

A formação do professor de Geografia na era da informação

Valdenildo Pedro da Silva*

Resumo

O presente estudo visa discutir as mudanças que têm ocorrido na educação brasileira, no curso dos últimos anos, dando destaque para as alterações que emergiram na formação de professores, incluindo a formação do professor de Geografia. Essa passou a ser norteada por novos princípios ou eixos que, em certa medida, representam os princípios da sociedade contemporânea, denominada de tecnológica ou da era da informação.

Palavras-chave: Formação de professor, ensino de geografia, era da informação.

The formation of the teacher of Geography in the age of the information

Abstract

The present study aims to argue the changes that have occurred in the Brazilian education, in the course of the last few years, giving prominence for the alterations that have emerged in the formation of teachers, particularly, in the formation of Geography teacher. This formation passed to be guided by new principles and directions, which in certain measure, represent the principles of the contemporary society, known as technologic or information age.

Key words: Teacher formation, geography education, information age.

* Professor Doutor do CEFET-RN e Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRN (valdenildo@cefetrn.br).

Introdução

Este artigo tem por finalidade precípua discutir as mudanças que têm ocorrido na educação brasileira, no curso dos últimos anos, dando destaque para as alterações que emergiram na formação de professores, incluindo a formação do professor de Geografia. Essa passou a ser norteadada por novos princípios ou eixos que, em certa medida, representam os princípios da sociedade contemporânea, denominada de tecnológica ou da era da informação.

Recentemente, cada vez mais, se tem exigido a formação de “profissionais criativos e sintonizados com as necessidades sociais e com os avanços tecnológicos atuais”, como aponta Callai (1995, p. 13). Segundo essa autora, atualmente, tornou-se fundamental um olhar mais cuidadoso frente à formação dos profissionais da geografia diante de um mundo que se transforma velozmente, no sentido de se buscar uma formação que esteja adequada aos tempos modernos, pois as recentes mudanças tecnológicas e as novas propostas para a educação do Brasil têm proporcionado novos redimensionamentos à formação do professor. E o profissional docente da área de geografia não pode ficar alheio às transformações em curso ou ao que vem sendo produzido e difundido pelas transformações tecnológicas. Diante disso, indagamos: como alguém pode ensinar geografia sem considerar a realidade tecnológica contemporânea que os alunos vivem no seu cotidiano? A revolução tecnológica em curso tem posto novas perspectivas, mas também muitos desafios à escola e à educação.

O papel do professor de geografia tem sido questionado e redefinido, tanto no âmbito da AGB¹ como nos espaços do poder público, o que tem contribuído para o redimensionamento de

¹ Vejam as últimas discussões realizadas sobre a formação do professor nos eventos da AGB, destacando-se aqui o 5º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o Fala Professor, e o 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, que aconteceram em 2003. Aliando-se a esses encontros, o VI Congresso Brasileiro de Geógrafos, realizado em Goiânia, reservou um momento de discussão para a formação do docente de geografia.

projetos políticos pedagógicos e para a readequação curricular na maioria dos cursos de formação de professores de geografia do País. Para ilustrar, apresentamos alguns fragmentos abaixo, extraídos de projetos pedagógicos de cursos de geografia do País, que reforçam os nossos argumentos. Esses documentos têm procurado estar concatenados com as mudanças técnico-científicas propugnadas nos últimos anos. Muitos desses projetos estão embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia, reproduzindo, algumas vezes, palavras ou trechos desse documento. Vejamos.

- O projeto de reestruturação do currículo do curso de Geografia originou-se da exigência de um novo posicionamento, frente às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, para este profissional, bem como das exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] e que viesse a atender as demandas apresentadas pelo contexto da sociedade atual, expressas por rápidas transformações técnicas, científicas e informacionais (**Projeto de Reestruturação Curricular do curso de Geografia da UFRN, 2000, p. 3**).
- A discussão da revisão curricular tem se constituído numa das mais importantes questões capazes de aglutinar o grupo de professores do Departamento de Geografia da UERJ nos dois últimos anos. Entendemos a presente reformulação como mais um passo na transformação pela qual o departamento vem passando. (**Extraído da página eletrônica do Departamento de Geografia da UERJ do documento sob o título “Transformações atuais”, 2004**).
- A reforma curricular iniciada em 1988 deu origem a novas discussões que levaram à terceira reforma curricular do Curso em 2000. O novo currículo foi estabelecido com base nos objetivos do Curso, tendo em vista o perfil do profissional que a contemporaneidade exige e o desenvolvimento de competências e habilidades que se quer desenvolver, buscando a visão interdisciplinar, na

medida em que articula vertical e horizontalmente as disciplinas e suas diversas concepções (**Proposta curricular do curso de Geografia da UEMA, 2004**).

- O curso preocupa-se em formar um profissional que domine o conhecimento da realidade social e natural, a partir da dimensão espacial, por meio do estudo da ciência geográfica. Para isso, é necessário que entenda o espaço geográfico em suas diferentes escalas e abordagens. Busca-se, também, instrumentalizar os acadêmicos nas técnicas de Geoprocessamento (sensoriamento remoto, cartografia digital, levantamento de GPS, sistemas de informações geográficas) de larga utilização em vários setores na atualidade. A flexibilização do currículo possibilita ao acadêmico aprofundar seus estudos para aquelas áreas de maior interesse dentro do campo da Geografia (**Extraído da página eletrônica do Departamento de Geografia da UNIJUI em 2004**).
- É propósito do curso formar o futuro Educador comprometido com aspectos éticos, políticos, científicos e tecnológicos, tudo em consonância com a realidade brasileira, engajado com um modelo de educação que contribua com o processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional e da sociedade em que o fenômeno educativo se fizer presente. (**Extraído da página eletrônica do Departamento de Geografia da UPIS-DF, em 2004**).
- O curso de Geografia da UFMG tem a preocupação de estimular o aluno à reflexão crítica sobre os principais problemas concernentes à espacialidade e à territorialidade dos diversos fenômenos que compõem a realidade. Por isso, questões como globalização, formas de organização e produção humanas, redes de informação, novas tecnologias e governabilidade passam a interessar de perto o geógrafo e sua formação. (**Extraído da página eletrônica do Departamento de Geografia da UFMG, em 2004**).

