

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DO SABER/FAZER DOCENTE

(Training of the teacher of geography: construction of difficult know-how teachers)

RESUMO

O breve ensaio é fruto de algumas reflexões sobre a formação do professor de geografia, tendo como estudo de caso o trabalho realizado em duas disciplinas de estágio na Universidade Estadual de Londrina no ano letivo de 2011 e o confronto com bibliografias utilizadas para subsidiar nossa prática docente. Neste sentido, percebemos que os saberes responsáveis pela formação de um professor de geografia, em sua totalidade, vão muito além daqueles adquiridos na academia (pedagógicos e científicos), eles são mais amplos e complexos e se organizam a partir do sentido de ser e estar professor.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Formação do professor; Estágio em ensino de geografia.

ABSTRACT

This short essay comes out from some reflections about the geography teacher formation and it has as case study the work done in two internship subjects at Universidade Estadual de Londrina during 2011 and the comparison with bibliographies used to base our teaching practice on. In this sense, we realized that the knowledge required to form the geography teacher, in total, go far beyond those ones acquired at university (pedagogical or scientific), they are wider and more complex and are organized parting from the sense of being a teacher.

Keywords: Teaching geography; Teacher formation; Internship in teaching geography.

Margarida de Cássia Campos

Professora Adjunta da Universidade
Estadual de Londrina (UEL).
Rua Madre Henriqueta Dominicki, 200,
casa 17, Lagoa Dourada. Londrina (PR) -
Brasil
CEP: 86041-340
Tel: (+55 43) 3371.5860
mcassiacampos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a formação do professor se constitui numa questão central no contexto mais amplo da educação brasileira, o presente artigo tem como objetivo debater e problematizar sobre os mecanismos responsáveis pela formação do professor de geografia, ressaltando que o saber/fazer docente acarreta uma série de complexidades, devido às quais, em muitos casos, o olhar para sua totalidade é impossível para os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio nas instituições de ensino superior do Brasil.

O caminho metodológico que originou tais reflexões foi, a priori, um levantamento teórico sobre o tema da formação de professores no Brasil e estágio supervisionado, além da experiência como professora de duas disciplinas responsáveis pela formação dos professores de geografia na Universidade Estadual de Londrina durante o ano letivo de 2011. Tal experiência propiciou-me reflexões sobre a complexidade na formação do professor de geografia na contemporaneidade, levando-me a escrever esse artigo na busca de dialogar com outros professores que trabalham com as mesmas disciplinas nas diversas instituições de ensino superior no Brasil.

As reflexões contemplam algumas práticas implementadas pelas duas disciplinas durante as aulas, mas as principais análises estão direcionadas ao estágio, pois o mesmo propicia espaços de múltiplas aprendizagens, sendo um momento de experiências essenciais à formação dos futuros professores e um campo propício para a investigação da prática docente, reflexão e pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de geografia nas escolas de ensino fundamental e médio.

As reflexões privilegiam o estágio porque, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes do professor se originam a partir dos saberes pedagógicos, científicos e específicos oriundos das disciplinas do curso de graduação e de saberes pessoais provenientes da vida privada, além das experiências de docência, quer seja durante a sua vida como aluno do ensino básico ou na observação dos professores das universidades. Tendo em vista esses saberes, o estágio aparece como sendo um eixo que agrega todos esses conhecimentos na busca de uma identidade do ser docente para cada estagiário.

Neste sentido, o artigo está dividido em três partes: a primeira sinaliza algumas pontuações sobre a formação do professor no Brasil; a segunda relata e debate como se realiza o estágio na disciplina Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente, ministrada no terceiro ano na Universidade Estadual de Londrina que compreende o primeiro contato com a escola; a terceira parte analisa os problemas, os resultados e desafios enfrentados pelos estagiários na disciplina de Didática de Geografia e Estágio Supervisionado, ministrada no quarto ano, na mesma universidade. O sentido de tais reflexões é responder a seguinte questão: Como formar professores de Geografia que sejam capazes de exercer sua profissão com autonomia, tendo em vista todos os percalços da profissão, em especial no enfrentamento das complexidades da contemporaneidade?

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

As instituições de ensino superior públicas e privadas desempenham uma importante e ao mesmo tempo complicada função, a incumbência de formar os professores no Brasil, considerando que a profissão desvalorizou-se demais nas últimas décadas, tanto em relação ao salário quanto ao prestígio, o que faz com que, a cada ano, torne-se mais difícil atrair jovens capacitados para a profissão. Assim, resta aos cursos de formação de professores a difícil tarefa de colocar no mercado de trabalho bons

profissionais, capazes de lecionar com sucesso diante dos diversos problemas apresentados nas escolas de ensino fundamental e médio na contemporaneidade.

Portanto, é delegado a tais cursos, em um tempo de quatro anos, transformar aquele jovem que, em vários casos, apresenta defasagem de aprendizagem proveniente de um ensino básico com falhas em um profissional com vasto conhecimento do saber/fazer docente, além de conhecimentos científicos específicos da ciência que irá lecionar e da pedagogia. Essa tarefa de “Hércules” é quase impossível, professores que trabalham com prática de ensino nas faculdades e universidades brasileiras sabem que, ao final do curso, muito ainda falta aos nossos alunos para que possam ir para a sala de aula e realizar o trabalho de um professor com satisfação.

