professores de duas instituições públicas, referência no estado: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – tendo como objetivos: i) identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Político Pedagógicos, o destaque para as licenciaturas; ii) identificar as atividades individuais e coletivas para promover a formação do professor para a Educação Básica; iii) avaliar os elementos constitutivos da formação nos Projetos Políticos Pedagógicos; iv) analisar as concepções do professor do Ensino Superior sobre seu trabalho como professor formador de professores para a Educação Básica; analisar o envolvimento dos professores universitários com a formação inicial e continuada e sua relação com aquele nível de ensino, em projetos de pesquisa e extensão. Para contextualizar faz um breve estudo sobre a história da Geografia, os contextos históricos em que ocorreram as mudanças na formação do professor deste campo de conhecimento e as recentes regulamentações legais que impulsionam as mudanças no processo formativo, através das Reformas Curriculares e Projetos Pedagógicos dos cursos. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo e quantitativo, na medida em que o andamento da pesquisa foi apontando suas melhores possibilidades. Realizou-se entrevistas a partir do convite a todos os professores dos Departamentos tendo um retorno de doze professores da UFSC (48% do total) e sete professores da UDESC (43,75% do total). Como resultado, destaca-se uma melhor compreensão sobre como os professores que formam

professores para a Educação Básica refletem em suas práticas as questões relativas à Geografia na Educação Básica.

Formação, formadores e realidade profissional.

A questão mais abrangente que impeliu esta investigação, compreender a formação inicial dos professores de Geografia, através do olhar dos professores universitários que identifiquei, ao longo destas páginas, como professores formadores, foi o eixo para as discussões levantadas nos capítulos aqui apresentados. A partir da leitura da legislação pertinente à formação docente para a Educação Básica, dos documentos institucionais - PDI e PPP - e, das entrevistas realizadas, procurei levantar alguns aspectos que, não sendo necessariamente um problema-novidade do ponto de vista das discussões presentes nos trabalhos relacionados ao tema, acredito que acrescenta aos estudos, já realizados pela comunidade acadêmica, a perspectiva de análise ainda pouco explorada: dar voz aos professores dos Departamentos de Geografia e entender sua concepção como formadores de professores.

As questões relativas à formação do professor de Geografia têm sido suscitadas fundamentalmente pelas dificuldades que o professor, desde a vivência no estágio curricular e, em seguida, no início da carreira, se depara com uma realidade muito distante para a qual foi educado, na Graduação. Há muito tempo tem prevalecido o discurso de que o bom profissional é aquele que domina a epistemologia do campo de conhecimento e, as outras demandas da Educação, são adquiridas no exercício profissional. De fato se aprende fazendo, pois não aprendeu como fazer no seu processo formativo inicial. De modo geral, os estudantes costumam afirmar que não tiveram os conteúdos que, no final da Graduação, têm que preparar para as aulas, nas escolas que os recebem. Por outro lado, há um reconhecimento da boa formação teórica que os Cursos de Geografia proporcionam. Estas considerações levam a outras questões: se a formação teórica tem sido reconhecida pelos estudantes e esta tem sido a prioridade dada pelos professores de Graduação em Geografia, (racionalidade técnica) o que acontece para mostrarem-se despreparados para o campo para o qual estão sendo formados? Na preparação teórica não deveriam estar apresentando problemas, mas apresentam. Já não se trata somente de uma falta de preparação pedagógica, questão sempre presente. Há uma desconexão entre a preparação na formação inicial e os

conteúdos escolares. O que aprendem na universidade, por sua vez, não pode ser considerado pouco importante. Somado a isso, a maneira de conceber o papel do conhecimento geográfico na Educação Básica, sua contribuição para apreensão da realidade e o sentido da educação geográfica, reproduz a compreensão que conseguiram captar durante sua educação universitária (e no processo de escolarização), revelando um isomorfismo na formação.

As reformas educacionais, nos anos 1990, colocaram em destaque a formação docente. Com o objetivo de contextualizar e, assim, ter uma compreensão mais ampla do processo das mudanças, determinadas por legislação, podemos analisar os vínculos das reformas propostas com as políticas internacionais. O peso da reestruturação das relações de produção, processo produtivo, flexibilização como orientação subjacente às demandas e ritmos empresariais, evidencia o que já se constatava sobre a Educação no país, embora com olhares e significados diferentes: um, busca alcançar patamares de competitividade e formar uma cultura adaptada às necessidades do mercado; o outro, ligado aos movimentos docente e de outras categorias que reconhecem na Educação a possibilidade de desenvolver autonomia e espírito crítico para formar uma sociedade consciente dos rumos que ajudará a traçar. Uma disputa de projetos com relações de forças diferentes.

