

Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

**FORMAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS DOIS LADOS DO
ATLÂNTICO – OS DESAFIOS DE BRASIL E PORTUGAL**

*Sérgio Claudino
Adriano Rodrigo Oliveira*

Boletim Gaúcho de Geografia, 33: 277-290, dez., 2007.

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37440/24185>

Publicado por

Associação dos Geógrafos Brasileiros



**Portal de Periódicos
UFRGS**

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Informações Adicionais

Email: portoalegre@agb.org.br

Políticas: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Submissão: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

Diretrizes: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

Data de publicação - dez., 2007

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

FORMAR PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS DOIS LADOS DO ATLÂNTICO - OS DESAFIOS DE BRASIL E PORTUGAL

Sérgio Claudino¹
Adriano Rodrigo Oliveira²

Resumo

Este artigo faz uma análise dos diferentes modelos e concepções de formação docente implementados nos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil e em Portugal. O texto parte de uma análise panorâmica visando concretizar uma discussão mais particularizada da formação de professores, apresentando as suas possibilidades em dois casos específicos: o brasileiro e o português.

Palavras chave: formação de professores - professores de geografia - ensino de geografia

TEACHER TRAINING ON BOTH SHORES OF THE ATLANTIC OCEAN: CHALLENGES TO BRAZIL AND PORTUGAL

Abstract

This paper makes an analysis of different models of educational formation implemented in the degree courses in Geography in Brazil and Portugal. This study part of a general survey to render a particularized discussion of the teacher's formation presenting their limitations and possibilities in two specific cases: the Brazilian and Portuguese.

Key words: teacher training - teacher of geography - teaching geography

Introdução.

As diferenças de dimensão entre Portugal e Brasil reconhecem-se na disparidade dos sistemas de formação e no número de professores de Geografia. Em 2003, apenas no Estado de São Paulo, 16.000 professores de Geografia concorreram a 3.000 vagas abertas para o cargo de professor efetivo na rede estadual de ensino, quando em Portugal há cerca de 5.000 docentes da disciplina. O contraste prolonga-se quando consideramos o número de cursos de Geografia: no primeiro país, funcionam mais de cinquenta cursos, envolvendo duas modalidades de formação: a licenciatura,

1 Doutor em Geografia Humana. Professor e pesquisador no Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa em Portugal. E-mail: ceg_sc@fl.ul.pt

2 Licenciado em Geografia pela UNESP de Rio Claro, Mestre em Educação pela UFSCar e Doutorando em Educação (área de Didática da Geografia) pela Universidad de Oviedo - Espanha. Bolsista e pesquisador da CAPES na Espanha. E-mail: adrianor10@hotmail.com

que habilita os professores do ensino fundamental e médio (para jovens dos 11 aos 18 anos) e o bacharelado, que forma geógrafos direcionados para a investigação e o planejamento e ordenamento do território. Em Portugal, a partir de 2004 e 2005, encontramos sete universidades com licenciaturas em Geografia, quatro das quais com formação inicial de professores.

No Brasil, na grande maioria dos cursos de preparação para a docência, predomina o modelo *3 mais 1*: a três anos de uma formação inicial, mais centrada nos conteúdos específicos de Geografia, sucede-se um quarto e último ano, em que se valorizam as questões educativas e pedagógicas. Em Portugal, a formação inicial de docentes é assumida pelos departamentos de Geografia das Universidades de Porto, Coimbra, Lisboa e Universidade Nova de Lisboa. Nesta última instituição, à licenciatura de Geografia, de quatro anos, acresce um curso de formação docente de dois anos, mas nas restantes a formação inicial desenvolve-se em cinco anos, o último dos quais dominado pelo Estágio em escolas básicas e secundárias.

Em Portugal (e na Europa), a formação inicial de docentes vê-se cada vez mais confrontada com o desafio das áreas curriculares não disciplinares, no caso português, o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e Formação Cívica têm um papel cada vez mais relevante nas atividades dos alunos de pesquisa, tratamento e análise de informação e de interação com a comunidade. Contudo, a formação inicial de professores subsiste com uma matriz fortemente disciplinar, também em Geografia. Já no Brasil, as solicitações docentes continuam a situar-se, sobretudo, no âmbito disciplinar. As diferenças dos sistemas educativos não anulam desafios comuns aos professores de Geografia, portugueses e brasileiros.

