

# FORMAÇÕES EM GEOGRAFIA - IDENTIDADES E ARTICULAÇÕES

*Jorge Luiz Barcellos da Silva\**

*Regina Rizzo Ramires\*\**

## RESUMO

A reflexão que se apresenta aqui refere-se à experiência acumulada em nossas atividades profissionais como docentes do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando no Projeto de Reforma Curricular dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia.

O processo de discussão, pautado fundamentalmente em discussões de cunho epistemológico em curso, tanto no âmbito nacional como internacional, ganha corpo na medida em que algumas referências passam a ser consideradas. É o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Geografia (**Resolução CNE/CES 14**, de 13 de março de 2002 do Conselho Nacional de Educação), que indicam novas perspectivas de mercado, novos encaminhamentos teórico-metodológicos, novas temáticas e abordagens sobre o ferramental técnico e de campo, etc.

Entretanto, essa discussão foi ampliada, respaldada pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (**Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação), as quais, por legislarem sobre a especificidade da formação de professores, nos possibilitaram concretamente a elaboração de duas propostas curriculares que, embora sejam articuladas, preservam as respectivas identidades profissionais próprias de cada processo formativo.

---

\* Prof. Dr. do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (jbarcellos@pucs.br).

\*\* Profa. Ms do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (reramires@pucsp.br).

## ABSTRACT

The reflection we present in this paper refers to the experience we have accumulated in our professional activities as professors in the Department of Geography at the Pontifical Catholic University of São Paulo, where we have worked on the Project of Curriculum Reform for courses of Undergraduation and Teacher Education in Geography.

The process of discussion, based mainly on current the epistemological debates, both nationally and internationally, builds up as some references begin to be considered. That is the case of the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course on Geography (Resolution CNE/CES 14, of March 13th, 2002 by the National Education Council), which indicate new market perspectives, new theoretical and methodological strands, new themes and approaches about the technical and fieldwork tools, etc.

However, this discussion has been enhanced, backed up the National Guidelines for the Training of Basic Education Teachers (Resolution CNE/CP 1, of February 18th, 2002 by the National Education Council), which, as they regulate the specificity of teacher education, allow us substantially in the preparation of two curriculum proposals which, although integrated to each other, preserve the respective professional identities of each educational process.

O sempre fecundo debate acerca da(s) formação(ões) em Geografia nos impele a refletir cuidadosamente a respeito. Assim, considerando que há uma grande diversidade de propostas formativas nessa área<sup>1</sup>, as ponderações que se seguem têm como principal objetivo contribuir para continuidade e o amadurecimento da discussão.

---

<sup>1</sup> O que pode ser constatado, por exemplo, examinando-se as propostas de reformas curriculares apresentadas pelas diferentes Universidades de todo o País, especialmente após a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Geografia (Resolução 14 do Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Superior de 2002).

Nosso ponto de partida é a experiência concreta de proposição e implantação de dois projetos formativos que, embora distintos, são articulados (bacharelado e licenciatura em Geografia). Ambos foram estruturados a partir do processo de reforma curricular realizado pelo Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica, onde somos docentes e membros da Comissão de Reforma que produziu o ordenamento curricular resultante dos debates realizados ao longo de vários anos.

A pretensão é, então, refletir basicamente a respeito de princípios formativos, muito mais do que fazer aqui a mera defesa de qualquer proposta curricular. Ainda, é preciso que se enfatize o caráter coletivo da produção desse ordenamento, construído à luz de saudáveis divergências de concepções a respeito da Geografia e, no caso específico, respaldada por limites institucionais muito bem demarcados dentro da Universidade<sup>2</sup>.

Historiando um pouco o processo, desde o início dos anos 90, vinha se tornando imprescindível uma revisão da proposta curricular vigente no Departamento de Geografia da PUC-SP, visto que pressões tanto externas quanto internas foram se tornando mais evidentes e recorrentes.