Ao analisar nos projetos institucionais qual a ênfase dada para os cursos de Licenciatura, nas duas Universidade investigadas observa-se que, a proximidade a este tema se apresenta na universidade estadual, através do PIBID¹, programa que o curso de Geografia vem desenvolvendo há alguns anos, explicitado no PDI. O Programa de Educação Tutorial (PET) é outra porta possibilitada para o estudante desenvolver atividades extracurriculares que podem aproximá-lo da realidade profissional. Este programa existe desde 1994. Na Universidade Federal o PIBID efetivou-se para os estudantes de graduação em Geografia, através do departamento de Metodologia de Ensino, em 2013.

No PDI (2010 – 2014) da Universidade Federal a política para as licenciaturas se

1 O Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é uma iniciativa federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

manifesta nos programas Pró-Licenciatura² e no acompanhamento das reformas curriculares e PPPs dos cursos, para atender às DCNs, que determinam que a formação docente deve ter identidade própria. Esta instituição – no início dos anos 1990 -, criou um Fórum das Licenciaturas com o objetivo estabelecer uma política interna, com diretrizes para todos os cursos. Este Fórum já não existe e as questões relativas à Licenciatura parecem ter ficado limitadas ao Centro de Educação que, na visão dos professores dos cursos que a oferecem, é o lugar apropriado para esta discussão (!).

Esta instituição – UFSC - é constituída por todos os níveis de formação: a Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) -, a Educação Básica (Colégio de Aplicação) e Educação Superior. A sua constituição possibilita um diálogo entre os diferentes níveis de ensino, tendo o privilégio de poder pensar a Educação de forma mais integrada. Isso, de fato, não acontece, a não ser pontualmente, por iniciativas individuais e que apresentam resultados muito positivos, fazendo diferença na formação dos futuros professores. É curioso que uma instituição com estas características não desenvolva uma política de aproximação dos diferentes níveis de formação. A rearticulação deste fórum está sempre na intenção, mas os cursos de licenciatura não se movimentam para seu reestabelecimento. Uma articulação institucional já não está planejada e o Fórum das Licenciaturas não é citado no PDI, o que demonstra um desinteresse institucional em assumir a coordenação e firmar compromissos para o bom desempenho destes cursos, atendendo suas demandas e particularidades. Neste ano, 2014, retoma-se o Fórum, com uma primeira reunião já realizada no mês de junho.

Projetos Político-Pedagógicos, as Práticas como Componentes Curriculares e compromisso social.

No PPP dos Cursos de Geografia, conforme visto, a formação aparece integrada: formam geógrafos para as duas habilidades. Na UDESC, a organização curricular

2 Este programa oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. Ocorre em parceria com instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, para que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

concentra as práticas de ensino em professores vinculados ao Departamento de Geografia o que, por um lado, pode colocar em pauta os temas específicos desta formação, no interior do curso. Mas apresentam, em seus depoimentos, as mesmas dificuldades em relação a um trabalho mais articulado entre os docentes das demais disciplinas.

Os PPPs dos cursos não se referem especificamente a cada habilidade para o qual educam. Há iniciativas individuais, ligadas à prática em sala de aula ou, em alguns casos, aproximações pontuais em direção à Escola Básica. Normalmente as experimentações são simulações internas. Uma situação irreal, não complementada com a observação e o diálogo com a realidade escolar (IMBERNÓN, 2000). Exercícios práticos que possam refletir sobre o ensino. Essa aproximação universidade-escola é muito pontual na UFSC e na UDESC é um pouco mais expressiva pela presença do PET e do PIBID. Ali, o trabalho nas Práticas de Ensino, oferecida em quatro semestres aproxima, gradativamente, os estudantes da escola, da produção teórica sobre a Educação Geográfica e suas relações com a Geografia Acadêmica.

Os PPPs dos dois cursos atendem às exigências legais, mas não definem uma identidade própria para a Licenciatura. Na realidade, de acordo com os depoimentos, pouca coisa mudou, após as Reformas Curriculares e, também, os Projetos Pedagógicos.

