

## FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA PARAENSE: DUALIDADES NO ENSINO ACADÊMICO

INITIAL TRAINING AND CURRICULUM OF GEOGRAPHY TEACHERS IN THE PARAENSE AMAZON: DUALITIES IN ACADEMIC TEACHING

FORMACIÓN INICIAL Y CURRÍCULO DE DOCENTES DE GEOGRAFÍA EN LA AMAZONIA PARAENSE: DUALIDADES EN LA DOCENCIA ACADÉMICA

Carlos Allan Madureira Cruz<sup>1</sup>

**RESUMO:** **Objetivo:** O presente ensaio, tem como objetivo debater a nível teórico e prático a formação profissional dos professores de Geografia nas universidades públicas no estado do Pará. **Método:** como base utilizou-se o dialético, analisando as contradições na formação superior em Geografia, **Resultados/Revisão Bibliográfica/Relato de experiência/ou/Detalhamentos de Caso** para tanto se utilizou como fundamentação teórica Tardiff (2005), Pinheiro, (2005), Calai (2016), como resultados da discussão, alcançou como resultado a necessidade, de se reavaliar o currículo dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia, visando uma formação mais integral, entre a Geografia Acadêmica e Escolar, para tanto seria necessário a ampliação da duração do curso de 4 para 6 anos.

**Palavras-chave:** Geografia. Amazônia. Currículo. Professores.

243

**ABSTRACT:** **Objective:** This essay aims to discuss at a theoretical and practical level the professional training of Geography teachers at public universities in the state of Pará. **Method:** the dialectic was used as a basis, analyzing the contradictions in higher education in Geography, **Results/Bibliographic Review/Experience Report/or/Details of Case** for which Tardiff (2005), Pinheiro, (2005) was used as a theoretical foundation. , Calai (2016), as a result of the discussion, reached as a result the need to reassess the curriculum of the Full Degree in Geography courses, aiming at a more integral formation, between Academic and School Geography, for that it would be necessary to expand the Course duration from 4 to 6 years.

**Keywords:** Geography. Amazon. Curriculum. Teachers.

**RESUMEN:** **Objetivo:** Este ensayo tiene como objetivo discutir a nivel teórico y práctico la formación profesional de los profesores de Geografía en las universidades públicas del estado de Pará. **Método:** se utilizó como base la dialéctica, analizando las contradicciones en la educación superior en Geografía, **Resultados/Revisión Bibliográfica/Relato de Experiencia/o/Detalles de Caso** para lo cual se utilizó como fundamento teórico Tardiff (2005), Pinheiro, (2005) ., Calai (2016), como resultado de la discusión, llegó a la necesidad de reevaluar el currículo de los cursos de Grado Completo en Geografía, visando una formación más integral, entre Geografía Académica y Escolar, para lo cual sería necesario ampliar la duración del Curso de 4 a 6 años.

**Palabras clave:** Geografía. Amazonas. Plan de estudios. Maestros.

<sup>1</sup>Mestrando em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia/ PPGEOG/ UFAM. Especialista, titulação: Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP).

## INTRODUÇÃO

### UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O debate sobre a formação de professores é bastante recorrente e atual nos círculos acadêmicos, jornais, revistas e plataformas digitais, pois o professor é o profissional que ajuda na formação de toda uma sociedade.

Um dos primeiros registros de estabelecimento formal que se tem registro para a formação de professores, teria sido em 1684, em Reims, com a nomenclatura de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986), em 1795 em Paris é instituída a primeira escola de formação formal, destinada a professores na educação básica, a partir disso, toda Europa e os demais países do globo foram estabelecendo escolas formais de formação de professores ao longo do século XIX (SAVIANI, 2005).

No Brasil, a formação de professores surge em um contexto histórico, após a independência, a primeira lei foi publicada em 15 de outubro de 1827, era baseada no método do ensino mútuo (lancasteriano) em que os professores seriam formados nas capitais das respectivas províncias às expensas dos próprios ordenados (MOACYR, 1936).

A partir da primeira publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, é possível observar a consolidação formal de professores no Brasil, inclusive delineando a atual configuração estrutural.

Segundo (SAVIANI, 2005, p. 22):

Diante dessa situação, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores em todos os tipos.