A nosso ver, o redimensionamento curricular dos cursos de geografia resulta da crise paradigmática que se vivencia nos últimos anos, uma crise que traz em seus esteios as marcas dos avanços tecnológicos recentes, do novo modelo de produção e desenvolvimento, de novas exigências de qualificação educacional e profissional. Isso se reflete na crise dos modelos tradicionais da organização das instituições educacionais e dos currículos escolares, que não têm atendido às exigências do mundo moderno em suas constantes transformações socioeconômicas e tecnológicas.

Neste estudo, a nossa preocupação está centrada em desvelar a formação do professor de geografia no contexto da atual sociedade tecnológica, ou seja, de trazer a lume os princípios norteadores da atual formação docente de geografia, consoante com esse período de predomínio da sociedade tecnológica ou eletrônico-informacional em que vive. Ou melhor, fizemos uma análise das mudanças que têm ocorrido na educação do País, mais recentemente, dando destaque para as alterações que emergiram na formação de professores, incluindo a formação do professor de Geografia². Essa passou a ser norteada por novos princípios ou eixos que, em certa medida, traz os esteios da sociedade contemporânea, cognominada de tecnológica ou da era da informação.

Dentre os diversos pressupostos que têm norteado a formação docente nesta atualidade, o saber utilizar as novas

² Esse estudo foi conduzido por meio de pesquisas bibliográficas e empírica, realizada com professores formadores. Perseguindo princípios qualitativos, ou, mais precisamente, o princípio da intencionalidade ou da representatividade qualitativa (THIOLLENT, 1994, p. 62), foram inquiridos – por meio da Internet – 19 docentes integrantes de vários cursos de formação de professor de geografia de instituições públicas e privadas de diversas regiões do País. Esses professores sistematicamente têm utilizado as novas tecnologias e/ou pesquisado e produzido trabalhos a respeito delas no ensino de geografia. Na análise em tela, os instrumentais de investigação foram organizados numa ordem numérica por meio da seqüência dos algarismos arábicos (1, 2, 3...), como forma de preservar o anonimato dos pontos de vista e das opiniões dos sujeitos deste estudo.

tecnologias na formação profissional ganhou relevância, estas mediadoras na produção e aplicação dessa área do conhecimento ou uma das novas linguagens da sociedade moderna. Isso é possível graças às novas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, tanto como um conteúdo de ensino geográfico quanto como um recurso de interação para a construção do conhecimento geográfico no contexto da atual sociedade. As novas tecnologias, dentro de um projeto pedagógico inovador, facilitam e estimulam o processo de ensino-aprendizagem na geografia. E como isso vem acontecendo no contexto da formação do professor de geografia? Existem novos marcos para a formação de professor? E quais são eles? Isso é o que pretendemos desvendar e analisar a partir de agora.

Em tempos de sociedade informacional, um novo modelo de formação do professor de Geografia

A implementação da LDB nº 9.394/96 trouxe a tona um novo modelo de formação docente, que vem sendo implementado pelas instituições de ensino superior do País, tendo como núcleo central o desenvolvimento de competências educacionais. Dentre essas competências, a de saber utilizar as novas tecnologias constitui um desafio a ser perseguido pelos cursos de formação docente, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da educação básica apontam para a importância do uso das tecnologias da comunicação para as diferentes áreas curriculares – a exemplo da geografia – neste mundo contemporâneo.

A grande maioria dos cursos de geografia passou a seguir essa nova legislação, bem como os demais desdobramentos legais instituídos pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre esses documentos, merece destaque o estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de geografia. Essas diretrizes foram instituídas pela Resolução nº 14/2002 e visam orientar a formação do profissional de geografia, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico do referido curso.

O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais veio consolidar a dicotomia bacharelado/licenciatura, que já existia no âmago da geografia, e, simultaneamente, orientar a reestruturação dos cursos de graduação dessa área de conhecimento, no sentido de adequá-los às novas regras colocadas pelo novo modelo de formação docente, instituído pelo Ministério da Educação.

Esse novo modelo de formação docente, requerendo a construção do projeto pedagógico, procurou mudar a organização curricular de cada instituição de ensino. A partir de então as instituições formadoras passaram a observar, dentre algumas formas de orientação inerentes à formação docente, as seguintes competências: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; *o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores* (destaque nosso); o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2004).

Não resta dúvida de que o atual currículo dos cursos de geografia, diante do bojo do processo de transformações do mundo moderno, exige um outro tipo de formação profissional que esteja em sintonia com a atual sociedade tecnológica. Diante do exposto, indagamos: que tipo de formação de professor de geografia tem sido implementado nesse período de predomínio da sociedade tecnológica? Para alguns autores, tem-se a difusão de uma formação docente que tem primado muito mais pelos princípios norteadores da atual reforma da economia brasileira (como a flexibilidade, a competitividade, a eficiência e a gestão que seguem a lógica de mercado), em vez de uma formação docente que priorize o desenvolvimento e o domínio de conhecimentos, métodos, processos e uso de técnicas modernas que levem à formação plena do geógrafo-educador. Em outros termos, significa conduzir à formação de um profissional que saiba compreender o seu mundo e que consiga exercer a sua profissão condignamente, lançando mão de

novas linguagens e atitudes educativas para o desenvolvimento de análises geográficas criativas, críticas e inovadoras.

A formação do professor de geografia tem passado por desafios recentes; um deles é o uso de computadores e outros instrumentais tecnológicos modernos no processo de produção e reprodução do conhecimento geográfico. Sabemos que nas mudanças da educação básica isso já se constitui em realidade, pois os parâmetros curriculares de geografia contemplam a mediação entre geografia e tecnologias da comunicação como importante para a ampliação da análise geográfica. Conforme consta nesse documento, a temática em tela constitui-se fundamental, dado o fato de que

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diferentes tecnologias da comunicação para produzir processos comunicativos, por meio de diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). [...] Pelo ensino de Geografia é possível que os alunos compreendam os processos de produção cultural e conheçam a utilização da comunicação e informação. Além disso, as tecnologias da comunicação podem ser utilizadas como recurso didático para ensinar os conteúdos específicos dessa área (BRASIL, 2001, p. 141).

Nesse sentido, o ensino de geografia precisa evoluir, experimentar alterações que reflitam as transformações mundiais. Isso é uma evidência, por exemplo, da realidade brasileira contemporânea que, desde os idos de 1930 – que foram importantíssimos para a história do Brasil, assim como para a fundação da geografia científica do País –, vem se reestruturando e se conformando num novo espaço-tempo que traz as marcas da sociedade tecnológica.

