

Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Professor de Prática de Ensino de Geografia da Universidade Federal do Pará. Diretor da AGB-Seção Belém.

Resumo: Pretende-se, neste texto, fazer uma breve história da formação do(a)s professore(as) de geografia no Brasil. Neste sentido, optei por centrar a escrita em três períodos que considero fundamentais para a compreensão do tema proposto: a origem dos cursos de formação, com a criação das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; a tentativa de substituição dos cursos de Geografia pelos de Estudos Sociais, política adotada com a chegada dos militares na década de 60; e o período atual, marcado pela política de aligeiramento dos cursos de formação de professores(as).
Palavras-chave: Educação; história da Geografia; formação de professores.

Os antecedentes

Até o século XIX os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica.

No período em que os jesuítas foram os responsáveis quase que exclusivamente pela educação formal ministrada no país, o ensino dos conhecimentos geográficos eram secundarizados no currículo previsto. Segundo França (1952), a aprendizagem destes conhecimentos se dava concomitante com a aprendizagem da leitura, versão e comentários dos autores clássicos.

“O latim e o grego são as disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a geografia, as relia, não têm um estatuto autônomo, são

ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos” (França, 1952, p.49).

Esta prática era denominada pelos professores jesuítas de *eruditio*.¹ A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos utilizados pelos professores para melhor elucidar um trecho analisado.

Os professores que ensinavam nas escolas jesuítas eram oriundos dos cursos de Filosofia, também chamado de curso de Artes, cujo currículo apresentava a seguinte organização:

Currículo filosófico

1º ano: Lógica e introdução às ciências;

2º ano: Cosmologia, psicologia, física e matemática;

3º ano: Psicologia, metafísica e filosofia moral.

As regras previstas no *Ratio Studiorum* impunham ao professor de matemática que

“aos alunos de física explique na aula durante $\frac{3}{4}$ de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma coisa de Geografia, da esfera ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir, e isto simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados.” (França, 1952, p.164).

A concepção de geografia que perpassava estes saberes era a geografia matemática, cuja principal característica foi a forte influência das ciências matemáticas sobre ela. Os professores, ao realizar os ensinamentos sobre a Terra, deveriam fazê-lo em conexão com os conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia, bem como da geometria.

É válido lembrar que, já neste período, ficou estabelecida a distinção entre “geografia dos professores” e “geografia dos estados maiores”. O curioso é que eram os próprios jesuítas responsáveis pela produção de ambas vertentes da geografia, haja vista serem os controladores do sistema escolar vigente e os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos acerca do território da Colônia portuguesa na América.

Souberam eles, melhor do que ninguém, diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se, naquele momento, no Brasil, sem dúvida alguma, a produção da nossa geografia dos professores.

Durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também, cursos de formação de professores(as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas.

Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, localizado na antiga Corte, a disciplina Geografia passa a ter um novo *status* no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia.

Durante quase todo o período imperial, o ensino de geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de se ensinar. Praticou-se, durante todo o período, a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a).

É interessante lembrar que os(as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem. Sobre esta característica (que não era exclusiva aos que ensinavam geografia), assim se manifestava Lourenço Filho, em 1929:

“Aqui tocamos com o dedo na chaga de nossa educação secundária. Dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram” (apud Bittencourt, 1990, p.72).

Petrone, comentando o ensino de geografia neste período, confirma que a regra mencionada por Lourenço Filho se aplicava perfeitamente também para o caso da Geografia.

“Realmente Geografia era ‘feudo’ do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de ‘pedras’ [...] e que pensava em formar museus de

curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores auto-didatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras.” (1993, p.13).

Esta realidade só começou a mudar com a entrada em funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores(as) de geografia no Brasil.

A criação dos cursos de formação de professores(as) de Geografia

Foi através do decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Através desse decreto foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. Os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades.