Na interpretação de (GATTI; BARRETTO, 2009), ao final do século XIX foi inaugurada a formação de professores em cursos específicos no Brasil, com as chamadas Escolas Normais, destinada a formação de docentes para as “primeiras letras”, que era equivalente ao nível secundário. Nesse sentido, a formação de docentes passa pelo um aprimoramento técnico e científico, com uma estrutura curricular bem definida, com matriz universal, e que mais tarde, já com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de (1996), o

contexto social e a realidade local de cada escola é colocada nos currículos dos centros de formação de docentes.

Após a LDB, muitas resoluções e legislações foram publicadas, o que mais se destaca, é a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº. 6.755/2009), nela determina que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conduza os programas de formação inicial e continuada no Brasil, com a cooperação entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Apesar de todas as atualizações, avanços e inúmeras pesquisas sobre a formação docente, muitos dilemas, como: ensino à distância, neoliberalismo nas escolas, verifica-se a precarização na formação de professores (TARDIFF e LESSARD, 2005).

## O INÍCIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

O decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931 reformulou o ensino superior brasileiro, por meio deste decreto, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências, e Letras, ao longo do tempo, outros cursos, foram incorporados no sistema universitário brasileiro, como o curso de Geografia, os cursos de História e Geografia, foram inseridos nos departamentos de Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e na Universidade do Brasil, (atual UFRJ), em 1938 (ROCHA, 2000).

A partir desta configuração formal do sistema brasileiro universitário, os cursos de Licenciatura Plena, ganham mais importância, haja vista, que nos de 1930, muitos professores de Geografia não tinham formação acadêmica específica na área, nessa época era muito comum, bacharéis em Direito ministrarem aula de Geografia nas escolas da educação básica.

Sobre a formação de professores de Geografia, (ROCHA, 2000) também comenta: “A partir de 1936, formar-se-iam os (as) primeiros (as) professores (as) para atuar no ensino secundário, oriundos das novas faculdades” (ROCHA, 2000. p. 132).

Com a LDB de 1961, os cursos de Geografia, foram mais uma vez reformulados com o estabelecimento de um currículo mínimo a nível nacional, a saber; Geografia Física, Geografia Biológica, ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Cartografia. Com a Reforma Universitária ocorrida pela Lei. 5.540/68. Foram

acrescidas as disciplinas pedagógicas com obrigatórias, componentes do currículo mínimo dos cursos de Geografia (ROCHA, 2000).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### PROBLEMÁTICA/PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

No caso da formação de professores em Geografia no contexto da Amazônia paraense, constata-se uma dissonância pedagógica formativa, no início da graduação, a partir da grade curricular, que estabelece praticamente mais da metade das disciplinas a ser ministradas pelo viés da Geografia acadêmica, e não pela Geografia escolar.

Isto constitui a problemática central do presente artigo, pois o discente no início da sua graduação, estuda na maior parte do tempo, disciplinas que não irá utilizar em sala de aula, e ao ser egresso da universidade, o mesmo deve estudar de forma autônoma todos os conteúdos referentes a Geografia escolar, que em suma é bem diferente no sentido didático.

Com isso, o estudante de Licenciatura Plena em Geografia, tende a ter uma formação docente extremamente precária.

Além do exposto, podemos refletir na fragmentação do conhecimento e na ausência de um local definido para ensino nos cursos de graduação como afirma (PINHEIRO, 2006, p. 94)

É comum a formação do professor ser realizada de forma fragmentada e desprovida de um lócus definido. Em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) parte da formação é realizada nos cursos específicos e outra parte em faculdades de educação, juntamente com outros cursos. As chamadas disciplinas pedagógicas são trabalhadas de forma aleatória, desarticulada da formação geral. O pedagógico é visto, de maneira geral, pelas instituições e por profissionais, como algo menos importante, desvinculado da prática da pesquisa e da docência (PINHEIRO, 2006, p. 94).

Grande parte dos cursos superiores em Licenciatura Plena em Geografia, são organizados de forma fragmentada, no lócus de estudo, isto é, alguns estudantes estudam as disciplinas pedagógicas, com estudantes de outras Licenciatura, como a Pedagogia, isso de maneira desarticulada com a disciplina Geografia.