Tal reforma curricular buscou, a partir de discussões abertas, ajustar-se a um princípio no qual a formação do geógrafo tivesse, em primeira pauta, um diálogo maior com os fundamentos teórico-metodológicos da Ciência Geográfica. Esse movimento, refletindo os ecos das discussões de ordem epistêmicas - seguramente oriundos das grandes discussões de âmbito geográfico dos anos 80

---

2 É de fundamental importância esclarecer que a discussão sobre as propostas de reforma curricular empreendidas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, responderam a um esforço de conselheiros e pareceristas que elaboraram o Projeto Institucional para Formação de Professores da Educação Básica (PIFPEB). O escopo do projeto é o princípio da integração entre licenciatura e bacharelado, reconhecendo nos cursos articulados, atividades específicas para cada tipo de formação, mas garantido atividades comuns, permitindo o constante diálogo e a vinculação entre teoria e prática ao longo das duas formações.

do século XX no Brasil e, por que não dizer, também fora dele - foi parametrizador dos ementários das disciplinas, desde a identificação do eixo de conteúdos até a proposição dos encaminhamentos considerados necessários à formação almejada. Um exemplo disso foi a implantação dos trabalhos de campo realizados em cada etapa da formação desse profissional, reconhecidos dentro da grade curricular, onde o que se objetivou (e nem sempre se alcançou) foi, nitidamente, associar o adensamento das discussões teóricas com as dimensões práticas em Geografia.

Cabe ressaltar que essa modificação se por um lado revelou expectativas que tinham como base pautar as práticas desse profissional a partir de uma maior fundamentação de cunho teórico-metodológico, como a tentativa de eliminação da dicotomia sociedade/natureza; por outro expõe outras facetas da discussão. As dificuldades de se refletir a partir das práticas em muitos casos (maioria?) se descolaram, ficando a teoria em si, não permitindo que o movimento de leitura do real, a partir de sua geograficidade, pudesse ser elaborado sob a chancela da investigação geográfica.

Agregam-se a isso outros impasses. Além da dificuldade assinalada anteriormente, o que salta aos olhos é a permanência das análises regionais (materializadas em disciplinas com essa denominação) como sendo, possivelmente, o momento em que as amarrações de todo o processo formativo se concretizem.

Essa situação posta pelas dificuldades em produzir referências à formação do geógrafo - comum a inúmeros departamentos de Geografia espalhados pelo país - de certa maneira refletiu nas escolhas e caminhos enveredados pelos profissionais da área. Ou seja, temos constatado um aumento sem precedente de fóruns de discussões específicos, identificados com áreas temáticas consagradas na tradição da discussão geográfica.

Se localizamos e identificamos a ocorrência de inúmeros encontros de geografia urbana, agrária, climática, física aplicada, etc., uma questão se impõe: como a formação do geógrafo dá conta dessa imensa diversidade categorial? Como funciona a ligação desses ambientes de conhecimento que, dessa maneira, mais se afastam do que se relacionam?

O que se constata é que a verticalização da especialização temática tem colaborado para o aprofundamento das resistências, no sentido de se pensar as práticas do geógrafo com base num estatuto epistemológico próprio. Assim, assistimos a um processo onde, em muitas instituições de formação de geógrafos, o fenômeno da aplicação técnica (feita quase que mecanicamente) se sobressai às justificativas de sua aplicação. E, nesse aspecto, admitimos a necessidade de se avaliar os desdobramentos que a especialização pode acarretar, no sentido de um empobrecimento dos debates epistemológicos. Esta é uma reflexão que não é nova, mas é ainda pontual.

Uma outra constatação, que não deixa de se articular a essa assinalada, é a seguinte: o fato de que essas verticalizações temáticas criam necessidades ímpares. Vejamos. Na medida em que às novas demandas profissionais aos bacharéis em Geografia oriundas dessas especializações vão se evidenciando, há premência de se considerar, na sua formação, as novas aplicações técnicas, tanto em campo como nas diversas áreas representativas, tais como a cartografia, o sensoriamento remoto, o geoprocessamento, os sistemas de posicionamento, etc. Aliadas a uma sofisticação tecnológica bastante dinâmica, consolidada pelo chamado mercado das geotecnologias<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A título de exemplo, o evento GEOBrasil Summit está na sua 7ª edição (a se realizar em julho de 2006 em São Paulo) e estrutura de forma integrada as seguintes modalidades simultâneas: 7º Congresso e Feira de Geoinformação; 3º Congresso e Feira de Posicionamento e Navegação por Satélite; 3º Seminário e Exposição de Geotecnologias para Petróleo e Gás; 1º Seminário Internacional de Geoinformação para Gestão de Cidades. Cada um dos eixos acima verticaliza-se e propõe debates e alternativas principalmente na chamada área do planejamento territorial. A magnitude do evento expressa, em certo sentido, que um amplo leque de possibilidades profissionais está se estruturando com claras demandas empresariais (tanto no setor público, como privado). No entanto, é visível a necessidade (ou pressão) no sentido da reformatação dos processos formativos dos profissionais, no sentido de uma adequação rápida às novas linguagens com que as dinâmicas territoriais vêm sendo geridas, mapeadas, valorizadas, etc.