Em relação à Prática como Componente Curricular – PCC -, não há um envolvimento dos professores no sentido de apresentar alternativas às já existentes no curso. Traduz-se, basicamente, às saídas de campo ou a exemplos, em sala de aula, sobre algum conteúdo e sua presença na Educação Básica. Um relato, durante a coleta de dados, expressa esta conclusão, ao falar sobre o PCC: “ Vejo como possibilidade interessante, mas efetivamente só funcionou para constar na carga horária... tantas horas de prática e tantas horas na área teórica. E se justifica nas saídas de campo. Mas tudo continua funcionando como antes...” (P3- professor entrevistado)³. Na verdade, todos os professores entrevistados consideram a presença do PCC interessante, mas na prática não funciona. Isso pode ter a ver com as dificuldades próprias adquiridas por herança instalada no Ensino Superior e

3 A identificação dos professores entrevistados foi por simbologia: P (professor) e o número corresponde a determinado professor.

também na hierarquia criada no Sistema Educacional (que não se configura como tal): as preocupações relativas ao conteúdo teórico e prática pedagógica estão relacionadas à Educação Básica. Um engano, a meu ver, considerando que esta relação é um exercício próprio da profissão docente. Apesar de identificar trabalhos e atividade presente entre alguns professores dos departamentos de Geografia, estes não constituem regra geral.

Todos os professores entrevistados reconhecem a importância da PCC, no curso. Mas não há um entendimento coletivo sobre seu desenvolvimento. Este componente seria dispensável se os professores do terceiro grau o incorporassem à sua prática docente. Ou seja, o conteúdo é importante, mas a forma como o transmitimos é fundamental para promover a aprendizagem (CUNHA, 2003). Para Cunha (2003, p. 75)

É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o socioeconômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micronível se relacionam.

O currículo apresenta o que é necessário para qualificar a formação, nas bases epistemológicas do conhecimento geográfico, e a metodologia indica o modo de transmitir e avaliar o que é considerado válido (BERNSTEIN, 1996).

Há uma circularidade presente no exercício profissional, reconhecido como isomorfismo, isto é, de forma geral os docentes universitários ensinam da maneira como foram educados durante sua escolaridade, nos três níveis de ensino. Transmitem os saberes de maneira mais ou menos eficiente e os compartilham utilizando-se das mesmas metodologias que aprenderam (CUNHA, 2003; CLAUDINO, 2011). O mesmo sucede com os estudantes-professores. Quando assumem suas práticas de estágio, revelam as experiências de sua trajetória escolar, através de suas posturas frente aos estudantes no ensino básico: as atividades que propõem e a forma como concebem a avaliação. Mesmo que alguns se apresentem de forma crítica, tentando romper com aquilo que não concordaram durante a formação, não constituem uma maioria e sim as exceções. Nas entrevistas indicam as influências que tiveram para construir sua profissionalidade docente. No processo de avaliação, qual o espaço do conteúdo aprendido e da reflexão crítica, capaz de gerar questionamentos e valorizar o argumento? Muitos reproduzem em suas aulas um conhecimento teórico que não se vincula a realidade escolar. Alguns passam a ideia de um sombreamento intelectual, no

sentido de reprodução do que aprenderam e da forma como aprenderam.

Entre os professores dos dois cursos, pode-se perceber que há uma preocupação em relacionar o conhecimento teórico a uma prática eficiente e isso se manifesta de forma muito desigual entre os entrevistados: os professores mostram compreensões diferentes sobre como efetivar a relação pedagógica. No contato preliminar, estabelecido com os professores da Escola Básica, com professores de Metodologia e Prática de Ensino e no decorrer da pesquisa com os estudantes de Graduação, pôde-se perceber que a prática discursiva não reverbera na prática metodológica.

Segundo ANDRÉ (2010, p.5), ao considerar o conceito de trabalho, o caso da docência pode ser compreendido como a práxis que institui a atividade profissional.

“Ao mesmo tempo contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam”.