Este fato não descarta a responsabilidade de tais cursos em buscar soluções para a melhoria da formação dos professores no Brasil, mesmo diante dos problemas elencados acima e de outros que não foram tratados aqui.

Os cursos universitários para algumas ciências, como é o caso da geografia, foram criados para servir como “lócus” de formação de professores para as escolas básicas. Nesta perspectiva, cabe destacar que o ensino de geografia das escolas básicas aparece antes das cátedras nas universidades; surgiu primeiramente na Alemanha, no início do século XIX, no momento em que a Prússia queria fundar o Estado-Nação alemão. Assim, cabia a esta disciplina difundir o “amor à pátria”. Nestes mesmos moldes, a geografia foi institucionalizada na França após 1870, quando ficou comprovado que a Alemanha ganhou a guerra franco-prussiana porque seus soldados conheciam o espaço onde estavam lutando em decorrência dos ensinamentos geográficos aprendidos nas escolas elementares. (VLACH, 2005)

Outrossim, a geografia escolar aparece como uma disciplina estratégica para a construção do Estado Nação, com a incumbência de servir à classe dominante, porque, mesmo utilizando-se de descrição e observação dos aspectos naturais, humanos e econômicos de maneira fragmentada, tais conhecimentos garantiam aos alunos um panorama do país. A ciência geográfica também servia como disciplina alienante, uma vez que as atitudes governamentais eram exaltadas, sendo justificadas como necessárias à construção da nação.

Assim, ela se torna uma ciência e criam-se cátedras universitárias, primeiramente na Alemanha e depois na França, sendo que um dos objetivos era a garantia de suporte teórico e prático aos professores que iriam lecioná-la nas escolas de ensino básico (VLACH, 2005).

A autora ainda aponta que em 1831, a geografia passou a ser requisito nas provas para os Cursos Superiores de Direito, sendo considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país. Seis anos mais tarde, em 1837, aparece como disciplina no programa curricular do Colégio Pedro II, na então capital do país, Rio de Janeiro. Depois, de maneira gradativa, foi incorporada aos currículos das demais escolas brasileiras.

Considerando a demanda por professores aptos a ensinar tal disciplina, já que por não haver curso superior de licenciatura em Geografia este feito era realizado, em especial, pelos bacharéis em direito, médicos, seminaristas e engenheiros, a partir da década de 1930 aparecem em algumas capitais brasileiras universidades aptas a formar tal profissional (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador).

Estes cursos, em especial o da USP, privilegiavam tanto o bacharel em geografia como o licenciado. Houve, com este processo, a formação do professor baseada em pesquisa, sendo importante no seu desempenho em sala de aula. Porém, no início da década de 1970, foi promulgada a lei 5.692/71, que instituiu a licenciatura curta e agrupou em um mesmo curso de “Estudos Sociais” a formação do professor de História

e Geografia. Essa lei foi um retrocesso, sendo que desde 1957 a USP havia desmembrado os dois cursos. Outro problema foi o corte pela metade do tempo dos cursos de licenciatura. A intenção da lei era enfraquecer, junto aos estudantes, as reflexões sobre o regime militar. Este fato acabou sendo, também, responsável pela formação de professores que, de certa maneira, a partir de suas aulas garantiam o *status quo* da classe dominante.

Com tal conjuntura, é possível averiguar que as faculdades de formação de professores de Geografia no Brasil possuem uma história recente, de aproximadamente 80 anos, e com alguns percalços. Assim, os saberes acumulados por esses cursos ainda têm muito a aperfeiçoar e avançar.

Primeiramente, é necessário avançar na estrutura curricular dos cursos de Geografia. Em algumas universidades onde se formam tanto bacharéis como licenciados, as disciplinas pedagógicas somente são trabalhadas a partir do terceiro ano. Cabe lembrar que já houve um avanço porque antes o que havia era a velha estrutura 3+1¹. Porém, é necessário avançar mais, como, por exemplo, garantir que desde o primeiro ano o aluno entre em contato com as disciplinas relacionadas à docência.

Ainda dentro deste debate, outro ponto importante para a melhoria da estrutura curricular atual de formação do professor de Geografia seria a obrigatoriedade de didatizar (elencar metodologias, linguagens e avaliações a serem trabalhadas no ensino fundamental e médio) os conteúdos aplicados pelas disciplinas ditas como de tronco comum (tanto para o bacharelado como para a licenciatura). Geralmente, tais disciplinas problematizam os conceitos e categorias direcionados ao pesquisador/técnico/planejador de geografia e não como o professor deve ensinar para os alunos tais conteúdos, relegando esse trabalho às disciplinas de prática de ensino, o que, de certa maneira, torna-se um problema, pois o professor especialista tem muito mais condições de pensar em práticas para tornar os conceitos que ensina inteligíveis ao aluno do ensino básico do que o professor de prática de ensino, não que este último profissional não tenha a capacidade para fazer isso, pois ele o faz e, muitas vezes, com maestria, mas penso que ele apresenta mais dificuldade porque, como os demais professores de universidades, estes fizeram mestrado e doutorado numa determinada área, compreendendo das demais apenas o básico.