Nesse movimento de se responder ao mercado como um fim maior, nos parece claro que uma questão essencial - como o sujeito que se forma constrói as indagações sobre o mundo que investiga - se torna de menor importância, submetida às técnicas a serem implementadas, resultando daí um círculo vicioso .

Reside aqui um ponto de inflexão maior: o mapa do estado da arte das discussões epistemológicas no âmbito da Geografia, em diferentes níveis (nacional e internacional, acadêmico, escolar, empresarial, etc.) revela uma situação na qual lentamente vem se configurando uma menor perspectiva de se referenciar as questões epistêmicas a luz de suas práticas.

Tal situação nos permite inferir que a falta de dimensionamentos sobre a identidade do geógrafo e, por conseguinte, os problemas de ordem profissional que tal postura comporta, encontrou, mais uma vez, ambiente fecundo nestes tempos fugidios em que as respostas imediatas se sobrepõem a outras formas mais ponderadas do pensar. Mas, é interessante que, por outro lado, isso permite aduzirmos que, ainda que de maneira velada, uma espécie de agenda de mudanças atinge o processo formativo dos geógrafos e se fundamenta no rompimento com a visão fragmentária que, até então parecia legítima.

Nesse ponto de nossa reflexão torna-se fundamental chamar atenção para uma questão de contexto. É possível cogitar que a realidade das indefinições sobre a formação do bacharel em Geografia encontra situações fecundas de permanência, quando analisamos o panorama das políticas educacionais no Brasil, em especial aquele do início dos anos 90. Estas vêm a lume referendar um caminho no qual o discurso pragmático (aqui entendido como estilhaçado, imediato e ao mesmo tempo específico em si mesmo) se sobrepõe ao caráter reflexivo que as práticas científicas também exigem. Nesse ponto é que assinalamos a confluência dessa indefinição sobre a formação e o modelo neoliberal de gestão das atividades e setores econômico-sociais.

Analisando tal contexto, lembramos que os cursos de formação em nível superior vinham sendo reestruturados no sentido do remodelamento, com vistas à modernização e à racionalização, respondendo ao contexto global (competição entre capitais, busca de novos processos produtivos, conquistas de novos mercados e mais lucros, etc.) onde foi ocorrendo sistematicamente a subordinação dos Estados a executar políticas públicas afinadas com os pressupostos do mercado.

Nesse sentido, políticas de formação (educacionais e/ou técnicas, em todos os níveis, do fundamental ao superior) foram elaboradas visando a qualificação da mão-de-obra, em curto prazo de tempo (cursos de curta duração, cursos seqüenciais, etc.) além de novas áreas de formação orientadas fundamentalmente para o mercado (por exemplo, ciências da computação, administração da informação, cursos técnicos de turismo, etc.).

CAMARGO E FORTUNATO (1997) ao avaliar a trajetória de elaboração de políticas concretas de intervenção, analisando o documento "Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico" elaborado pelo Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado do BID, demonstram que a articulação sugerida por instituições tais como FMI, Banco Mundial e BID faz parte de um projeto que preconiza a potencialização das forças produtivas de uma nação, através da reestruturação de seus cursos de formação<sup>4</sup>.

As universidades vinham se prestando a servir de ambiente para a realização de tais novas propostas de formação, na medida em que passaram a investir muito mais na abertura de novos cursos em detrimento daqueles já estabelecidos historicamente. Assim, colocava-se em xeque a manutenção dos chamados cursos clássicos, embasados em conhecimentos acadêmico-científicos seculares, oscilando entre sua extinção ou a "adaptação" ao novo panorama.

---

<sup>4</sup> Ver também SILVA (1998); BARRETO e LEHER (2003).