Conforme os relatos, os professores não diferenciam, de modo geral, a formação para as duas habilidades, o que faz prevalecer uma identidade predominantemente ligada ao bacharelado. Além disso, incorporam a visão presente durante a formação que sabendo bem o conteúdo não haverá problemas ao assumir uma sala de aula. Ao demonstrarem esta característica formativa, entendem que o conteúdo é prioritário e assim parece definirem a formação. O fato é que não se dispensa o conteúdo e isso parece consenso, mas não há uma boa formação ignorando-se a relação pedagógica para estabelecer um agir comunicativo (HABERMAS, 1989) e, assim, uma interação entre conteúdo e metodologia tendo em vista a aprendizagem. Este argumento é praticamente desconsiderado nos cursos específicos. Passa a impressão que isso é um assunto para a Educação Básica. Mas o estudante universitário está em formação, em transição da sua adolescência para a vida profissional, ainda construindo sua autonomia intelectual. E sente a ruptura das relações que se estabelecem nos departamentos, muitas vezes tendo que optar por se ligar a grupos ou a campo de conhecimento, como uma forma de reconhecimento e/ou estabelecendo suas opções por uma determinada linha e estudos.

Esta investigação pode não renovar o conhecimento sobre o tema apresentado, mas sua relevância entre os professores da Educação Básica e para os estudantes em formação é incontestável. A autonomia se constrói nos fundamentos teóricos e

orientação pedagógica. Assim, também é a construção de uma identidade profissional, como explica Nóvoa (2000, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (grifo do autor).

Uma construção iniciada no processo de escolaridade, incluindo a vivência universitária. Nas palavras de Tardif (2004, p. 79), a docência

também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Nos cursos de formação inicial, também, se constrói a identidade profissional. Nesta escolha, os estudantes podem reelaborar seus modelos, maneiras de ser, pensar e agir na profissão (ANDRÉ, 2005). Assim, estará preparando um profissional apto a permanecer no processo educativo *de ser professor* assumindo a educação de crianças e jovens, de forma a ser significativa para suas vidas.

Há escassez de professores de Geografia nas Escolas Públicas brasileiras. Este fato somado a estrutura educacional constitui uma situação caótica e faz parte das várias frentes de luta pela Educação Pública, não sendo argumento suficiente para ignorar a própria estruturação dos cursos de Licenciatura. Qualificar com os olhos na realidade, não significa substituir a formação teórica, mas somar a ela o que é fundante para a profissão. Para Mizukami (2005, p. 69-70),

O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam.

Os professores das disciplinas específicas constituem o quadro, mais significativo, pelo tempo em que os estudantes do curso permanecem no Departamento

de Geografia, pelos conteúdos que legitimam sua futura profissão, não podendo transferir toda a responsabilidade da formação pedagógica para outros profissionais que, de fato, participam desta formação. Uma perspectiva integrada, neste processo, pode revelar mudanças significativas na formação profissional.

O conhecimento sobre os conteúdos, seus fundamentos teórico-metodológicos, assim como concepções de currículo e propostas do curso poderiam constar no Projeto Político- Pedagógico. Um olhar coletivo e individual, já que é na sala de aula que essa prática teórica e reflexiva se estende para a formação apresentando aos estudantes as potencialidades teóricas e pedagógicas, das disciplinas, suas metodologias e preocupações com a aprendizagem. Lembrando – e adaptando - o ditado popular que diz *aprende-se mais por aquilo que se faz do que pelo que se fala*. Assim, também, os estudantes universitários. E se os dois sentidos estiverem presentes no fazer universitário, há boa chance dos alunos construírem uma nova visão e perspectiva de compromisso teórico, dinâmica de trabalho em sala de aula, e fora dela, seu papel político e social, contribuindo para a formação de uma cidadania consciente com capacidade de intervir na realidade em que vive, objetivo base da Educação Básica (MENDONÇA, 2010; CURY, 1989; CLAUDINO, 2011; ZABALA, 1998).

É necessária uma aproximação entre os Cursos de Geografia e os professores da rede de ensino. Uma conversa, um seminário, projetos de pesquisa comuns, material didático, conhecer a Geografia presente nas escolas, enfim há inúmeras possibilidades de trazer para dentro da formação inicial a reflexão conjunta sobre o papel do conhecimento geográfico na Licenciatura. Promovendo uma educação para seus alunos-professores, com os pés na realidade escolar, reflexões teóricas compreendendo e buscando encontrar os possíveis caminhos para um conhecimento significativo, na Escola.

As concepções ainda predominantes nos cursos se ligam ao formato da racionalidade técnica. Predomina a ideia de que associar ao trabalho docente a preparação pedagógica desprestigia o Ensino Superior. Poucos professores apresentam, em seus relatos, uma concepção pedagógico-didática, analítica e/ou crítico-reprodutivista. Manifestam a intenção e em seguida assumem que não a realizam suficientemente. No entanto a maioria considera importante que esteja presente, na

formação em Licenciatura, uma concepção crítica da educação, remetendo ao Centro de Educação esta especificidade e para os futuros professores, ao longo do exercício profissional.