Sobre esse assunto, podemos conceber que:

O estágio, enquanto eixo integrador de saberes docente deve possibilitar o diálogo entre as disciplinas, remete ao entendimento de que todas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para o processo da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras inerentes ao processo de ensinar [sic]. Serão necessários encontros em que se busque a reflexão constante da prática, embasada em conhecimentos construídos ao longo do curso, com o apoio teórico-metodológico de todas as disciplinas que compõem a licenciatura. (FOPE, 2012, p.3)

Depois das resoluções internas nos cursos de licenciatura em geografia, é importante averiguar que somente estas transformações não são suficientes para garantir uma formação sólida para o professor. Um aspecto que aparece com maior intensidade nos últimos anos e vem preocupando os especialistas em educação é o crescente papel das universidades privadas e dos cursos à distância na formação dos professores.

O importante papel das universidades particulares no ensino superior no Brasil não é somente uma realidade dos cursos de licenciatura. Segundo Araujo (2011),

¹ Esta estrutura de currículo pressupõe que o aluno do curso de licenciatura faz três anos de disciplinas denominadas de tronco comum (iguais para a licenciatura e bacharelado) e somente no último ano cursa as disciplinas de prática de ensino.

73.31% das matrículas do ensino superior estão alocadas em universidades privadas, 12.26% em estaduais, 11.95% em federais e 2.48% em universidades municipais.

Cabe destacar que a maioria das instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores são centros universitários, institutos superiores e faculdades que, segundo a LDB Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), não são obrigadas a ofertar programa de pós-graduação e, por isso, diferente do que é obrigado às universidades que possuem graduação e pós graduação, não é necessário que tenham em seu quadro de docentes a presença de, no mínimo, 1/3 de mestres e/ou doutores, ou que desenvolvam pesquisa e extensão. Portanto, a qualidade dos cursos sem estes mecanismos é, no mínimo, duvidosa.

Este tipo de formação está longe de diminuir, pois nos últimos anos vem ocorrendo o contrário, graças a políticas do governo federal, como o Prouni (Programa de Universidade para todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), que, segundo seus críticos, serve para subsidiar com dinheiro público um conjunto de organizações mercantis de venda parcelada de diploma no Brasil, como aponta Araújo (2011).

No caso do ensino à distância, sabe-se que, no mesmo ritmo da expansão de vagas nas instituições privadas, o governo brasileiro também aumentou de maneira significativa nos últimos anos o número de vagas em EaD. Um fato determinante para esse acontecimento foi a LDB/1996², que liberou essa modalidade para o ensino superior. Em 2006, após a criação da Universidade Aberta do Brasil, a expansão foi efetivada. Segundo Salati (2011), esses mecanismos são estratégicos para os gastos com educação, pois um aluno na modalidade EaD custa bem menos do que um em ensino presencial. “... Em 2009, conforme os dados do próprio Ministério da Educação, foram cerca de 900 mil o número de alunos matriculados em cursos à distância no Brasil, sendo que a preferência da maioria foram cursos de Formação de Professores e os de Administração” (ARELARO, 2011, p. 22).

Há também a Plataforma Paulo Freire que, segundo Arelaro (2011), ao receber o nome do grande pensador brasileiro em educação, apresenta-se de maneira contraditória com suas ideias, pois Freire sempre defendeu que jamais a formação de professores pudesse ser feita à distância ou de forma tutorial. Tal plataforma garante a primeira licenciatura para os que ainda não possuem graduação em nível superior, sendo que os que possuem somente curso de bacharel e desejam fazer uma licenciatura se enquadram nesta modalidade. Há também cursos dirigidos aos professores que já têm licenciatura, mas diferente daquela em que atua. Esse último é o mais procurado por aqueles que estão dando aula de geografia e são formados em história, ciências sociais e outras licenciaturas. O período do curso é de apenas dois anos, ou seja, tal programa reduz pela metade o tempo necessário à obtenção de um diploma de um curso de licenciatura no Brasil, apresentando-se como mais uma política pública falha na construção dos saberes da docência, em especial para aqueles que receberam seu primeiro diploma de ensino superior.

Com base nestas medidas, são estruturados os discursos governamentais de que a educação superior no Brasil está sendo democratizada. O que o governo almeja na verdade é amenizar a pressão da sociedade por aumento de vagas nas universidades

² Esta lei determinava que em 10 anos não poderia mais lecionar professor sem o ensino superior completo nas séries iniciais do fundamental e no ensino infantil. Este fato provocou uma verdadeira banalização na formação dos professores, porque muitas secretarias municipais e estaduais incentivaram seus professores a fazerem cursos à distância ou cursos presenciais de dois anos em instituições particulares que, em muitos dos casos, foram parcialmente financiados pelas próprias secretarias. O primeiro objetivo era se adequar à lei, mas o que houve foi um aumento espetacular das escolas privadas de ensino superior que, entre 1997 e 1999, passaram a ser majoritariamente responsáveis pela a formação de professores da educação básica no Brasil (ARELARO, 2011, p. 23)

públicas (pautadas no tripé ensino/pesquisa/extensão) pois, como vimos, pouco mais de 25% cursam tais instituições. Além disso, cabe destacar que as políticas de financiamento de ingresso às universidades particulares servem para fomentar com dinheiro público instituições que estavam à beira da falência no início do século, pois o nível de inadimplência era elevado, atrapalhando o lucro do setor.