É necessário reavaliar a formação inicial do professor de Geografia nas universidades públicas e privadas do Estado do Pará, a partir da ementa curricular vigente de cada instituição.

Quando se discute a formação inicial de professores de Geografia, deve-se levar em consideração a realidade social na qual o mesmo está inserido, habilidade pedagógica e capacidade percepção didática, pois o professor não é um mero reproduzidor de conhecimento, mas é também um mediador de reflexões epistemológicas, pelo princípio da transposição didática, onde o significado deste termo está relacionado a competência em transformar o saber acadêmico, em saber escolar. (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2007).

O professor de Geografia não pode esquecer-se que é um dos seus papéis é articular a teoria e prática em sala de aula, contextualizando a realidade social de cada aluno. Sobre isso, (CALLAI, 2016. p. 26) afirma:

[...] a escola é o lugar da abstração que se realiza com a construção de conceitos. Há que existir, porém, a mediação pedagógica do professor que encaminha a interligação entre o conhecimento científico e o saber cotidiano que os alunos trazem consigo. Essa mediação exige o uso de determinadas atitudes que possam encaminhar a realização de aprendizagens significativas. (CALLAI, 2016, p 26.)

Há uma necessidade de esforço pelo professor, no sentido de fazer a articulação entre e prática, principalmente os que são egressos recentemente da universidade, pois, precisam urgentemente “correr” atrás do conhecimento da Geografia escolar.

## O PAPEL DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O estágio supervisionado na licenciatura é uma ferramenta indispensável para o processo de formação docente na educação superior, tendo em vista a unicidade entre teoria e prática profissional, por meio da experimentação no estabelecimento de ensino, é possível haver as trocas de saberes e experiências, e também avaliar equívocos e preencher as lacunas pedagógicas na formação docente (PIMENTA E LIMA, 2008).

O estágio obrigatório nas instituições de ensino é regulamentado pela Lei nº 6.494 sancionada em 07 de dezembro de 1977, O artigo 1º no parágrafo 2º:

Os estágios devem propiciar a complementação de ensino aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano.

Como se vê, desde 1977 vigora uma legislação para regulamentar o estágio supervisionado obrigatório em instituição de ensino, que pode ser universidade, faculdade, cursos técnicos e demais escolas profissionalizantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.694/96) também determina a prática constante do estágio obrigatório supervisionado no seu artigo 82:

Os sistemas estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário estabelecer bolsa de estágio, estar assegurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

A LDB é bem clara no que tange as condicionantes do estágio obrigatório e não obrigatório, o primeiro é sem remuneração e o segundo deve ser remunerado, resguardando os direitos trabalhistas e previdenciários na legislação pertinente.

Cada Instituição de Ensino Superior possui sua organização do estágio supervisionado obrigatório, mas que em regra geral segue as diretrizes da legislação vigente, (POLON, 2017, p. 432) faz a seguinte síntese.

Os Estágios Supervisionados são atualmente desenvolvidos basicamente da seguinte forma: escolha da escola e turma onde ocorrerá a regência (Ensino Fundamental primeiramente, excetuando-se o 6º ano), confecção dos documentos burocráticos e apresentação do estagiário na escola, delimitação do tema da regência (em parceria com o professor responsável pela turma), orientação e supervisão desenvolvida por um docente da Universidade, acompanhamento do professor regente da turma e do professor da disciplina 3 de Prática de Ensino do respectivo ano do curso em que o acadêmico se encontra, momentos de observação da escola e da sala de aula, elaboração dos planos de aula e textos paradidáticos, regência efetivamente (sob supervisão parcial ou total do orientador e do professor da turma), elaboração do relatório final, devolutiva e protocolo do relatório.

O estágio obrigatório supervisionado não pode ser visto, apenas como uma etapa meramente burocrática na formação inicial do professor, composta na grade curricular dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia, e que pouco ou quase nada contribui efetivamente para a articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia (DINIZ, 2020).

O estágio obrigatório supervisionado, é uma ferramenta indispensável para reflexão da problemática central na formação de professor de Geografia para a educação básica, exatamente nesse período que o acadêmico percebe, que a maior parte da grade curricular

dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia, é voltado para o ensino da Geografia acadêmica, e não para a escolar, como deveria ser.