Não é suficiente reduzir os argumentos de que ensinar se aprende ensinando, ao longo do caminho, que não há tempo na Graduação para se dedicar a questões pedagógicas, pois se bem fundamentados, os estudantes-professores saberão o que fazer na sala de aula, ou o básico argumento de que “sem conteúdo não há didática que dê jeito” (P18 – professor entrevistado). Segundo Vazquez, "é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente" (2007, p.116).

Desta forma, tornou-se um discurso repetitivo dizer que o professor *se faz se fazendo...no dia a dia*, buscando suas próprias formas de transpor o que aprendeu. Se esta é a visão que predomina ela também reflete como o professor do ensino superior vê sua própria atuação, como professor. Isto representa uma circularidade, não podendo provocar mudanças significativas, porque assim também vê seu papel em sala de aula (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2005; SAVIANI, 2008, 2009). Em pesquisa realizada com professores universitários Maria Isabel Cunha (2006, p. 262) analisa:

Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério.

Um argumento frequente nas entrevistas é de que o conteúdo é fundamental, com o que não há discordância entre os pesquisadores deste campo. O que poderia explicar os problemas de ordem teórica que são apresentados na sua prática de estágio e início da docência? Além do desconhecimento sobre a Geografia Escolar, penso que uma pista esteja, talvez, no processo de avaliação dos conteúdos, considerando que chegam ao final do curso com esta fragilidade.

Os estudantes-professores levam sua formação inicial ao espaço escolar, e seu papel poderá ser de acomodação em uma prática de transmissão dos conhecimentos, sem reflexão, ou ter uma formação que ilumine sua prática de forma reflexiva contribuindo e propondo novas perspectivas formativas para a Educação Básica, aliando a isso as lutas necessárias pela valorização profissional. Kuenzer (2000, s/p)) aponta

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Para finalizar e ao mesmo tempo levantar algumas questões sobre o tema que me propuz aprofundar em primeiro lugar é preciso assinalar que não há uma resposta satisfatória para algumas das questões levantadas em torno dos problemas da formação inicial dos educadores, tampouco existem propostas ou modelos que tenham sido ou sejam totalmente exitosos que poderiam ser imitados. O que poderia refletir um movimento constante de busca coletiva para aproximar a formação docente dos ideais da sociedade para a qual os professores se comprometem a formar. Mas o que mais poderia refletir um descompasso entre os cursos de geografia e a histórica discussão sobre a formação docente, independente das diretrizes atuais, senão a confirmação do desinteresse em dialogar com estas críticas? Este dado não atinge, certamente, 100% dos professores formadores, mas não é reduzido o número de docentes que assim tem se manifestado.

Há algumas proposições a partir da experiência, que poderiam ser testadas ou ao menos debatidas pelas instituições formadoras. É papel inerente à Universidade a crítica constante, no sentido de não acomodar o pensamento e ao mesmo tempo, manter-se atenta para os problemas que a sociedade apresenta. Romper com a acomodação e indicar e/ou testar possibilidades indicando seus questionamentos e considerações às entidades de classe, sindicato e Estado é o desafio dos cursos de licenciatura.

Na última década, o Ministério de Educação e Cultura, no Brasil, durante a gestão de Fernando Haddad, passou a assumir que formar professores é uma questão de

Estado, ponto estratégico para traçar o futuro que se pretende e muitos estudiosos, entre eles Saviani e Popkewitz afirmam que os professores são os formadores de almas, com referência a uma formação crítico-humanista da sociedade. Em ocasião de discussões informais sobre o tema deste trabalho uma professora chamou a atenção para uma questão pouco referenciada na bibliografia, que no entanto, reflete uma constante preocupação entre os educadores: “o médico mal formado pode matar algumas pessoas, mas um professor mal formado mata gerações”. As duas idéias partem de esferas diferentes de atuação e, mesmo com objetivos diferentes, indicam a urgência (permanente) de pensar uma educação que aproxime o futuro professor de suas responsabilidades / desafios profissionais. Isso diz respeito ao processo formativo, institucional, pessoal e que parte também da valorização da profissão docente, compreendendo-a em sua complexidade, desde a formação inicial.