Azevedo (1971) afirma que estas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham como proposta, ao serem criadas, o “duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários” (p.700).

Dentre os cursos surgidos no interior destas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia.

A partir de 1936, formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades. Para Petrone (1993), estes(as) novos(as) licenciados(as) tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde apareceram. Pela primeira vez, surgiam professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada.

Uma maior difusão de cursos de formação de professores(as) de Geografia ocorreu a partir da década de 50 do século XX. Nas universidades públicas e

mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino.

Com a entrada em vigor da Lei nº 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores(as) de Geografia passaram a ter uma nova regulamentação. Esta nova legislação passou a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação.

Coube ao membro do Conselho Federal de Educação, Professor Newton Sucupira, na condição de relator, apresentar o Parecer nº 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, no qual estava prescrito o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia. Em seu parecer, o Conselheiro esclarece que:

“O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei nº 4.024.” (PARECER nº 412/62)

O conselheiro, levando em consideração “o exame das inúmeras sugestões de currículos que nos foram enviadas” (Ibid.), propôs o seguinte currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, que passava a ter quatro anos de duração:

Geografia Física;
Geografia Biológica ou Biogeografia;
Geografia Humana;
Geografia Regional;
Geografia do Brasil;
Cartografia.
Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:
Antropologia Cultural;
Sociologia;
História Econômica Geral e do Brasil;
Etnologia e Etnografia do Brasil;
Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia;
Mineralogia;
Botânica.

O referido parecer foi transformado em Resolução, em 19 de dezembro de 1962, através da qual foram fixados os mínimos de conteúdos e de duração do

curso de Geografia. Mesmo com o advento da legislação conservadora do período militar, materializada na Lei nº5.540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor, acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros.²

Os cursos de licenciatura curta: a tentativa de substituir as licenciaturas em Geografia pelos Estudos Sociais

Com o advento da Lei nº5692/71, a educação básica oficial brasileira foi organizada em dois níveis de ensino: o primeiro e segundo graus. A mesma legislação ao organizar o currículo escolar, estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, que constituiriam o currículo pleno do estabelecimento de ensino. Segundo a Lei, o currículo pleno de que estou falando

“é constituído pelas disciplinas, área de estudos e atividades que resultem das matérias fixadas, com disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação é seqüência” (Lei 5692/71- CFE apud FAZENDA, 1992, p.62).

Fazendo parte do currículo pleno, as autoridades educacionais do período introduziram os Estudos Sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo graus. Segundo a Lei nº5692/71 e o Parecer nº853/71, os Estudos Sociais constituem

“uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando” (Penteado, 1991, p.20).

O Parecer nº853/71 definiu que o ensino dos Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de “área de estudo” nas quatro séries finais do mesmo curso.³ Frise-se que esta área de estudos deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.

Em artigo produzido quando da efervescência das discussões que tais mudanças estavam provocando, Conti (1976) chamava a atenção para o fato de que a idéia de “área de estudos” presente na legislação estava sendo desconsiderada e os Estudos Sociais estavam sendo implementados nas escolas como disciplina de estudos, não sendo, em verdade, mais do que uma mera fusão

dos conteúdos das disciplinas que deveriam compor a mencionada área. Ainda segundo Conti,

“Essa diretriz além de conflitar com o que fora proposto pela Lei, gerou insatisfação entre os responsáveis pelo ensino da Geografia e da História, os quais, salvo raras exceções, puderam entrever, de imediato, as conseqüências que adviriam do desprestígio que atingiu as duas disciplinas, sem falar nas desvantagens de ordem pedagógica. A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau.” (1976, p.61).

A introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do Estado brasileiro.

Já em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, que, segundo Conti (Ibid.), visavam formar professores polivalentes para o antigo ensino ginasial. Com duração de três anos, foram criadas as licenciaturas em Letras, Ciências e Estudos Sociais. É Conti (Ibid.) ainda que nos informa que, através da Portaria nº117 do MEC, de 24 de abril 1966, foi estabelecido o currículo mínimo da licenciatura curta em Estudos Sociais, que, segundo aquela regulamentação, teria a duração de 2.025 horas.