Ao longo desse lapso de tempo, muita coisa mudou na economia, na política, na cultura e por que não dizer em quase todas as dimensões da sociedade brasileira. Por exemplo, no início da institucionalização da geografia brasileira e da formação do professor de geografia, os estudos e ensinamentos geográficos estavam praticamente limitados ao sudeste brasileiro e os cursos

superiores de geografia que funcionavam no País se encontravam principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro.

Atualmente, há mais de 70 anos (1934-2005), nos encontramos no cerne de uma sociedade cheia de tecnologias eletrônico-informacionais, em que a geografia se encontra amplamente consolidada como ciência e disciplina. A geografia, hoje, faz parte da base de formação plena dos alunos da educação básica (do ensino fundamental ao ensino médio) e vem sendo desenvolvida nas universidades e nos institutos superiores de educação, em níveis de graduação e pós-graduação.

Diagnóstico dos cursos de Geografia no Brasil

No início de sua institucionalização, por volta de 1930, funcionavam somente dois cursos de geografia em nível superior no Brasil: um na Universidade Estadual de São Paulo e o outro na Universidade do Distrito Federal (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro). Segundo consta nos dados do INEP, foi somente a partir de 1940 que houve a desconcentração dos cursos de geografia pelo país e essa difusão se deu de maneira incipiente e principalmente por instituições de ensino superior que se encontravam situadas em Estados das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Nos anos subseqüentes, surgiu um maior número de cursos de Geografia, destacando-se sempre a criação da habilitação da Licenciatura Plena.

No início dos anos de 1990, precisamente em 1991, existiam cerca de 155 cursos superiores de geografia em funcionamento no país; atualmente, são 467, em que ainda mantém-se a criação de cursos de formação de professor em relação aos de bacharelados.

Consultando os dados INEP, em julho de 2004, constatamos a existência de 467 cursos superiores de geografia cadastrados – com autorização das instituições e/ou com o reconhecimento do Ministério da Educação (Tabela 1). Esses cursos encontram-se distribuídos em universidades, centros, faculdades, escolas e institutos. Desse total, muitos persistem, ainda, em funcionar como cursos de Graduação em Estudos Sociais. Convém ressaltar que alguns cursos encontram-se em processo de extinção.

Tabela 1: Número e percentual de cursos de geografia (bacharelado e licenciatura) por região, em 2004

Região	Número	% em relação ao total
Norte	51	10,8
Nordeste	127	27,1
Sudeste	147	31,5
Sul	73	15,7
Centro-Oeste	69	14,7
Brasil	467	100

Fonte: Ministério da Educação. INEP, 2004.

Quando da consulta a homepage do INEP (2004), existiam somente 76 cursos/habilitações de bacharelados em funcionamento, contra 458 cursos com habitação na formação de professores em geografia (ou licenciatura). Além desses cursos, existiam funcionando 13 cursos de Estudos Sociais, com a plenificação em História e/ou em Geografia. Como podemos ver, a esmagadora maioria (97,9%) dos cursos oferece a modalidade Licenciatura plena em Geografia, sendo que 16,2% oferece o Bacharelado em Geografia e 2,8% dos cursos, Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em Geografia. Ficamos surpresos com a pouca ou quase inexistência de cursos/habilitações de bacharelados ofertados pela rede privada de ensino superior, o que demonstra que a maioria dos cursos de formação de professores do ensino particular não dispõem de espaços físicos adequados à formação do profissional de Geografia, pois não dispõem de acervo bibliográfico pertinente à área geográfica ou de laboratórios³ para o desenvolvimento de aulas práticas. Essa não é uma realidade restrita às entidades particulares, muitas das instituições públicas

³ Muitos dos cursos de Geografia do País não dispõem de uma infraestrutura mínima, como laboratórios de Geografia Agrária, Cartografia, Climatologia, Apoio ao Ensino e Material Didático, Geomorfologia, Geografia Política, Planejamento Ambiental e Territorial, Pedologia, Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto e Aerofotogrametria, Geografia Urbana, dentre outros.

padecem desse mal que tem afetado a qualidade da formação profissional da Geografia.

Retomando a discussão sobre a distribuição dos cursos de geografia pelo país, podemos afirmar que em estados como Maranhão e Piauí, por exemplo, houve uma verdadeira banalização dos cursos de formação de professor de Geografia, dado o fato de que, antes da vigência da nova LDBEN, existiam em média três cursos funcionando nesses dois Estados e em poucos anos esse número foi elevado para 37 e 32 cursos de geografia, respectivamente. No Estado do Maranhão, antes desse período só existiam três cursos funcionando e a grande maioria surgiu nos finais dos anos de 1990. Essa realidade se assemelha à do Estado do Piauí, pois o primeiro curso de Geografia desse estado entrou em funcionamento em 1958, na sua Universidade Federal, e um outro, em 1994, na sua Universidade Estadual. Os demais cursos só vieram a ser criados após a implementação da nova LDBEN, a partir de 1998.

A criação de novos cursos foi favorecida por requisitos como: baixa carga horária dos cursos⁴; exigência de poucos

⁴ Existia um movimento de educadores que desejava que fosse mantida a duração de 3.200 horas (fixadas pela Resolução CNE nº 1/99), distribuídas em, pelo menos, quatro anos. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 determinou que a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, em licenciatura, fosse de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas distribuídas em, no mínimo, três anos, considerando as seguintes dimensões: 400 (quatrocentas) horas de prática, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2/2002). Segundo Pereira (1999), essa proposta de duração e de carga horária dificulta a formação sólida propugnada pela nova legislação, quando se estruturar um curso que não se limite às elaborações teóricas, mas busque unir teoria-prática profissional em seus diversos níveis.

professores com qualificação em nível de mestrado e doutorado; e dispensa de laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas.

Para alguns autores, como Pereira (1999) e Abreu (2003), isso tem contribuído para o surgimento de cursos sem a mínima infra-estrutura de funcionamento – muitos deles sequer dispõem de laboratórios didáticos para o desenvolvimento de aulas práticas e possuem acervos bibliográficos –, formando basicamente professores que atuarão na rede de educação básica e, também, no ensino superior. A maioria dos cursos de formação de professor criados após a nova LDBEN visa principalmente titular alguns professores que não dispunham do grau de licenciatura.