Veja que as políticas públicas vão de encontro com a formação de professores, que garanta sua autonomia intelectual com intuito de transformá-los em agentes políticos que pensam que agem e que usam a palavra para mudar o mundo, como destaca Mészáros (2008). O autor aponta ainda que a educação sobre a égide do sistema capitalista sempre serviu para educar para o trabalho e alienação, ou seja, é um mecanismo de perpetuação do sistema, que prega a aceitação passiva das condições de trabalho.

Esta situação ocorre, em muitas redes de ensino, onde o professor não passa de um mero aplicador de apostila ou de livro didático, porque nestas situações o conteúdo encontra-se pronto, cabendo a ele somente reproduzi-lo, tendo em vista a existência de uma pressão para que o aluno consiga tirar boas notas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil e outros testes estaduais e municipais disseminados por todo o país.

Segundo Arelaro (2011), os testes nacionais em vigor tiram do professor o direito e o dever de planejar uma aula, ou seja, sua autonomia intelectual de escolher os conteúdos de sua disciplina. Para a autora, o professor se submete a essa situação porque acumula diversas funções, vivenciando em seu cotidiano um regime de trabalho altamente alienante para garantir sua reprodução e de sua família. A falta de tempo pode ser um motivo para aplicar as “receitas prontas”, mas existem também outros como, por exemplo, as efêmeras possibilidades criativas e emancipatórias para produzir o seu próprio material de trabalho, tendo em vista as condições precárias de formação a que foi submetido.

Outro ponto que Arelaro (2011) destaca, sobre o qual é pertinente refletir, é até que ponto interessa aos governos e às classes dominantes a formação de professores críticos? É importante formar uma classe que tenha criatividade, originalidade e consciência de sua razão de ser?

Professores com esses atributos podem construir outro mundo possível. Esses profissionais podem também libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades, como destaca Meszárós (2008).

Neste panorama, é fácil compreender a quem interessa uma formação de professores apta a reproduzir as engrenagens do sistema. Porém, cabe a cada docente de prática de ensino em suas universidades mudar esse cenário e caminhar para uma formação capaz de lutar contra a alienação e a favor da internalização de outro mundo possível.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO/MONITORIA: PRIMEIRO CONTATO COM O SABER/FAZER DOCENTE

Em busca deste caminho, durante o ano letivo de 2011, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, desenvolveram-se com os graduandos do terceiro ano atividades que fossem capazes de ir ao encontro da preparação inicial de um futuro professor.

Os alunos de tal curso entram em contato com as disciplinas direcionadas à formação docente somente a partir do terceiro ano, sendo duas semestrais (Psicologia da

Educação no primeiro semestre e Metodologia de Ensino de Geografia no segundo semestre) e uma disciplina anual denominada Estágio de Geografia e Vivência Docente, que tem como objetivo precípuo auxiliar na construção da autonomia intelectual dos futuros educadores em geografia a partir de um primeiro contato com a profissão docente.

Nesta disciplina, os alunos realizaram, no ano de 2011, o estágio de observação/monitoria no ensino fundamental e médio. No fundamental, o estágio ocorreu junto ao Projeto Mais Educação³, e no ensino médio coube ao estagiário realizar um projeto de monitoria com sugestão de atividades para aplicar junto com o professor. Este tipo de trabalho facilitou a aceitação de estagiários em sala pelos professores regentes, já que o estágio não seria somente de observação (perfil de fiscalização das aulas dos professores), o que dificulta a aceitação de um estagiário pelo professor regente.

Seguem abaixo algumas reflexões a partir da experiência adquirida de acompanhamento dos alunos, dividida em três itens. O primeiro item trata dos entraves que se referem aos problemas, tanto do curso de licenciatura, quanto do campo de estágio e dos alunos e/ou estagiários. O segundo item são os resultados do estágio e o terceiro item destaca os desafios a serem enfrentados pelo professor de tal disciplina para que o estágio de Vivência Docente caminhe no sentido de oferecer alicerces para a construção do professor de geografia.

Em relação aos entraves detectados nesta etapa de formação do professor, o primeiro é a identificação do aluno com a profissão. Como o curso apresenta duas habilitações, a maioria dos alunos entra no curso de geografia acreditando que vai ser pesquisador em geografia, porque atualmente a licenciatura é muito desvalorizada, em especial devido à baixa remuneração e aos problemas de indisciplina enfrentados em quase todas as etapas do ensino básico, o que faz desta profissão uma das mais desgastantes emocionalmente, atraindo poucos jovens. Por isso, alguns alunos abandonam o curso de licenciatura logo quando se iniciam as discussões sobre a função social da escola e do professor. Isso ocorre porque uma das atitudes perante esse debate é mostrar a realidade “nua e crua” da profissão, para que eles saibam realmente o que vão enfrentar no decorrer do seu trabalho.