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos(as) professores(as) brasileiros(as), em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução nº 1, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os(as) professores(as) obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se, de um lado, legiões de futuros(as) “professores(as)” e principalmente “empresários(as) da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos(as) outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe contra a educação brasileira. Alunos(as), professores(as), entidades de classe etc., se manifestaram contrários(as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

Seabra (1981), em artigo publicado no início da década de 80, chamava a atenção para a política de “entregar os anéis para não perder os dedos” adotada pelo Ministério da Educação e Cultura. Para fazer frente ao crescente movimento

de contestação, o Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza apresentou um projeto de transformação das licenciaturas curtas, em Estudos Sociais, em licenciatura plena. Pela proposta, esta nova licenciatura seria estruturada:

“com um núcleo de matérias comuns (que o autor se propõe denominar de *matérias básicas*) a que se seguem *matérias específicas* para a conclusão de cada habilitação, além das chamadas *matérias obrigatórias*, como Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros, bem como das *matérias pedagógicas*. As habilitações específicas a que se refere o projeto são História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil” (Seabra, 1981, p.121, ênfases do autor.).

Seabra alertava que a implantação de tais licenciaturas acarretaria sérios problemas. Naquele momento, nos chamava a atenção para a possibilidade dos cursos de licenciaturas em áreas específicas serem extintos. Por outro lado, o projeto, se viabilizado, geraria a separação radical entre o bacharelado e a licenciatura, cuja consequência mais evidente seria o “enfraquecimento da formação científica do professor que não encontra nenhuma sustentação pedagógica séria” (Ibid., loc. cit.).

O Professor Manoel Seabra, em seu artigo, buscou desconstruir os argumentos apresentados pelo Conselheiro, acerca das vantagens e diferenças que a nova licenciatura apresentava frente ao modelo de licenciatura curta em Estudos Sociais e sobre as demais licenciaturas na área de Ciências Humanas. Na sua opinião as alterações propostas não resolveriam os impasses gerados com a implantação dos cursos de licenciatura curta.

“[...] porque a ‘colcha de retalhos’ continua a permear toda a estrutura proposta. (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas do E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um fragante empobrecimento curricular.) E, o simples fato de, suprimindo-se formalmente a ‘Licenciatura Curta’ estender-se, ‘especificamente’ o tempo de formação do docente não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação-deformação do professor dito ‘polivalente’.” (Ibid., p.123).

Infelizmente, inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um grande filão econômico.

Frise-se que as mudanças que acabaram de fato sendo implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 80 (diga-se de passagem que com algumas modificações do projeto original), permitiram que o (a) licenciado(a) que tivesse interesse frequentasse mais dois

anos letivos de caráter específico em Geografia ou em História para, assim, receber o diploma de estudos adicionais que lhe garantiria os mesmos direitos dos(as) licenciados(as) plenos(as).

Devido à pressão promovida por estudantes, professores e sobretudo pelas entidades representativas das categorias atingidas, como a AGB e a ANPUH, estes cursos foram sendo aos poucos eliminados. Entretanto, suas seqüelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras.

As recentes reformas nos cursos de formação de professores ou para onde vão as licenciaturas plenas em Geografia?

No momento atual, vivemos um processo de reformas curriculares em função das mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96). Os cursos de formação estão sendo obrigados a rever seus projetos pedagógicos, o que inclui, evidentemente, a revisão dos seus currículos.

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. A ênfase dos cursos deixa de ser assentada na sólida formação teórica, passando a ser priorizada a aquisição de competências e habilidades por partes dos(as) futuros(as) profissionais.

Normalizando a formação dos(as) profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação, já em 26 de junho de 1997, através da Resolução nº2, estabeleceu as regras de organização e funcionamento dos chamados “programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.”