Talvez seja por isso que grande parte dos cursos recém criados recebe a denominação de Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica⁵ – PEFPEB. Com isso, cumpre-se a exigência da nova LDB, que reza, que a partir de 2006, somente serão admitidos professores para a educação básica com a titulação em nível superior ou com a Licenciatura Plena.

Esse quadro exposto explica as preocupações apontadas por Abreu (2003), para quem se tem difundido, no decorrer dos últimos tempos, uma oferta de curso de Geografia com qualidades duvidosas, resultantes de práticas políticas de clientelismo que aprovam e credenciam institutos superiores sem infra-estrutura decente, em troca de favores e contribuições para campanhas eleitorais. Um exemplo disso foi a criação de três cursos de geografia no Estado do Rio Grande do Norte, por ocasião das eleições de 2002. Naquela ocasião, o então governador, preocupado tão-somente com a sua reeleição, criou na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN três

⁵ Esse é o caso, por exemplo, dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Maranhão, funcionando na cidade de Pinheiro-MA; da Universidade Integradas Teresa Martin, funcionando na cidade de São Paulo-SP; da Universidade Federal de Pelotas, funcionando na cidade de Pelotas-RS; da Universidade Federal do Acre, funcionando na cidade de Xapuri-AC; da Universidade Estadual de Goiás, funcionando na cidade de Jataí-GO.

curso de Licenciatura em Geografia, sem as mínimas condições de funcionamento⁶ (diga-se de passagem, sem profissionais qualificados, laboratórios, acervo bibliográfico e salas de aula), para se realizarem em algumas áreas pólos do interior do Estado, mais precisamente nas cidades de Pau dos Ferros, Caraúbas e Açú. Os atos de criação e autorização desses cursos podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: www.inep.gob.br.

Nessa *home page*, está o cadastro de todas as instituições pertencentes ao sistema de ensino superior do Ministério da Educação, nos níveis municipal, federal e estadual. Aí encontramos disponíveis informações relativas a todos os cursos de geografia do Brasil, num levantamento que consta de dados legais de funcionamento dos cursos, tais como: modalidades de ensino (presencial ou a distância), data de início de funcionamento, prazo para integralização, carga horária, turnos de oferta, vagas oferecidas, dados da criação, autorização e reconhecimento.

Como vimos, os cursos superiores de geografia encontram-se distribuídos por todas as regiões do País, mas a região Sudeste ainda se mantém liderando esse *ranking* em percentual,

⁶ O jornal Tribuna do Norte, de 15 de outubro de 2002, publicou um artigo intitulado *UERN abre novos núcleos com 580 vagas em 14 cursos*. Essa foi uma das ações do então governador, que tinha sido conduzido ao segundo turno das eleições daquele ano. Mas, lendo esse artigo, as evidências, por si só, mostram as condições de funcionamento dos novos cursos que foram criados por essa universidade. Veja alguns fragmentos desse artigo: “A Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) irá oferecer cursos de nível superior em mais sete cidades do interior do Estado a partir do próximo ano. O convênio foi assinado ontem pelo governador Fernando Freire e o reitor José Walter Fonseca. [...] Walter Fonseca comentou que não haverá necessidade imediata de contratação de professores. Os núcleos criados não terão corpo docente permanente. Os professores serão remanejados dos campi de Mossoró, Natal, Pau dos Ferros e Assu. Os cursos novos, como é o caso de Gestão Ambiental [que nem chegou a funcionar] e Geografia, só precisarão de professores depois de um ano de implantação, quando a instituição abrirá um concurso público”.

concentrando cerca de 147 cursos, isto é, 31,5% dos cursos de geografia funcionam nessa região. O Nordeste vem em seguida com 127 cursos, o que equivale a 27,1% do número de cursos de geografia do País. As outras três regiões dispõem de quase a metade dos cursos daquelas.

Mesmo apresentando uma equivalência de oferta de cursos de Geografia, existem diferenças entre essas duas regiões brasileiras, pois enquanto na primeira predomina o funcionamento dos cursos de geografia em instituições particulares, na segunda, o poder público⁷ – nos níveis estadual e federal – é que tem sido o grande responsável pela oferta dos cursos de geografia. Isso vem reforçar os argumentos de Carlos e Oliveira (1999, p. 7) de que “o Estado vem insistentemente reduzindo seu papel na educação. Uma verdadeira proliferação de faculdades particulares, como se despontassem fábricas cujo objetivo é o lucro, reflete esse processo”.

É um contra-senso o que temos visto, principalmente no centro-sul do país, no que se refere à formação de professor. Especificamente, nas regiões Sul e Sudeste, as instituições de ensino superior particulares têm sido as principais instâncias formadoras dos geógrafos-educadores que lecionam na educação básica, o que de certa maneira contraria a difusão da educação básica. Essa modalidade de ensino tem sido uma das funções do setor público, enquanto a formação de professores para a educação básica é realizada com importante aporte do setor privado. No Sul e Sudeste, isso é largamente majoritário. Nas outras regiões do País, é apenas expressivo, em virtude da grande presença de instituições de ensino superior federais, estaduais e, em menor número, municipais (MELLO, 2000, p. 100). Como a maioria das instituições particulares não oferece o curso de bacharelado, o ensino de geografia nessas instituições ocorre dissociado da pesquisa. Mesmo que essa interface seja uma das exigências do

⁷ Nessa região, é pouco expressivo o número de instituições de ensino superior na categoria administrativa municipal, predominando as categorias públicas estaduais e federais.

atual modelo de formação do professor, a pesquisa tem acontecido de maneira incipiente na formação do professor de geografia. Isso não significa dizer que os cursos de formação de professores de geografia oferecidos pelas instituições públicas primem pela pesquisa nessa modalidade de ensino. Pelo contrário, como diz Cacete (2003, p. 130), “existe um certo consenso de que a separação entre o curso de bacharelado e o curso de licenciatura significou colocar este último numa situação de inferioridade em relação ao bacharelado”. Ao longo dos últimos anos, as licenciaturas têm se tornado apêndices à visão tradicional dos cursos de bacharelados, não se aprofundando as suas especificidades.

Conforme vimos, nas demais regiões do País – Centro-Oeste, Nordeste e Norte –, os cursos de geografia funcionam predominantemente nas instituições de ensino público e o sistema federal tem sido, em número, as categorias administrativas predominantes, seguidas pelas instituições estaduais. Nessas regiões, quase não existem instituições municipais de ensino superior, como *locus* de formação de professores.