A seleção das escolas para realização do estágio também apresenta alguns entraves. Por ser um estágio de acompanhamento das aulas dos professores, muitos destes recusam o mesmo, devido a não se sentirem à vontade em ter alguém “fiscalizando” suas aulas. Tendo em vista esse problema, nos últimos anos procuramos orientar o estagiário a auxiliar o professor, no sentido de ser um agente ativo em sala. Outro problema é que parte significativa dos estagiários realiza o curso em um período e trabalha nos outros dois, então cada estágio deve levar em consideração a peculiaridade da rotina profissional dos alunos, o que de certa maneira implica numa sobrecarga de trabalho para os professores responsáveis por encontrar as escolas.

O Estado do Paraná tem um processo para selecionar professores temporários que se denomina de PSS (Processo de Seleção Simplificado), sem prova escrita, somente

³ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 e teve início em 2008, e tem como objetivo o aumento da oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. (BRASIL, 2012, p.1)

com preenchimento de formulário pela internet. Ocorre que muitos alunos começam a ministrar aula logo no segundo ano sem cursar nenhuma disciplina de ensino e, ao chegarem ao terceiro ano, apresentam alguns “vícios” aprendidos na prática. Quando introduzimos a teoria, muitos não aceitam e dizem que é dispensável porque eles ministraram aula sem “tais” teorias, além de alegar que parte dessas teorias não se aplica ao cotidiano do trabalho docente. Neste ponto é introduzido o debate da importância da relação entre teoria e prática e lembramos que:

... se o futuro professor não receber uma sólida formação teórica, que lhe permita - com certa segurança intelectual - escolher entre as diferentes concepções de educação, de ensino, de desenvolvimento, de cultura, dificilmente ele poderá exercitar a sua autonomia intelectual na escolha de métodos, processos e estratégias de ensino, no seu cotidiano escolar. (ARELARO, 2011, p. 23)

As escolas apresentam uma organização complexa pautada no inesperado, ou seja, o calendário não é cumprido como o planejado devido às peculiaridades do trabalho escolar a partir dos imprevistos que ocorrem por falta e/ou substituição de professores, já que toda escola tem cerca de 30% de professores em seu quadro do magistério que são integrantes do PSS (Processo Seletivo Simplificado) e o abandono é significativo, fazendo com que o horário e os dias das aulas se modifiquem constantemente. Estes problemas frustraram a aplicação do projeto de monitoria e muitos estagiários não conseguiram aplicar todo o projeto, o que, no primeiro momento, causa certa frustração a estes futuros professores.

Portanto, acredita-se que mesmo com alguns percalços nesta etapa de estágio vários saberes foram construídos, dentre eles o saber de que a organização escolar é complexa e que o professor deve ser um profissional preparado para lidar com o inesperado, com aquilo que ele não programou. Durante essa etapa, muitos estagiários se saíram bem e outros não conseguiram improvisar nos momentos necessários. Estes, porém, perceberam que precisam mobilizar este saber. A partir de tal experiência, os alunos também entenderam que o estágio é um momento privilegiado e único na reflexão sobre as diferentes etapas e situações de ensino e que, na maioria das vezes, não se mostra tão prazeroso e estimulante.

Outro ponto positivo é que alguns alunos escolhem a licenciatura sem ter certeza se é isso que eles querem e, ao entrar em contato com o estágio e com todo o excessivo trabalho das disciplinas de estágio, alguns abandonam a licenciatura. Este fato não pode ser visto como algo negativo, pois para ser professor é necessário que o aluno tenha certeza do que quer e faça o curso de licenciatura com entusiasmo, assim ele se dedicará mais à sua formação e terá mais chances de construir os saberes docentes necessários a um bom profissional. Sousa Neto (2005) aponta que a sociedade precisa exigir que as pessoas que exercem certas profissões sejam capazes de desempenhar bem tal ofício. Ao professor cabe educar os outros a serem e a saberem de maneira universal e na diversidade, além de ter certa responsabilidade sobre o destino da sociedade. E se há, na profissão, pessoas que não se identificam com a mesma, ou possuem uma identidade negativa, sintam por ela certo estranhamento e alimentam pela mesma auto preconceito, estas posições somente a enfraquecem e cria-se um posicionamento político negativo, por isso, além de saber/fazer o professor precisa saber/ser.

Tendo com objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual de cada estagiário, a disciplina exige como avaliação diária e contínua a elaboração de uma resenha crítica de todos os textos discutidos em sala de aula, no sentido de garantir um posicionamento crítico do aluno sobre os mais diversos temas que envolvem a educação geográfica na formação de professores.