O referido documento prescreve, em seu artigo 1º, que a formação de docentes para atuar nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio, deverá se dar em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma de educação superior e também em programas especiais de formação pedagógica.

Acerca dos “programas especiais”, o texto legal esclarece que os mesmos visam suprir a falta de professores(as) habilitados(as) em determinadas disciplinas e localidades. Tais programas deverão ser oferecidos, conforme consta no artigo 4º, com uma carga horária de pelo menos 540 horas, sendo que, no mínimo, 300 horas deverão ser de prática. Frise-se, porém, que o parágrafo segundo do mesmo artigo alerta para o fato de que deve ser dada ênfase, na parte teórica, à metodologia específica da habilitação pretendida pelo(a) candidato(a), metodologia que deve orientar a parte prática do programa.

Não devemos esquecer que o parágrafo único do artigo 5º estabelece que os(as) participantes do programa que já exerçam o magistério na disciplina em que o(a) mesmo(a) pretende habilitar-se, “poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço”.

Apesar da nitidez da política de *aligeiramento* da formação que perpassa estes cursos, ainda somos surpreendidos com o discurso cínico presente no artigo 2º. Por ele, somos informados de que tais cursos especiais devem ser relacionados a cursos preexistentes que “ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligadas à habilitação”. Os burocratas do Conselho Federal acreditam, então, que a qualidade dos cursos especiais se dará por “osmose”.

Formar professores(as) a toque de caixa é a palavra de ordem, e, na sanha de alcançar tal intento, propostas despudoradas como estas são lançadas e avidamente aceitas e postas em práticas por instituições “chinfrins” que funcionam nos “fundos de quintais”. Corrijo-me, funcionavam nos “fundos de quintais”, pois com as benesses de décadas conseguidas junto ao governo, estas empresas funcionam hoje em suntuosos prédios, que deixam envergonhada até mesmo instituições sérias e renomadas como a Universidade de São Paulo.

Para o espanto geral (será que tais medidas ainda causam espanto?), o artigo 10º assegura aos(as) concludentes certificados e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. Não é à toa que, logo após a entrada em vigor de tal resolução, inúmeros cursos de “Teologia” foram abertos, sobretudo na Amazônia e no Nordeste, e vendidas turmas, sobretudo para prefeituras, numa clara venda de diplomas de “nível superior” para professores(as) leigos alcançarem a titulação exigida pela atual legislação educacional.

Como parte integrante da atual política de formação de professores(as), em 30 de setembro de 1999 foi baixada a Resolução CP nº1, dispondo sobre os Institutos Superiores de Educação. Tais institutos possuem caráter profissional e visam propiciar a formação continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo oferecer os seguintes cursos e programas:

- curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimentos ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº2/97;

- formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Chamo a atenção para a preocupação do legislador(a) em definir o caráter profissional dos institutos. Deve-se compreender, neste “pequeno detalhe”, a intenção de fazer de tais instituições formadoras locais de não-pesquisa. A lógica dos(as) mentores(as) intelectuais destas propostas lhes permitem concluir que em um país pobre como o Brasil, é um desperdício gastar dinheiro com pesquisa. Para eles(as), em um país como o nosso, onde a prática de ensino é tão cheia de problemas, não vale realmente a pena teorizar sobre educação. No máximo, deve-se incentivar estudos voltados para solucionar problemas práticos vividos no interior das escolas.

No parágrafo 1º do artigo 7º está posto que esses institutos organizarão seus cursos de licenciaturas voltados para a formação de docentes que deverão atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, seja em habilitações especializadas por disciplinas ou área de conhecimento, ou em habilitações polivalentes. Segundo Mello,

“do ponto de vista legal vale lembrar que é possível ter professores especialistas desde o início do ensino fundamental, até mesmo da educação infantil. Da mesma forma é possível existirem professores polivalentes nas séries terminais do ensino fundamental e até no ensino médio. Do ponto de vista pedagógico esta é uma decisão que deve ser tomada no âmbito do projeto pedagógico dos sistemas de ensino ou das escolas.” (1999, p.5).