Quando analisávamos os dados do cadastro dos cursos superiores de geografia, o que ainda nos chamou a atenção foi a existência de cursos superiores de Estudos Sociais com plenificação em geografia. A nosso ver, isso vai de encontro à mais nova legislação em vigência, que determinou o fim dos Estudos Sociais e a implementação de cursos superiores nas modalidades de licenciatura e de bacharelado (quer na modalidade acadêmica ou profissional). E mais: existiu desde os anos de 1970 um movimento organizado contrário à propugnação da modalidade de ensino dos Estudos Sociais em todos os níveis da educação.

No entanto, mesmo com alguns resquícios dos Estudos Sociais no âmbito da educação brasileira, a proeminência da geografia como ciência e disciplina tem merecido um maior destaque em todo território brasileiro, constituindo-se parte do nível superior de ensino em cursos de bacharelado e de licenciatura (ou de formação de professor) e está presente nas áreas de

conhecimento do ensino fundamental e médio da educação básica. Essa área de conhecimento tem perseguido novos eixos norteadores que estão, de certa maneira, atrelados às transformações recentes.

Discutindo os eixos norteadores da formação de professores

A formação do professor de geografia vem acontecendo em diversas universidades e institutos superiores de educação⁸ públicos e particulares dispersos pelo país afora, seguindo novas orientações e eixos norteadores propostos pela recente reforma da educação brasileira.

Esses novos marcos referenciais têm alterado a estrutura e a organização dos cursos de formação de professor. Sem considerá-lo como um “modelo fechado”, pois entendemos ser prenhe de perspectivas e desafios, partilhamos da idéia daqueles que acham ser necessário o redimensionamento da formação de professores para estar sintonizado com o mundo moderno. Em algumas situações, as estruturas da formação profissional do professor de geografia encontram-se sem qualquer relação com a realidade da sociedade contemporânea. Além disso, não podemos desconsiderar que estamos diante de uma outra temporalidade e de um novo espaço, ou melhor, diante de uma outra realidade socioespacial, em que já não faz mais sentido um tipo de formação profissional descolado da realidade atual ou das características marcantes da sociedade moderna, cognominada por muitos autores de sociedade tecnológica.

Portanto, se estamos convivendo com um outro paradigma socioespacial, o mesmo deve redundar em mudanças paradigmáticas da formação educacional e profissional e, conseqüentemente, em um novo paradigma para a formação de professores, uma exigência imperiosa no campo da educação hoje.

⁸ Os institutos superiores de educação surgiram através dos art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/1996, como um dos *locus* de formação de professores para a educação básica brasileira.

Mais ainda, as temáticas emergentes da sociedade tecnológica devem se constituir em pautas de discussões em todos os âmbitos da universidade e, por conseguinte, no seio da formação de professores.

Para alguns estudiosos, como Rocha (2001), os marcos referenciais da atual reforma educacional brasileira têm procurado se ajustar muito mais às transformações socioeconômicas, científicas e tecnológicas em curso do que às experiências vivenciadas no âmbito da educação do País. Para esse autor, isso tem contribuído para que muitos estudiosos a considerem uma reforma educacional neoliberal, pois as reformas socioeconômicas realizadas têm perseguido alguns princípios e interesses de projetos neoliberais internacionais e nacionais. Essa afirmação pode encontrar respaldo principalmente nos recentes acordos e financiamentos realizados pelo governo brasileiro junto aos órgãos internacionais (como BID, FMI e outros), no sentido de garantir os recursos necessários à realização das atuais reformas brasileiras, em que destacamos as reformas no mundo da educação.

Em pesquisa recente, Rocha (2001), procurando analisar a geografia escolar presente nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio, enfatiza que as alterações no ensino de geografia constituem uma das filigranas da atual reforma da educação do País. Para esse autor, a geografia escolar contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, elaborados pelo Governo brasileiro como parte da reforma curricular, originou-se da demanda neoliberal de impor à sociedade brasileira novas formas de sociabilidade capitalista. Os argumentos dele, a respeito dessa realidade, são os de que há uma “nova geografia dos professores” sendo gestada com ênfase na subjetividade e que potencializa a formação de cidadãos muito mais como indivíduos do que como sujeitos integrantes de classes sociais distintas.

Entretanto, esquece esse autor de considerar que, nesta atualidade, a subjetividade tem sido valorizada no âmbito da ciência e do ensino de geografia, uma vez que existe uma certa

necessidade de que a escola ensine, e de que os alunos aprendam geografia não somente por meio de conteúdos conceituais, mas pelo desenvolvimento de competências ligadas a atitudes, valores e habilidades ou procedimentos, que julgamos essenciais para o convívio social contemporâneo. Pontuschka (1999) adverte para o fato de que os parâmetros curriculares de geografia avançam nesse sentido, pois incorporam a subjetividade aliada à objetividade no estudo geográfico. Assim como Vaitsman (1995), percebemos a emergência da subjetividade como um dos eixos do novo paradigma, ou seja, um elemento articulador da unidualidade ordem/desordem que procura romper com a idéia de objetividade cartesiana do paradigma precedente⁹. Mais ainda: atualmente, o ensino da geografia tem procurado rumar para o desenvolvimento do de um novo ensinar-aprender, valorizando outras dimensões da condição humana, em que merece destaque o desempenho de habilidades e atitudes, de valores e de competências que, seguindo uma visão gramsciana, podem estar a serviço da reprodução capitalista contemporânea ou neoliberal. Isso é inegável. Mas, também, pode contribuir para a elevação da condição humana daqueles que pensam, fazem e ensinam geografia nesta atualidade.

Portanto, não podemos ser pessimistas e não considerar, em termos, os avanços que têm ocorrido na educação (e, em consequência, no ensino de geografia) com a implementação da nova LDBEN 9.394/96 e dos demais dispositivos legais daí decorrentes, como pareceres, decretos e diretrizes curriculares. Com essa nova legislação surgiram novas perspectivas para

⁹ Em estudo recente, “Subjetividade e paradigma do conhecimento”, Vaitsman (1995, p. 7) diz que: “Não só como elemento constituinte do conhecimento, mas enquanto questão política, a emergência da subjetividade significou o desenvolvimento de maneiras de se pensar as relações sociais. As desigualdades passaram a ser vistas sob outra ótica, não como resultado de determinações unívocas e universais, mas de relações que podem passar por múltiplos critérios e determinantes, os quais devem ser entendidos em seu significado contextual, histórico e cultural”.

atualização da educação brasileira e para o ensino de geografia, abrindo espaços para o aparecimento de outras possibilidades ou de novas geografias consoantes com os imperativos da sociedade contemporânea em que vivemos. Uma sociedade que muda velozmente, em que os conhecimentos científicos defasados são redefinidos e que, por conseguinte, refletem-se em mudanças na experiência e na formação docente.