A organização do estágio pautado na pedagogia de projetos no ensino fundamental leva o aluno/estagiário a entrar em contato com a interdisciplinaridade como base da organização do trabalho docente. Ao elaborar seu projeto de atuação no ensino fundamental, os estagiários da oficina Meio Ambiente, Direitos Humanos, Horta Escolar e Jornal Escolar tiveram que buscar conteúdos de outras ciências para compor seu plano de trabalho, além de atuar junto a professores de outras disciplinas. Estas experiências garantiram aos alunos dialogar com as mais variadas interfaces dos saberes responsáveis pela construção do conhecimento, além de realizar uma minuciosa pesquisa sobre os temas que tiveram que debater com os alunos em sala de aula.

Ao final do estágio, foi cobrado dos mesmos como requisito de avaliação da disciplina a participação em um evento denominado Mostra de Estágio da Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina que, em 2011, completou sua nona edição e Encontro de Ensino, em sua oitava edição. Neste evento, os alunos apresentaram trabalhos referentes às suas atividades durante o estágio. Este foi um momento muito rico no debate sobre o ser professor, pois são alocados na mesma sala alunos do terceiro ano narrando as primeiras experiências, alunos do quarto ano da licenciatura que acabaram de realizar o estágio de regência e sentiram por um período de tempo o que é a profissão, alunos da Especialização de Ensino em Geografia da Universidade Estadual de Londrina que, na maioria das vezes, estão há poucos anos em sala de aula e professores do programa PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)⁴ que atuam há mais de 10 anos, além de alguns professores da rede de ensino com as mais diversas experiências.

Nestes dois dias de apresentação de trabalhos, palestras e outras atividades, há na Universidade Estadual de Londrina um momento de construção de saberes e, em especial, de troca de experiências indispensáveis àqueles que estão pensando em ser professores de geografia, momento onde suas dores, anseios, medos, expectativas e esperanças em relação ao ser e estar professor são expressos de diversas maneiras. E por último, em relação aos resultados, cabe destacar que as disciplinas de estágio têm como avaliação a produção de um artigo referente ao ensino de geografia. Em 2011, exigimos esta elaboração a partir de uma revisão de literatura, porque parte significativa dos alunos chega ao terceiro ano sem nunca ter escrito um artigo, mas foi grande a surpresa ao corrigir as primeiras propostas e deparar com uma boa parte dos artigos apresentando reflexões sobre sua atuação nas escolas. Cabe lembrar que este tipo de avaliação exigido pela disciplina garante a pesquisa como um fundamento básico na formação docente.

Com o intuito de trazer melhorias para o curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual de Londrina temos os seguintes desafios para 2012: aumentar a carga horária dos estagiários, tanto no ensino fundamental quanto no médio; encontrar professores nas escolas que tenham facilidade para orientar os estagiários; encontrar maneiras de fazer os estagiários contribuírem mais com a escola, para que esta esteja sempre aberta ao estágio (uma das opções seria fazer com que eles desenvolvam um projeto de pesquisa em ensino, exigido pela disciplina Metodologia de Pesquisa em Ensino de Geografia, na escola onde eles fizeram o estágio); e trazer para o curso de geografia da Universidade Estadual de Londrina os programas de Prodência

⁴ É um programa de formação continuada implementado pelo governo do Estado do Paraná em 2007. Neste programa é assegurado ao professor tempo livre para os estudos, assim ele pode retornar às atividades acadêmicas por meio de parcerias com as Instituições de Ensino Público. Essas atividades e/ou ações são desenvolvidas por meio de um Plano de Trabalho, um instrumento de planejamento das atividades a serem realizadas no âmbito do Programa, elaborado pelo professor PDE, sob acompanhamento de um professor orientador, pertencente a uma das Instituições de Ensino Superior que trabalham em parceria com o Programa. (CAVALLI, 2012, p.1)

(Programa de Consolidação das Licenciaturas⁵ e PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁶ tendo como objetivo primordial o fortalecimento da licenciatura.

ESTÁGIO DE REGÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE EM GEOGRAFIA

A segunda etapa na formação do professor de geografia na Universidade Estadual de Londrina ocorre no quarto ano. Nesta, os alunos têm duas disciplinas: uma semestral, ministrada por um professor do departamento de Educação, denominada Políticas Educacionais, que tem como objetivo debater o papel das políticas educacionais realizadas pelos governos e suas implicações para o ensino; a segunda, anual, Didática de Geografia e Estágio Supervisionado, ministrada por um professor do departamento de geografia, apresenta como objetivo propiciar condições e oportunidades para que o estagiário construa sua autonomia profissional no campo educativo. Assim, as atividades propostas tanto na academia quanto no campo de estágio devem possibilitar o envolvimento direto com o processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pela finalização da preparação acadêmica dos estagiários para exercer a profissão: professor de geografia.

Os estagiários são reunidos em duplas e cumprem um total de 30 horas de estágio de regência dentro de sala de aula. Antes, entram em contato com a escola e com o professor que irá ceder a turma, observam e auxiliam estes docentes na sala onde farão o estágio e somente após essa etapa passam a confeccionar o projeto que engloba algumas concepções teóricas sobre a ciência geografia, os conceitos e temas que eles irão debater e o que significa ensinar e aprender geografia. Neste projeto também está incluso um plano de ensino (visão geral dos objetivos, metodologias, linguagens e avaliação de tudo o que será aplicado ao longo do estágio) e os planos de aulas de todas as aulas ministradas por eles. Este projeto é devidamente apresentado e discutido com o professor da disciplina antes que os estagiários iniciem seu trabalho. Esta etapa tem sido um instrumento importante para a garantia da pesquisa no sentido de direcionar as futuras práticas em sala de aula.