É nesse momento que se acentua a necessidade, acumulada há décadas, de reformatação curricular nos diferentes campos do conhecimento e, no caso específico da Geografia, vão ficando patentes as influências que as novas exigências (de mercado ou não) foram impondo para a qualificação dos profissionais nessa área. Especialmente nos temas relacionados ao geoprocessamento, ao tratamento das questões ambientais, do planejamento urbano, das políticas territoriais (urbanas ou não), etc.

Tangenciando (e por vezes atravessando ou sobrepondo) a dinâmica interna de discussão dessa categoria profissional, foram se consolidando legislações concretas com o intuito de “normatizar” as mudanças emergenciais<sup>5</sup>, trazendo como balizamento a noção de competências e habilidades desejáveis de se garantir ao longo da formação.

Ao mesmo tempo, o debate estabelecido quer seja no nível acadêmico, quer nos fóruns profissionais, a respeito de como tem ocorrido a formação em Geografia, e sua respectiva inserção no mercado, foi demonstrando que há uma crescente atuação dos geógrafos nos centros urbanos (em órgãos públicos, empresas de consultoria, ongs, etc.); e também em outras áreas de planejamento territorial tais como parques e reservas; áreas de conflitos de demarcação de terras; etc. Além do ecoturismo e das geotecnologias.

Por outro lado, também, estava posta uma revisão na qualificação dos profissionais de Geografia na área da docência (e não se trata aqui de uma discussão específica sobre ensino), tendo em vista as novas demandas nas escolas e em outras instituições educativas, tais como para a elaboração de projetos pedagógicos, a perspectiva de articulação entre disciplinas, a elaboração de trabalhos de campo, etc.

---

<sup>5</sup> LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); Diretrizes curriculares para os cursos de Geografia (Resolução 14 do Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Superior de março de 2002); Diretrizes curriculares para a licenciatura (Resolução CNE/CP nº 01/2002).

Postas essas colocações, com o intuito de explicitar o contexto e as bases argumentativas de nossa análise, começamos então a dialogar com tal “realidade”.

É fato que se reconhecemos a existência de uma pressão de mercado, havemos de admitir que este, por conseqüência, acaba por enfatizar o papel da Ciência Geográfica e suas diferentes leituras, como de grande importância social. Por esse motivo, nosso pressuposto é acatar a questão do mercado apenas como pressão, não como condição. Isso significa enfrentar a uma primeira dicotomia (epistemologia - mercado), na tarefa de produzir um ordenamento curricular, onde os aspectos formativos abarquem diferentes processos constituintes tanto do pensamento como da prática em Geografia.

## **AS IDENTIDADES FORMATIVAS DE BACHARÉIS E PROFESSORES - A SEGUNDA DICOTOMIA**

Para a construção de uma argumentação a respeito das idiosincrasias relativas aos campos profissionais referidos à Geografia é preciso considerar, primeiramente, que tais campos foram se estabelecendo historicamente de maneira a corresponder à desvinculação entre o trabalho acadêmico, o trabalho técnico e a docência. Aos dois primeiros caberia um “refinamento” conceitual e técnico no âmbito da formação de nível superior (bacharelado), onde se concentraria a “parte mais importante” da formação, e ao terceiro (licenciatura) seria necessária apenas a “adequação” pedagógica, permitindo viabilizar a interpretação (ou versão) dos conceitos, por meio de conteúdos entrelaçados na chamada disciplina Geografia na escola.

Consolidados, portanto, por mecanismos diversos, tais campos acabaram por construir ao longo do tempo, maneiras próprias de formação que se ocuparam em desenhar aquilo a que chamamos de identidade. E, concretamente, foi se

estabelecendo uma hierarquização entre os campos, reconhecendo-se uma superioridade (excelência) do bacharelado frente à licenciatura, conseqüentemente aos assuntos relacionados ao ensino de Geografia.

A submissão, evidentemente, toma corpo na distribuição institucional das tarefas formativas. Ou seja, a maioria dos cursos de bacharelado ocorrem nas grandes universidades (concentradas principalmente nos grandes centros urbanos) e, nesse caso há a possibilidade de cursar a licenciatura como complementação (posto que o “essencial” já se tratou nos conteúdos e práticas do curso “principal”) e, por outro lado, a realização dos cursos de licenciatura ocorre fundamentalmente nas chamadas faculdades isoladas, as quais estão numericamente melhor distribuídas em todo o país e são responsáveis pela formação da esmagadora maioria dos professores dos ensinos fundamental e médio.