Essa nova legislação tem sinalizado para a inadequação do atual sistema brasileiro de formação de professores e para o redimensionamento de um modelo de formação docente que esteja em sintonia com a sociedade da informação e que está prescrito por essa nova LDBEN. Entendemos que não existe no atual contexto da sociedade tecnológica um ensino de qualidade, nem reforma educacional, nem inovação tecnológica e pedagógica, sem uma adequada formação de professores (NÓVOA, 1995).

Essa é uma das centralidades da educação brasileira, a implantação de um novo modelo de formação do professor. Uma realidade que vem sendo implementada em todas as áreas do conhecimento e particularmente no âmbito da geografia brasileira, por meio de um novo modelo de formação docente, que tem como suporte o desenvolvimento de competências gerais e específicas; por meio de novos caminhos e estratégias para a construção de modelos de formação docente, indicando condições mínimas para que os cursos de formação inicial de professores cumpram sua finalidade. Nesse sentido, a formação do professor de geografia, para estar consoante com o mundo atual, conforma-se por um novo modelo que visa, sobretudo, formar um profissional que saiba acompanhar as mudanças teóricas, metodológicas e tecnológicas, em sintonia com o avanço da produção e aplicação do conhecimento geográfico.

O novo modelo de formação do professor de Geografia

A mais recente reforma educacional do País trouxe à tona um novo modelo de formação profissional que traz em seu cerne a lógica da sociedade contemporânea. Como se tem visto, a

incorporação da tecnologia tornou-se um elemento significativo na educação básica e no ensino superior, estando presente nos parâmetros e nas diretrizes curriculares.

Essa incorporação passou a proporcionar uma certa relação entre a educação básica e a formação de professores, pois “se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores”. Isso tem se tornado um elemento fundamental, dentre as várias questões a serem enfrentadas na formação de professores e no campo curricular (BRASIL, Parecer CNE/CP 009/2001). O conteúdo da tecnologia, inclusive, passou a se constituir num dos eixos norteadores das áreas de conhecimento da educação básica como Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, no âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias, área da qual a geografia é parte integrante (BRASIL, 2004). Como podemos ver, a tecnologia está em função de cada área de conhecimento.

Particularmente, no âmago do ensino de Geografia – o objeto de estudo deste artigo –, a reforma educacional assinala a importância de se compreender os princípios científicos e tecnológicos contemporâneos como instrumentais mediadores para favorecer as análises geográficas. E no bojo do ensino superior, o domínio do uso das novas tecnologias, em especial os recursos decorrentes da microeletrônica, passou a se constituir numa das competências a ser desenvolvidas na formação do professor de Geografia.

Mas é fundamental levar em conta as palavras de Callai (1995): a presença da tecnologia tem se acentuado recentemente e levado muitos a perderem o marco epistemológico da Geografia. Para a autora, quando perdemos esse marco referencial, corremos o risco de ficar na concentração de esforços no simples tratamento técnico, considerando-o como um fim e não como um instrumental ou um meio, como um novo paradigma “carregado de conteúdo e de uma nova maneira de pensar e sentir” (ALMEIDA, 1998), que pode servir ao processo de análise espacial atualmente.

Nesse momento de predomínio da sociedade tecnológica, o Ministério da Educação, tomando para si o papel de reformulador da formação de professores, estabeleceu o novo modelo de formação de professor, ancorando-se dessa vez no desenvolvimento de competências e habilidades como concepção nuclear para a orientação dos cursos de graduação. Esse novo modelo de formação de professor começou a ser gestado em dezembro de 1997, quando foi aprovado o Parecer CNE/CES 776, que estabeleceu as primeiras orientações para as diretrizes curriculares para o ensino superior.

A partir desse momento, os cursos de graduação passaram a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares, que objetivam dar uma sólida formação básica, preparando o graduando para enfrentar os desafios das transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das recentes condições de exercício profissional. No caso específico do curso de Geografia, a referência está na formação de um profissional que tenha domínio amplo de conteúdos, métodos, processos e de instrumentalização técnica que leve à análise geográfica.

O novo modelo de formação do professor de geografia, apesar de inúmeras críticas recebidas, foi elaborado pelo MEC, contando com a colaboração de uma comissão de geógrafos e de sugestões recebidas de vários cursos de geografia e instituições de ensino superior situados em diferentes estados do território brasileiro¹⁰.

¹⁰ Para a elaboração das diretrizes curriculares para o curso de geografia, o SESu/MEC e o CES/CNE contaram com contribuições de 32 instituições de ensino superior do país, dentre as quais se destacaram: UFPE, UNIDERP, UFMS, Faculdade 'Auxilium' de Filosofia, Ciências e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, UFPR, Fundação Rio Grande, UFU, UNIVILL, UFRN, UERN, Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domenico, UFM, UEPGr, UEMA, PUC-Campinas, UFSta, UERJ, USP, UF-Juiz de Fora, UFPB, EU-Londrina, UFMG, UFRS, UFES, UFRJ, Faculdade de Educação São Luiz e CREA do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2004).

Ancorando-se no marco referencial das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação para a educação básica, o novo modelo de formação do professor de Geografia se estruturou sob o domínio de competências básicas e específicas, conforme o Parecer 492/2001 e a Resolução 14/2002 (Anexos 1 e 2). Além do mais, esse novo modelo de formação configurado no espírito de inovação da nova LDB de 1996, visa difundir a superação das limitações impostas pelos antigos currículos mínimos – caracterizados por serem rígidos, fragmentados, desarticulados e desatualizados em relação aos conteúdos –, marca registrada da LDB de 1961, e o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino superior do País e da flexibilização da estruturas curriculares em face de uma nova realidade que se conforma no contexto da sociedade atual.

Com o estabelecimento dessas diretrizes curriculares, os cursos de Geografia se viram obrigados, por força de dispositivos legais, a se adaptar aos princípios, fundamentos e procedimentos contidos nas novas diretrizes curriculares nacionais instituídas pelo MEC¹¹. Recentemente, a maioria dos cursos de geografia tem passado por um processo de reestruturação de suas propostas curriculares e de seus projetos político-pedagógicos, tomando por aporte os princípios prescritos pela nova LDB e os demais desdobramentos legais daí decorrentes, resultando, portanto, em novos modos de fazer, ensinar e pensar a geografia nas escolas brasileiras e na formação de professores.