A formação acadêmica é complexa e deve ter um olhar preocupado com o lugar de maior empregabilidade profissional dos Geógrafos: a Escola. Não é suficiente tratar a formação de forma desvinculada da realidade profissional. Mesmo com formação única as pesquisas tem demonstrado os resultados insatisfatórios dos estágios e nas dificuldades iniciais da vida profissional, da maioria dos professores, que pode perdurar somando-se aos problemas estruturais da Educação.

Claudino (2012) analisa que na relação entre os dois graus de ensino, assumem uma particular importância a formação inicial de professores, onde há uma relação institucional mais evidente, e o processo de transposição da informação científica para os conteúdos escolares, decisivo no processo de socialização do conhecimento. Este autor manifesta que é preciso atenção para reconhecer os bloqueios, mas também as potencialidades da relação da formação inicial com a Geografia nas escolas. Estabeleceu-se uma diferenciação entre ciência e a disciplina escolar que, mesmo não diretamente mencionada nos diálogos e relatos com os docentes entrevistados, reflete-se no cotidiano nos diversos níveis de ensino. Segundo Claudino (2012, p. 22)

De uma forma repetida, a força dos discursos e das práticas escolares impõe-se às tentativas de inovação: sem rejeitar a validade parcial do modelo de transposição didática de Yves Chevallard, ganha um eco renovado a perspectiva do *código disciplinar* de Cuesta-Fernández. A inércia escolar estende-se à própria incapacidade do ensino superior

em alterar as práticas de ensino a partir da formação inicial que ele próprio ministra.

Foi possível observar que, em geral, os professores pouco refletem sobre os aspectos de sua própria prática docente, mas aqueles que o fazem conseguem provocar alguma discussão entre os pares. Penso que esta investigação tenha proporcionado momentos de reflexão junto aos que se dispuseram a participar. Estes, por sua vez, são os que têm predisposição para esta reflexão indicando algumas experiências que realizam em sua disciplina.

De departamentos que oferecem a Licenciatura espera-se também um envolvimento com a formação continuada e com a pesquisa em relação a este campo, considerando que mantêm um vínculo ético com a formação de origem.

Não há legislação que impulse ou, ao contrário, impeça o diálogo profissional. Também não é por legislação que se rompe com uma cultura institucionalizada em que o professor universitário mesmo se reconhecendo como formador de professores não se aproxima da realidade escolar.

Nóvoa (2000) reconhece que há uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro.

De tempos em tempos questiona-se a importância da Geografia nos currículos escolares. Senão parte das autoridades nacionais, parte dos alunos e pais. Assim, ao perguntar quem responde pela qualidade da formação dos professores de Geografia, todos os participantes deste estudo, com exceção de um (a) se reconhecem entre os que têm também esta responsabilidade.

Uma efetiva participação dos professores universitários nos destinos do país, acompanhando, refletindo sobre as tendências históricas e buscando intervir nas políticas educacionais é desejável, considerando que todos os profissionais são atingidos / influenciados por estas políticas. Isso não significa necessariamente uma militância nos termos comumente vistos pela academia, mas no sentido mesmo do engajamento com a vida concreta, para além dos muros universitários.

Referências

CLAUDINO, Sérgio. A Formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar formativa . *Revista Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, ano 12, n. 15, p. 13-33, jan. jun. 2011

_____. *Ensino Superior e Educação Geográfica em Portugal*. Mimeo 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et all. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petropolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da et. al. Políticas Públicas e docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). *Formatos Avaliativos e Concepções de Docência*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IMBERNÓM, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. *Entrevista para Revista Pensar a prática*. Goiania: UFG, vol.3, 2000. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654>. Acesso em 30/09/2010. *Prática*. Goiania: UFG, vol.3, 2000. Acesso em 30/09/2010.

MENDONÇA, Sandra. A formação do professor de Geografia: análise preliminar. *Encontro Nacional de Geógrafos*. Porto Alegre: AGB, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v.1, n.1, 2005. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/243>. Acesso em 22 de março de 2010.

NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000

SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em abril/2010.

TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

UDESC-Faed. *Projeto Político Pedagógico: curso de Geografia*. Florianópolis: Mimeo, 2008.

UFSC- Departamento de Geografia – *Projeto Político Pedagógico: curso de Geografia*. Florianópolis: Mimeo., 2006.

UFSC – PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014. Disponível em http://www.die.ufsc.br/arquivos/PDI_2010_2014.pdf. Acesso em 20/04/2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007
CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*: Braga, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 45-68.

ZABALA, A. *a prática educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.