Portanto, assumimos que somente reconhecendo as diferenças é que se torna possível propor articulações. E, para evitar uma leitura hipócrita das diferenças entre as áreas, vamos buscar a análise das identidades por meio dos entrelaçamentos possíveis e dos diálogos e práticas específicos ao longo das duas formações.

Um primeiro aspecto diz respeito às atitudes investigativas presentes nos cursos de graduação. E aqui coloca-se um primeiro marco do Projeto de Reforma Curricular da PUC-SP: a proposta é de que os espaços tradicionalmente destinados às aulas expositivas ou, separadamente, às chamadas aulas práticas ou atividades de campo, sejam consolidados como espaços de disciplinas e/ou atividades. Isso implica em que, dependendo do objetivo do espaço em questão, poderão ser realizadas diferentes práticas que envolvam desde aprofundamentos teóricos mais densos até pesquisas empíricas, pesquisas bibliográficas, elaboração de materiais e projetos, etc. desde o início do processo de formação.

*“A proposta é, então, considerar que o início da formação deva se dar a partir do contato inicial com suas diferentes categorias de análise, suas particularidades discursivas e representativas; além dos mecanismos/procedimentos práticos de análise e atuação frente ao território.*

*Nesse sentido, o 1º semestre do curso foi idealizado com o objetivo de propor um encadeamento entre atividades operatórias (observação, registro, interpretação e representação) a partir de situações de pesquisa, onde o aluno possa exercitar o questionamento a respeito da identidade do discurso geográfico.” (Projeto de Reforma Curricular dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, p. 83*

Desse modo, busca-se um

*“...rompimento com a tradição formadora, não apenas em geografia, mas em várias áreas do conhecimento, onde comumente os cursos se apresentam a partir do histórico da disciplina e dos chamados fundamentos teóricos e metodológicos da mesma.” (idem, p. 84)*

O segundo aspecto, crucial para a discussão aqui proposta, é que os princípios norteadores da formação, vistos de forma a articular bacharelado e licenciatura, são o da pesquisa como eixo principal na construção dos saberes, e o da avaliação coletiva e permanente das atividades, mensurando constantemente a pertinência e aplicabilidade de diferentes técnicas, linguagens, discursos, etc...

Preservando as identidades próprias de cada dimensão profissional vislumbramos a possibilidade única de reconstrução da idéia de licenciatura, ou mais especificamente formação de professores de Geografia, só é possível (ou profícua) quando

respaldada na discussão epistemológica na ciência geográfica, e não como desdobramento do bacharelado.

Entendemos, portanto, que a autonomia da formação desses profissionais relacionados ao ensino de geografia, se constrói na relação com os saberes geográficos e suas diferentes linguagens e se desdobra em duas práticas específicas: em primeiro lugar a relação ensino-aprendizagem na escola e, em segundo, a permanente produção do saber pelo professor.

Embora a assertiva anterior não seja nova, o diferencial de análise que propomos é que assumimos trazer para o âmbito da ciência geográfica a tarefa de refletir e orientar sobre o papel que o ensino de geografia desempenha na escola. Isso implica num rompimento radical com o modelo tradicionalmente encontrado nas instituições de formação de professores, onde apenas os “conteúdos específicos” seriam tratados pelos departamentos de geografia e a “questão pedagógica” seria tratada apenas no âmbito dos departamentos de educação.

É, enfim, no esteio dessa premissa, que afirmamos ser essencial recolocar a discussão sobre mecanismos de ensino e aprendizagem de categorias, conceitos, linguagens e ferramentas de construção do conhecimento sobre o mundo onde identificamos estar, junto com outros tantos, o cerne do conhecimento geográfico.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra - *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, S.G. (org) - **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp
- CAMARGO, Luis Fernando F. e FORTUNATO, M. Regina - *Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina - Propostas neoliberais para a educação na região*. In: **Revista Terra Livre**, n.13. Associação dos Geógrafos Brasileiros, agosto de 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade - **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro da (org) - **Formação dos profissionais da educação; o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

Projeto de Reforma Curricular dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia - **Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.**