As recentes transformações pelas quais o mundo tem passado, com as novas tecnologias, com os novos recortes espaço-temporais, com a predominância do instantâneo e o do simultâneo

¹¹ Segundo consta no art. 15 da Resolução CNE/CP 01/2002, “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos. § 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas. § 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação”.

afetando a condição humana, tem exigido que a Geografia busque novos caminhos teóricos, técnicos e metodológicos, que favoreçam a interpretação e a explicação da sociedade contemporânea. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia contemplam esse contexto de transformações vivenciado pela sociedade contemporânea. Conforme consta no Parecer CNE/CES 492/2001,

A Geografia vem evoluindo, nos últimos anos, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural). Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do *geógrafo-pesquisador* (técnico e planejador) como também para o *geógrafo-professor* do ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 2004, p. 10, grifo nosso).

Essas transformações têm posto em cena novos desafios aos Departamentos e/ou Colegiados dos cursos de Geografia, como instâncias responsáveis pelo dinamismo e pela implementação das transformações que se fazem necessárias no currículo. E esses se vêm obrigados a não desconsiderar as novas possibilidades postas pela nova LDB, na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação de um novo professor de Geografia, que saiba, sobretudo, acompanhar e usar as inovações teóricas, metodológicas e tecnológicas para o avanço da pesquisa e do ensino da Geografia.

Esses são alguns dos pressupostos que têm norteado o novo modelo de formação de professores em Geografia. Um novo modelo

de formação que visa, de maneira geral, subsidiar o perfil de um profissional que saiba compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base em fundamentos filosóficos, teóricos, tecnológicos e metodológicos dessa área de conhecimento, bem como para dominar e aprimorar com eficiência as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2004).

Foi em função de transformações recentes que o Ministério da Educação traçou o novo modelo de formação do professor de Geografia, ancorando-se no domínio de algumas competências e habilidades gerais. Elas se tornaram necessárias à formação docente dessa área de conhecimento em virtude de uma ressignificação do processo de ensinar e aprender consoante com o mundo contemporâneo. Para tanto, considerou como competências e habilidades gerais para a formação profissional de Geografia: identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; reconhecer diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e à aplicação do conhecimento geográfico.

Além dessas competências gerais, foram também estabelecidas algumas competências e habilidades específicas, que são fundamentais à operacionalização da formação do professor de geografia. Dentre elas, destacam-se as seguintes: identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; avaliar representações ou tratamentos: gráficos e matemático-estatísticos; elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; dominar os conteúdos básicos que são

objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

Para a implementação desse novo modelo de formação do professor de geografia, ficou determinado que os conteúdos básicos e complementares são estruturados em um núcleo específico e um complementar. O núcleo específico é constituído pelos conteúdos referentes ao conhecimento geográfico, enquanto que o núcleo complementar se refere aos conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimentos geográficos e que podem vir de outras áreas de conhecimento, não excluindo daí os de natureza específica da Geografia. Além desses dois núcleos, um outro de caráter livre foi instituído, visando, sobretudo, à aquisição de conteúdos escolhidos pelo próprio aluno. Como se trata de um modelo único para a formação do profissional de geografia, existem algumas particularidades relativas à formação de professores, incluindo conteúdos específicos da educação básica, suas respectivas didáticas e as pesquisas que as subsidiam.

Constam no modelo de formação do professor de Geografia, além das disciplinas que constituem o currículo, algumas atividades integrantes para essa formação: estágios, seminários, participação em eventos, iniciação à pesquisa, atividades acadêmicas a distância, monografia, estágios em laboratórios, dentre outras atividades acadêmicas sugeridas pelo colegiado do curso. Cabe ressaltar que os critérios de avaliação são definidos pelos cursos, considerando os critérios de cada instituição formadora.

Esse modelo atual de formação do professor de geografia não está isento de contradições e críticas. Pelo contrário, elas se constituem em coisas salutaras para a melhoria da formação profissional. Com as demais inovações, essa foi mais uma das últimas imposições do Ministério da Educação, deparando-se com restrições de algumas entidades representativas. A AGB, principal entidade dos geógrafos brasileiros, tem centrado suas críticas principalmente ao aligeiramento dos cursos e ao fortalecimento da dicotomia licenciatura/bacharelado propostos por essa recente reforma.

Na investigação em curso, ficou claro que a maioria dos cursos superiores vem realizando uma formação de professores de maneira fragmentada e pouco pautada no desenvolvimento das competências e habilidades, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de geografia. A estrutura disciplinar ainda se mantém praticamente em todos eles, mas em alguns cursos aconteceram mudanças pontuais no tocante a outras maneiras organizativas de encaminhamento do conhecimento geográfico, lançando-se mãos de novas atitudes e maneiras de organizar e desenvolver o saber geográfico numa ótica interdisciplinar.

Além disso, um currículo que se pretende consoante com a atualidade não pode ignorar os novos modos de funcionamento da mente humana, as novas exigências de aprendizagem e as novas tecnologias informáticas associadas à concepção de inteligência. O avanço das novas tecnologias tem desempenhando um papel fundamental, contribuindo para acelerar o pensamento, elevando a razão e a racionalidade a um outro patamar. Nesse sentido, a estrutura disciplinar não tem dado mais conta. Os atuais avanços técnico-científicos exigem um repensar da estrutura curricular ou um novo pensar a construção do conhecimento numa rede de significações reais e virtuais que eliminem os “redutos disciplinares” e rumem para a construção de uma “ecologia cognitiva” (LÉVY, 1993). Isso significa o estabelecimento de uma rede de relações que se propõe inter, multi ou transdisciplinar.

Segundo afirmações dos integrantes da comissão de especialistas que elaborou as diretrizes curriculares de geografia¹²,

¹² Foram responsáveis pela sistematização das Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, os seguintes especialistas: Francisco Capuano Scarlato, Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustin e Mário Diniz de Araújo Neto. Essa comissão elaborou um documento em que constam as críticas e sugestões recebidas de vários cursos de Graduação em Geografia a respeito da proposta de Diretrizes Curriculares. Essa análise está contida no trabalho “*Avaliação das contribuições recebidas para a formulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Geografia*” (BRASIL, MEC/SESU, 2004).

a estrutura disciplinar ainda é predominante como forma de organização do conhecimento geográfico, mas nos últimos tempos isso tem se tornado insuficiente como *único* instrumento de ensino e aprendizagem de geografia. Sem dúvida, esse instrumento ainda se mantém como dominante nas universidades, institutos e centros universitários brasileiros.