A partir desse pressuposto, o acadêmico em Geografia, começa a tomar ciência das suas limitações intelectuais, bem como de perceber a precarização na formação inicial docente.

## METODOLOGIA

O estudo está sustentado, em três aspectos estruturantes:

Levantamento bibliográfico, que consistiu em pesquisa por meio digital, os mais diversos trabalhos publicados sobre a temática em questão, para (GATTI, 2002):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p.9-10).

O método dialético, que consiste em análise comparativa das narrativas que se apresentam, pelo prisma da contradição, Para (GAMBOA, 2007, p. 40): “(...) a simples coleta de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”. Para este autor a abordagem qualitativa alcança seu objetivo no que concerne aos problemas sociais, onde apenas os dados qualitativos, não dão conta de toda realidade da pesquisa.

Análise qualitativa, nas reflexões de (ANDRÉ, 2005, p. 47), também é possível observar tal preposição quando diz:

As abordagens qualitativas da pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem núcleos de preocupações dos pesquisadores.

Na escolha da abordagem qualitativa pode-se analisar mais de perto e por outros ângulos o objeto de estudo, é evidente que não se descarta a abordagem quantitativa, tendo em vista a relevância e substancialidade que a mesma revela durante a pesquisa.

A pesquisa tem como lócus, a vivência em universidades públicas e privadas que oferecem os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as mudanças realizadas no mercado de trabalho e do Novo Ensino Médio, requer cada vez mais preparo para exercer as atividades docentes a nível de educação básica, pois espera-se que o docente ao se tornara egresso da universidade tenha uma formação acadêmica sólida, mas também que possa ter conhecimento não só da Geografia Acadêmica, mas também da Geografia Escolar.

Soma-se a isto a desvalorização profissional docente, recorrente nos mais diversos estados do Brasil, políticas públicas que fortaleçam a formação do docente em Geografia, uma sugestão seria aumentar a grade curricular das universidades que oferecem cursos de Licenciatura Plena de 4 para 6 anos, visando trabalhar os conteúdos relacionados a Geografia Escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpoi\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpoi_02.pdf) > Acesso: 20 março de 2023.

BRASIL/MEC. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 21 de março de 2023

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br/> >. BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. . Disponível em: Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Lei nº 6494 disponível em: <http://www.fssestagio.uerj.br/legislacao/lei6494.pdf> Acesso em: 20 de março de 2023.



CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. (Orgs.). **Pesquisa, educação e cidadania: percursos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SAVIANI, DEMERVAL. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30-n. 02, p. 11-26, 2005. Educação. Disponível em:<<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

DUARTE, Sérgio Guerra (1986), **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro, Antares/Nobel.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. (Orgs.). **Pesquisa, educação e cidadania: percursos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

GATTI, BERNARDETE. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, v. 113, p. 65-81, julho 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, [1990] 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos. In: CAVALCANTI, Lana (org.). **Formação de**

251

**Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91 – 108.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. Sobre a Implantação dos Parâmetros Curriculares da SEESP. In: **DOCUMENTOS: proposta curricular do Estado de São Paulo: uma leitura crítica**. São Paulo: APEOESP, APASE E CPP. P. 14, 2008.

POLON, L.C.K. **Considerações sobre o estágio supervisionado em geografia**. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, vol. 3. n 2. p 432-436, 2017. Disponível em:< <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/riesup>> acesso em 20 de março de 2021.

PONTUSCHKA Nídia Nacib, PAGANELLI e CACETE. **Para ensinar e aprender geografia**.

1<sup>a</sup> Ed – São Paulo: Cortez 2007-Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, v. 113, p. 65-81, julho 2001.

QUEIROZ, A.M. D. LOPES, A. P, DINIZ.V.L. Formação de Professores em Geografia: Vivências Teórico/Práticas no Norte do Tocantins. In: DINIZ, L. **Narrativas na Formação Inicial de Professores de Geografia: Percursos para Reflexão da Identidade Docente**. Tocantins: EDUFT, 2020. pg. 72.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia**

no Brasil. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SAVIANI, DEMERVAL. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30-n. 02, p. 11-26, 2005. Educação. Disponível em:<<http://www.ufsm.br/ce/revista>.