Entre os maiores problemas enfrentados nesta etapa está a insegurança do estagiário em ser o professor responsável pela sala, portanto, a disciplina Didática de Geografia e Estágio Supervisionado precisa trabalhar várias técnicas e condutas (como se comportar nas dependências das escolas, trajas a serem utilizados, como usar o quadro negro, definição e aplicação de um contrato entre o professor e o aluno, como usar a aula expositiva e demais metodologias e linguagens, entre outros elementos da didática) para que o aluno esteja seguro sobre cada passo que dará quando estiver tanto nas dependências da escola como nos 50 minutos em sala.

É necessário, também, que o estagiário saiba lidar com aquilo que não esteja previsto, situações que aparecem em todos os instantes da docência. Para tentar prepará-los, a disciplina coloca os estagiários em contato com práticas educativas desafiadoras que privilegiem o inesperado, para que eles possam resolvê-las e serem capazes de criar o “novo” a partir dos desafios apontados.

Associado a essas questões aparece o enfrentamento da indisciplina, que se torna grave, pelo fato de os alunos saberem que os estagiários estão de passagem. Outro ponto

⁵O Programa de Consolidação das Licenciaturas, Prodocência, visa contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2012b, p.1)

⁶Programa que tem como objetivo incentivar os alunos da licenciatura, a partir de bolsas de iniciação científica, a se comprometer ainda durante a graduação com o exercício do magistério.

que agrava esse processo é que geralmente os estagiários são muito jovens, o que de certa maneira facilita o desrespeito e/ou brincadeiras por parte dos alunos. Neste caso, se os estagiários estiverem despreparados e, conseqüentemente, inseguros, o estágio será uma etapa de vários percalços e fracassos. Estes fatos podem provocar o abandono do futuro professor ainda nesta fase ou um desencantamento geral em relação à profissão. O saber lidar com situações de indisciplina não está na ementa da Didática em Geografia e Estágio Supervisionado, e sim, da Psicologia da Educação, cursada pelos mesmos no terceiro ano. Porém, em vários momentos utilizamos de nossa experiência de 16 anos no ensino básico para discutir algumas situações responsáveis por gerar indisciplina e como resolver tais problemas.

Um terceiro entrave é encontrar um professor que tenha habilidade para orientar o estagiário quando da regência de sua sala, porque se ele não conseguir orientar bem o estagiário, no sentido de interferir demais na sala quando os estagiários estão explicando, ou simplesmente “desaparecer” durante o estágio, acarretará problemas na formação desse futuro professor, que não recebeu uma orientação adequada, tendo em vista que essa orientação é parte imprescindível no processo do aprender a ser professor.

Entre os resultados obtidos, podemos considerar a habilidade aprendida pelos estagiários no sentido de saber lidar com as incertezas. Entre as práticas responsáveis por garantir tal habilidade está a aplicação dos planos de aula, que são todos preparados anteriormente, mas como a escola é um espaço de constantes mudanças, os estagiários tiveram que reinventar a todo momento, ao reconstruir seus planos de aula a cada dia e, em muitos casos, em todos os momentos da aula, ou seja, foi necessário ao estagiário “decidir na incerteza e agir na urgência.” Neste aspecto, coube a eles, ao modificar os planos de aula, refletir sobre as linguagens escolhidas e as metodologias que foram programadas antes do início das atividades e sua aplicabilidade, tendo em vista a realidade agora enfrentada e compreendida por eles. Observando esses aspectos podemos afirmar que é no encontro com a profissão que muitos aprendem a serem professores, alguns estagiários que ainda estão em dúvidas se serão ou não professores, ao entrarem em contato com a escola e com a realidade da sala de aula, descobrem-se professores e se encantam com a profissão, como também pode ocorrer o contrário. Mas esse processo não pode ser controlado por nós, professores responsáveis pela formação de docentes. É um processo livre e assim deve se manter, cabe a nós somente observar e analisar no sentido de sempre considerar os fatos no próximo ano, em especial nas modificações do programa na tentativa de melhorar os processos responsáveis pela formação de professores de geografia.

Há também um projeto em que trabalhamos o uso da literatura no ensino da geografia, no qual coube aos estagiários lerem romances que tinham como “pano de fundo” um temário geográfico. Após a leitura da obra, os estagiários deveriam apresentar uma proposta de como abordar temas geográficos utilizando-se de diversas linguagens a partir do romance lido. Nestes aspectos, os estagiários tiveram que buscar em outras disciplinas linguagens que pudessem dar suporte às temáticas escolhidas, entre elas: música, dança, fotografia, imagens, história em quadrinhos, poesias, contos, documentários e filmes. Portanto, a literatura garantiu aos formandos de geografia o trabalho com a interdisciplinaridade a partir do uso das diversas linguagens e o encontro com as teorias e temas de outras disciplinas.