Estes institutos, portanto, poderão, para felicidade mais uma vez dos(as) donos(as) das “fábricas de diplomas” existentes em todos os quadrantes do Brasil, oferecer como atrativo, como mercadoria mesmo para a “clientela”, cursos que permitirão aos(as) concludentes trabalhar com diferentes disciplinas escolares ou com as novas formas de organização curricular que estão sendo apresentadas pelo MEC, CNE ou outras burocracias educacionais.

Para Mello, no entanto, estes cursos de licenciatura polivalentes passam a ser fundamentais no sentido de possibilitar a formação dos(as) novos(as) profissionais que o mercado está a exigir. Neste sentido, esta autora argumenta que a nova LDB

“flexibilizou o ordenamento e a sequenciação temporal da educação básica em termos nunca antes conhecido entre nós e ainda pouco explorado por gestores pedagógicos. Mas no futuro é preciso que as iniciativas inovadoras dos sistemas e escolas não se limitem pela falta de quadros docentes abertos e flexíveis para trabalhar em formas de organização inusitadas.” (1999, p.6).

Na nova ordenação do mundo do trabalho, onde a flexibilização tornou-se “palavra de ordem”, ser polivalente é perfil mais do que desejado. No caso da

educação, Mello tenta demonstrar a importância do papel do(a) professor(a) polivalente numa estrutura curricular flexibilizada. Com a adoção de novas formas de organização e sequenciação curricular, como é o caso dos ciclos, etapas ou séries com duração diferenciadas (que podem perfeitamente assumir um currículo mais interdisciplinar), a presença de um(a) ou dois/duas professores(as) polivalentes operando o processo de aprendizagem torna-se muito mais interessante do que a presença de professores(as) especialistas, preparados(as) para lidar apenas com currículos disciplinares.

O(A) professor(a) polivalente já deixou de ser uma ficção para rapidamente assumir - para o azar da educação brasileira - seus postos no mercado de trabalho cambiante. No estado do Ceará, por exemplo, o(a) polivalente já povoa as salas de aulas. O governo daquele estado, antecipando-se aos demais governos estaduais, criou as bizarras classes de teleaulas. Nestas, professores(as) “polivalentes” foram “preparados(as)” pela Secretaria Estadual de Educação para ministrarem, com auxílio de fitas de videocassetes (guindadas à condição de principal elemento do processo de ensino-aprendizagem), aulas sobre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar oficial daquele estado.

Por um “passe de mágica”, professores(as) de geografia, por exemplo, tornaram-se capazes de ministrar aulas de química, física, história, biologia, português, matemática etc. Para que os índices de aproveitamento escolar alcançassem os patamares acordados com o Banco Mundial, flexibilizaram também o modelo de avaliação. Os resultados da alquimia não poderiam ter sido melhores. Para o triunfo das estatísticas estatais, o governo Tasso Jereissati orgulha-se de ter 97% de suas crianças na escola, com a proeza ainda maior de ter diminuído o número de professores(as) e os custos (proeza alardeada até através de *outdoor*. Um deles, por exemplo, estrategicamente situado na saída do aeroporto internacional de Fortaleza).

Escondem, porém, os membros daquele governo, a face cruel da magia neoliberal, qual seja: a de que muitos(as) professores foram demitidos sob a alegação de “excesso de quadros” (agora, para cada turma, um professor polivalente), bem como a queda da qualidade da educação ministrada nas escolas estaduais, motivo de muitos questionamentos que não conseguem respostas oficiais minimamente convincentes.