Tendo como suporte algumas análises de projetos pedagógicos de cursos de geografia de algumas universidades do País, podemos afirmar que as recentes reestruturações curriculares têm se mostrado incipientes, de uma vez que esses documentos têm sido “pinçados” com alguns ideais das diretrizes curriculares, mas a prática cotidiana de sala de aula tem se mantido sem grandes alterações que demonstrem investimentos em atualização científica, técnica e cultural como novos ingredientes do processo de formação docente para o mundo contemporâneo.

Portanto, quando nos referimos à realidade de sala de aula, parece ficar evidente que a formação do geógrafo-educador continua acontecendo sem romper com a “moda antiga” ou com uma prática preponderante do “feijão com arroz”: giz, aulas expositivas, alguns poucos livros são suficientes e se mantêm hegemônicos. Poucas inovações educacionais têm sido acrescentadas à sala de aula, o que de certa maneira vem na contramão de tendências recentes que primam por uma formação que valorize a “capacidade de aprender” com autonomia intelectual. Como diz Dieuzeide (1994, p. 20), a formação de formadores não pode fugir a está lógica: “estes devem, como restante da sociedade, levar em consideração a inovação; mas esta deve ser preparada por uma formação adequada” ao seu tempo e ao espaço.

Reflexões finais

Na atualidade, pouco tem se encaminhado para a superação do antigo modelo de formação de professores centrado num ensino de estrutura conteudística ainda tão presente na maioria dos departamentos de Geografia do País. Muitos dos cursos de geografia sequer têm perseguido os princípios norteadores do novo

modelo de formação que tem sinalizado com a ruptura da visão disciplinarista que repousa sobre os cursos de formação docente nessa área de conhecimento, quanto mais para uma readequação aos tempos atuais da sociedade tecnológica ou informacional. Podemos ir além desse modelo proposto pelo Ministério da Educação, redefinindo a formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea. E nesse contexto, como diz Kenski (2003), é fundamental que o profissional em formação “tenha tempo e oportunidade de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes”.

A formação do professor de geografia vem ocorrendo no contexto da sociedade tecnológica e tem sido marcada, sobretudo, pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da educação na sociedade do conhecimento. Se antes tínhamos uma sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, hoje se tem uma sociedade da informação ou tecnológica, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias informacionais. Nesse prisma, comportamentos, práticas, informações e saberes se modificam com extrema velocidade e se tornam um desafio a ser perseguido por toda a sociedade.

Ao definir como deveria ser a formação do geógrafo no cerne da sociedade tecnológica, quer seja professor ou bacharel, assim se expressou um dos nossos entrevistados:

Essa é uma questão polêmica. [...] Penso que nós lidamos com a geografia, sejamos professores ou bacharéis. O conhecimento deve ser único, tanto para professores, quanto bacharéis. As dimensões básicas do conhecimento geográfico passam pelo conhecimento teórico, conceitual, o técnico e da informação da realidade. Então, não vejo como formar um bacharel, ou um professor de geografia, sem que ele tenha uma base forte em todas estas dimensões. Eu me

recuso a pensar uma formação diferenciada, que aceita, por exemplo, que o bacharel tem que conhecer o mais moderno em tecnologias e o professor não. Até porque a escola está mostrando a necessidade, hoje, do uso de tecnologias no ensino geográfico. (depoimento de um professor entrevistado).

—Nesse sentido, formar o profissional de geografia, precisamente o geógrafo-educador, no âmbito da sociedade tecnológica ou informacional, significa instrumentalizá-lo não somente para o simples uso de novas tecnologias, mas principalmente para se conectar às novas maneiras do pensar, fazer e ensinar geográficos contemplados por meios tecnológicos da era da informação. Os meios eletrônico-informacionais já fazem parte do cotidiano de muitos cursos de formação de professor de geografia, mas seus usos, suas possibilidades e suas limitações ainda precisam ser melhor conhecidos. Mais ainda: no atual contexto da sociedade tecnológica, como afirma Kullo (2000, p. 108), “formar profissionais não significa apenas formar pessoas de bom senso. É mais que isso! É formar pessoas dotadas de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica”. Assim sendo, os cursos de formação de professores precisam apropriar-se das tecnologias contemporâneas para “provocar uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada à produção social da vida individual e coletiva”, como pontua Cortelazzo (apud LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Referências bibliográficas

ABREU, S. de. Geógrafo: bacharel-licenciado, pensando a (de)formação geográfica . In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR, 5., 2003, Presidente Prudente, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** Presidente Prudente, Unesp, 2003. 1 CD.

ALMEIDA, J. B. de. Novas tecnologias e formação de professores. In: CANDEIAS, Cezar Nonato Bezerra et al. (Org.). **Educação e sociedade**. Salvador: EDUFBA, 1998.

As notas dos melhores cursos no provão do MEC. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 13, p. 84-101, 31 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 492/2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jul 2004.

_____. Ministério da Educação/SESU. Avaliação das contribuições recebidas para a formulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Geografia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Geografia-DC.rtf>>. Acesso em: 8 jul. 2004.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília, 2001.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação, a referência da formação do professor de Geografia. 2003. 226 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, p. 39-41, dez. 1995.

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, V.P. da. A formação do professor de Geografia na era da informação.

DIEUZEIDE, H. **Les nouvelles technologies.** Paris: Nathan/UNESCO, 1994.

ForGRAD. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade:** referências para a construção dos projetos pedagógicos na IES brasileiras. Curitiba, 1999. (Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17 de setembro de 1999).

INEP. Número de cursos de geografia. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 8 jul 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio:** novo locus? São Paulo: Annablume, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, jan./jul. 1999.

PONTUSCHKA, N. N. **Parâmetros curriculares nacionais:** tensão estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, V.P. da. A formação do professor de Geografia na era da informação.

ROCHA, G. O. R. da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**: o ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VAITSMAN, J. Subjetividade e paradigma do conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, mai./ago. 1995.

Recebido em outubro de 2005
Aceito para publicação em novembro de 2006