No evento promovido pela área de ensino, Encontro de Ensino e Mostra de Ensino que ocorre sempre no final de novembro, os estagiários do quarto ano tiveram a oportunidade de debater e problematizar em um espaço diverso, que privilegia o diálogo entre as várias etapas de experiência na profissão. Este momento foi propício para o confronto entre teoria e circunstâncias reais do cotidiano escolar a partir da visão de

vários educadores/geógrafos, pois, a partir da análise dos saberes oriundos da prática, eles são questionados, reelaborados, confrontados e reinventados. Esse é o caráter formador e coletivo das experiências, considerando que a apropriação dos saberes faz parte de um processo histórico construído socialmente, sendo, por isso, pluricultural.

Neste evento, os estagiários submetem um artigo correspondente às reflexões oriundas da prática durante o estágio de regência, tornando assim a pesquisa um dos fundamentos cobrados na disciplina porque, a partir do ato da pesquisa, os estagiários serão capazes de perceber a dimensão política da sua profissão e realizar uma reflexão crítica da prática educativa em geografia.

Para o ano letivo de 2012, entre os desafios que o curso deve enfrentar, um é o de aumentar a carga horária do estágio de regência para ampliar as situações que garantem o confronto entre prática-teoria na formação dos professores. Nesta etapa, sabemos que a ampliação do tempo de observação/monitoria antes de iniciar a regência parece como um importante mecanismo, capaz de garantir uma maior adaptação e garantia de segurança ao estagiário/professor.

E por último, a disciplina de Didática de Geografia e Estágio Supervisionado deve ampliar a carga horária dedicada às oficinas (atividades práticas), garantindo um princípio fundamental para a construção do professor que é a relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, teorias construindo práticas e prática construindo outras práticas e (re) elaborando a teoria.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PROFISSIONAL EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Há outros mecanismos capazes de melhorar a formação docente em geografia. Dentre eles a criação de políticas públicas que atraíssem para a licenciatura alunos mais preparados. Uns dos mecanismos de financiamento para tais políticas seria a garantia de que 10% do PIB, como apontava a LDB/1996, fosse destinado à educação, e não apenas 7%, como sinaliza o novo PNE (Plano Nacional de Educação) vigente (2011 a 2022). Cabe ressaltar que, atualmente, esse índice chega a um pouco mais de 5%, como aponta o MEC (Ministério da Educação). Os 10% poderiam auxiliar na garantia de salários mais competitivos, iguais aos de outros profissionais com formação superior.

Também são necessárias políticas de cunho mais estrutural, que exigissem que as disciplinas de tronco comum, componentes dos currículos da licenciatura, garantissem em seu currículo uma parte destinada à didatização do conteúdo técnico. Essa medida viria somar na melhoria da formação docente, seja com apresentação de linguagens, atividades e metodologias, entre outros aspectos ligados a como ensinar para o fundamental e médio os conteúdos específicos discutidos por elas durante a graduação.

Por fim, acreditamos que o estágio é um momento significativo e, se o professor da disciplina de prática de ensino conseguir criar atividades que contemplem pesquisa/ensino/extensão, ele pode ser responsável pela formação de um professor pesquisador e mediador dos conhecimentos, aquele que cria projetos, a partir das demandas, problematiza as diferentes situações de ensino e que busca possíveis soluções para os desafios encontrados no cotidiano da escola.

Porém, sabemos que a universidade não é capaz de oferecer ao mercado de trabalho um professor pronto, porque o professor é o sujeito de sua história, protagonista do seu tempo e do seu trabalho. Tendo em vista estas considerações, o processo de formação deste profissional se realiza de maneira continuada, seja a partir de cursos de pós graduação (especialização, mestrado e doutorado), como na ressignificação de sua prática cotidiana em sala de aula, tendo sempre uma postura aberta, dialógica e indagadora, nunca apassivada em relação a seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, Luciana. Como democratizar a Universidade Brasileira. **Revista Especial Caros Amigos**, São Paulo, ano XV, v. 1, n. 53, p. 28 e 29, junho 2011.
- ARELARO, Lisete. Interessa uma formação de professores consistente e crítica? **Revista Especial Caros Amigos**, São Paulo, ano XV, v.1, n. 53, p. 22 e 23, junho 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Mais Educação**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 08 de janeiro de 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.
- CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em 25 janeiro de 2012.
- FÓRUM PERMANENTE DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (FOPE). **Concepções de estágio dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, no prelo.
- MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SALATI, Paulo. A diferença entre educar e transmitir informação. **Revista Especial Caros Amigos**. São Paulo, ano XV, v.1, n. 53, p. 24, junho 2011.
- SOUZA NETO. Manoel Fernandes. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 25, n.66, p. 01-06, maio/agosto 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre n. 4, p. 215-233, 1991.
- VLACH, Vânia. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In VESENTINI, José William (org.). **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2005, p.187-218.

Enviado em: 06/2012
Aprovado em: 07/2012