Outra aparente novidade que a resolução nos traz, e que deve ser muito bem analisada por todos nós, é a das habilitações especializadas em área de conhecimento, também previstas neste mesmo documento posto aqui em análise. A nova normalização cria a possibilidade de formação, por exemplo, de um(a) licenciado(a) em ciências humanas, profissional “super capacitado(a)” para atuar na organização curricular por área de conhecimento já prevista nos Parâmetros

Curriculares Nacionais. Sem exagerar na colocação, estamos vendo os velhos cursos de Estudos Sociais renascerem das cinzas. Cômico, se não fosse triste.

O artigo 11º da mesma resolução estabelece que as “universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.” Isto significa que estas instituições deverão optar ou pela estrutura dos institutos, ou das licenciaturas.

Aparentemente tal escolha não é problemática, mas devo lembrar que a mesma resolução estabelece que tais institutos devam ter seu próprio projeto institucional de formação, que dará a base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos, o que significa a perda de gerenciamento dos departamentos específicos sobre as licenciaturas, somando-se ao fato de que estas novas instituições deverão ter seu corpo docente próprio (professores(as) contratados(as) ou lotados(as) no instituto ou professores(as) cedidos(as) de outras instituições ou unidades da mesma instituição). Guiomar Namó de Mello assevera que a

“localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar.” (1999, p.6).

A solução para esta situação seria a transferência da localização institucional destes cursos de formação, haja vista que na atual organização estes “cursos de graduação são ministrados num contexto institucional longínquo da educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última” (Ibid., loc. cit.).

Por trás da transferência das licenciaturas para os institutos está, no meu ponto de vista, o derradeiro golpe nos cursos de bacharelado. Se por um lado se concretiza a separação entre licenciatura e bacharelado, com os prejuízos mais perversos que antecipadamente já sabemos quais são, por outro decreta-se a morte dos bacharelados - e dos próprios departamentos - por inanição, haja vista que tais cursos deverão, na lógica da política de “autonomia universitária” (entendida como sendo a captação de recursos por parte das instituições públicas de ensino superior visando o seu próprio custeio e manutenção) buscar recursos principalmente na iniciativa privada, através da venda de produtos, pesquisas, assessorias, consultorias etc.

Quantos departamentos e cursos de geografia, principalmente das instituições públicas de ensino superior, após este processo de desmonte e sucateamento a que foram submetidas as universidades, possuem condições de oferecer estes “serviços”? E os que agora possuem, qual será o grau de

independência científica que poderão manter ao vender os resultados dos trabalhos a eles encomendados?

Para que possamos refletir, indignar-nos e sobretudo agir.

As mudanças previstas para os cursos de formação de professores(as), incluindo, evidentemente, os de formação do(a) professor(a) de geografia, ainda não foram concluídas. Quando da redação deste artigo, o Conselho Nacional de Educação lançou a primeira versão do que deverá vir a ser as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Licenciaturas. Tal documento tornar-se-á o amparo legal mais importante para a consolidação da separação definitiva dos cursos de bacharelado e licenciaturas.

Pela “nova” lógica do MEC (não obstante os gastos volumosos com propagandas que dizem o contrário), a educação, sobretudo a pública, é, e continuará a ser, objeto de ações que somente contribuem para a sua maior debilidade. As políticas educacionais em implantação têm se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de “sujeitos” com o perfil desejado pelo mercado.

Espera-se que, mais uma vez, os(as) educadores(as) sejam capazes de avaliar e posicionarem-se em relação a mais esta tentativa de empobrecimento e “mediocrização” dos cursos de formação de educadores(as), que, infelizmente, estão prestes a serem transformados em cursos de formação de “dadores(as)” de aulas.

Que não esqueçamos da lição aprendida quando da imposição das licenciaturas curtas e curtíssimas em Estudos Sociais, e sejamos capazes de mais uma vez contestarmos mais esta anomalia educacional que está sendo vendida como panacéia para a melhoria da educação básica brasileira.

Recebido para publicação em 22 de junho de 2000

Notas

¹ França (1952) afirma que o termo compreende as noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da antigüidade greco-romana que poderiam elucidar o sentido do trecho analisado na sala de aula. O *eruditio* não visava apenas ampliar os conhecimentos dos alunos, mas sobretudo, oferecer-lhes condições para melhor compreensão dos autores e obras analisadas nas aulas de gramática.

² O Decreto Lei nº 869/69 tornou obrigatório a presença da disciplina Educação Moral e Cívica nos diferentes graus e modalidades de ensino. No ensino superior (graduação e pós-graduação) esta seria trabalhada através

dos Estudos de Problemas Brasileiros, e seus programas elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

³ Vale esclarecer o significado de “atividades” e “área de estudos” previstas na legislação. Por “atividades”, o(a) legislador(a) definiu como “categoria curricular, forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e os interesses dos alunos” (Parecer nº853/71- CFE apud FAZENDA, 1992, p.63). Nestas, “a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido de que atinja gradativamente a sistematização de conhecimentos” (Resolução nº8/71- CFE apud FAZENDA, 1992, p.63). As “Áreas de Estudos” segundo os documentos oficiais seriam “formadas pela integração de conteúdos afins consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos” (Parecer nº853/71- CFE apud FAZENDA, 1992, p.63) e, como forma de organização curricular “[...] integra conteúdos afins em vastas áreas, mostrando o conhecimento como unidade, se bem que caracterizada pela pluralidade, os diferentes conteúdos não são aí estranhos entre si, constituindo antes, partes do todo em que se integram e seus limites são, por vezes, indefinidos e diluídos” (Parecer nº4.833/75 - CFE apud FAZENDA, 1992, p.63)

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Una breve historia de la formación del(a) profesor(a) de geografía en Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

Resumen: Este texto pretende hacer una breve historia de la formación de los(as) profesores(as) de geografía en Brasil. En este sentido, opté por centrar el escrito en tres períodos que considero fundamentales para la comprensión del tema propuesto: la organización de los primeros cursos de formación con la creación de las Academias de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas; el esfuerzo de sustitución de los cursos de Geografía por los de Estudios Sociales, la política adoptada con la llegada al poder del los militares en la década de 60; y el periodo actual, marcado por una política que aligera los cursos de formación de profesores(as), con una fuerte influencia neoliberal en la educación brasileña.

Palabras-clave: Educación; historia de la Geografía; formación de profesores.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A brief history of the formation of the Geography teacher in Brazil. *Terra Livre*, São Paulo, 15: 129-144, 2000.

Abstract: In this paper the author traces a brief history of the formation of the geography teacher in Brazil. The author centers his analysis in three periods, which he considers essential for the understanding of the theme: the origin of the courses that form these teachers, since the creation of the first colleges of philosophy, languages, literature and human sciences; the attempt to replace the Geography courses by those of Social Studies, a policy adopted by the military governments during the 60's; and the hastening of the teacher's formation, which characterizes the current period, marked by the neoliberal influence in the brazilian education policy.

Key words: Education; history of school geography; teacher's formation.

Bibliografia

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 3.ed. v.2. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- _____. *A cultura brasileira*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1971.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.
- CONTI, J.B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.
- CUNHA, L.A. e GÓES, M. *O golpe na educação*. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- FAZENDA, I.C.A. *A educação no Brasil - anos 60: o pacto do silêncio*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- _____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. São Paulo: Loyola, 1992.
- FRANÇA, L. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical - documento principal*. São Paulo, out/nov, 1999. (Versão preliminar para discussão interna).
- PENTEADO, H.D. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PETRONE, P. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. *Revista Orientação*, São Paulo, n.10, 1993.
- ROCHA, G.O.R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- _____. Ensino de geografia e formação do geógrafo-educador. *Terra Livre*, São Paulo, n.11/12, p.177-188, 1996.
- SEABRA, M.F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1° e 2° graus. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n.58, p. 121-133, set. 1981.