No advento do século XXI, a escola é confrontada com a necessidade de responder à democratização do sistema de ensino, com a mobilização de públicos escolares oriundos, em número crescente, das classes populares. Como defende Mizukami et. al. (2002), os desafios de uma escola de massas obrigam a superar a concepção de que o saber escolar é um conjunto de conhecimentos eruditos, aderindo a uma perspectiva mais complexa, de que a formação do cidadão se materializa nas instâncias democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e socioambiental. Essa perspectiva amplia a concepção de saber escolar e coloca-o em diálogo com o saber dos alunos (numa perspectiva construtivista) e com a própria realidade objetiva em que as práticas sociais se desenvolvem.

Na construção da escola socializadora e democrática, exige-se ao professor de Geografia que lide com um conhecimento em construção e perspetive a educação e todo processo de ensino como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, atento ao desenvolvimento da pessoa e dos grupos e que, ainda, seja capaz de conviver com a mudança e a

incerteza. O professor de Geografia deve possuir um bom domínio dos conhecimentos científicos específicos de sua área disciplinar, mas a sua formação ultrapassa, de forma clara, a sua apropriação e a das próprias metodologias de ensino. A formação inicial tem que colocar futuros docentes de Geografia em contato com situações concretas e problematizadoras da realidade escolar, indutoras de uma atitude reflexiva e valorizadora dos contextos sociais e pessoais na produção geográfica.

Consideramos, hoje, dois grandes modelos de formação de professores. O primeiro, de racionalidade técnica, está associado a formações de matriz disciplinar e à reprodução dos conhecimentos acadêmicos. A formação é concebida como um processo de preparação técnica, que visa responder ao correto funcionamento das regras e técnicas na sala de aula.

O segundo modelo, de racionalidade prática, aposta numa formação baseada no conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas de formação; quando pensamos numa formação direcionada para o desenvolvimento de práticas de participação e intervenção, este surge como o modelo a ser privilegiado.

Manuela Jacinto (2003), reportando-se à supervisão pedagógica, refere-se à orientação tecnológica e à orientação prática, associando a primeira ao paradigma positivista, de eficiência social, e a segunda à perspectiva fenomenológica, em que se salientam as capacidades interpretativas e as interações pessoais do docente.

A oposição de modelos prolonga-se quanto à própria concepção de formação contínua. Contesta-se, cada vez mais, que esta seja encarada como o conjunto de cursos e ações, mais ou menos pontuais, que contribuirão para uma atualização de conhecimentos, depois mobilizados para a atividade docente. Segundo Schön (1983) e Mizukami et. al. (2002), esta visão é coerente com o modelo de racionalidade técnica, em que a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais em processos educativos dominados pela transmissão de conhecimentos; desvalorizam-se os contextos mais amplos em que as práticas educativas e sociais estão inseridas. Pérez Gómez (1992) também critica este modelo, por não responder aos problemas educativos: as situações de ensino são incertas e únicas e não existe uma única teoria científica capaz de resolver os problemas da prática pedagógica na sala de aula e na escola.

Ao contrário, a formação de professores é crescentemente encarada como um continuum (MIZUKAMI, 2002 et. al.), um processo de desenvolvimento para toda a vida (COLE & KNOWLES, 1993), o que também coloca no centro das atenções o crescimento pessoal e social dos formandos (ESTRELA, ESTEVES, RODRIGUES, 2002). Tal aponta, numa primeira leitura,

para uma desvalorização da formação inicial, mas também considera que esta deve valorizar a necessidade de auto e hetero formação ao longo da vida.

Diversos investigadores da área de formação de professores (ESCUDEIRO & GÓMEZ, 2006; IMBERNÓN, 2000; TORRES, 1998; ZEICHNER, 1993) entendem que o papel da formação inicial é fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico e escolar especializado, pois constitui-se no início da socialização profissional do futuro professor de geografia, ou seja, é durante seu curso de licenciatura que o futuro professor entra em contato com regras e práticas relacionadas a didática geográfica no contexto escolar.

No que tange ao conteúdo, essa formação deve dotar os futuros professores de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e didático capaz de habilitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, apoiando suas ações em uma fundamentação válida e contextualizada para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

A metodologia dessa formação deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências formativas, uma atitude interativa que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e construir um estilo investigativo da prática educativa (IMBERNÓN, 2000).

A formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa lugar destacado no processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (MIZUKAMI, 2002 et. al.).

Atualmente, não parece ser esta a visão dos responsáveis pelas políticas públicas da área no Brasil. Pesquisadores e analistas da área educacional têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada. Principalmente em países em vias de desenvolvimento, a questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo e o financiamento destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço, o que em muitos casos não passa de mera transmissão de técnicas e métodos de ensino, o que pouco contribui para uma efetiva transformação da prática pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da geografia escolar.

Segundo aponta Mizukami (2002) e embora se reconheçam os inúmeros problemas que acometem a formação de professores, não se pode negar todo processo de produção de conhecimento gerado nesta área ao longo das últimas décadas, o qual resultou em experiências ricas e inovadoras de

formação inicial, na direção da racionalidade prática aqui indicada. São estas experiências que passamos a comentar brevemente com o objetivo de sinalizar propostas e desafios para a formação de professores de geografia em ambos os contextos culturais e educativos, o brasileiro e o português.

Brasil: o Grupo Atlas da UNESP de Rio Claro e suas possibilidades de integrar universidade e escola na pesquisa em ensino.

No Brasil, os cursos de licenciatura de Geografia seguem, fundamentalmente, o modelo de racionalidade técnica (SCHÖN, 1983).

Como se referiu, os três primeiros anos são de apropriação dos conhecimentos geográficos específicos e, só depois, surge a preocupação em didatizar esta informação (MIZUKAMI et. al., 2002), nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Este modelo tem as suas raízes históricas na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP -, quando bacharelado e licenciatura foram concebidos como cursos diferentes (Almeida, 1994). É este também o modelo da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP Rio Claro - SP.

O modelo 3 mais 1 tem sido questionado pela comunidade universitária brasileira. É criticado pela reduzida atenção concedida às Ciências da Educação e pela necessidade de valorizar o conhecimento escolar, a realidade das escolas e do próprio sistema educativo. Segundo Almeida (1994), exige-se da universidade um novo projeto pedagógico, em que a Didática da Geografia surja com o estatuto de área científica e esteja presente no currículo dos cursos de licenciatura ao longo de toda formação articulada de sua componente formativa e investigativa em ensino.

A formação de professores para o ensino da cidadania supõe a mobilização de práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas sobre a realidade social da escola, capazes de gerar inovação.

Ao encontro destas preocupações, um grupo de professores universitários, do ensino básico e alunos de licenciatura em Geografia e pós-graduação, uniram-se no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e constituíram um grupo de pesquisa em ensino, o Grupo Atlas.

Desde 1997, no Laboratório de Ensino de Geografia do Departamento de Educação da UNESP, em Rio Claro, decorre este projeto³, em parceria com professores de Geografia, História e Ciências da rede estatal de ensino, de desenvolvimento de atlas municipais como material didático. Estes atlas permitem aos alunos o estudo do ambiente próximo, contribuindo para a sua conscientização da importância da preservação dos recursos naturais.

3 Coordenado pela Professora Dra. Rosângela Doin de Almeida, intitulado: *Integrando Universidade e Escola por meio da pesquisa em Ensino - Atlas Municipais Escolares*, financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), de 1997 até 1999 e, posteriormente, de 2002 a 2004, na linha de Melhoria do Ensino Público Paulista.

Entender o lugar implica conhecer a geografia das relações com outros lugares e com o espaço mundial, compreender as lógicas locais e globais. Como refere Almeida (2001), um atlas local escolar pode exprimir os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade voltada para o mundial.

O desenvolvimento de atlas municipais escolares tornou-se foco de trabalho de muitos pesquisadores brasileiros, a partir do momento em que o lugar emergiu como categoria para o entendimento do mundo (ALMEIDA, 2001). Este tornou-se objeto de reflexão nas aulas de Geografia, surgindo os atlas municipais como um importante instrumento para o estudo da localidade, da aprendizagem, por meio da linguagem cartográfica e fotográfica, das desigualdades e singularidades que configuram o território local. O projeto Atlas surgiu da solicitação dos professores do ensino fundamental e a produção de um atlas local veio suprir a lacuna que existia no Brasil para o ensino do lugar e da localidade.

Os professores de Geografia participantes do projeto definiram o espaço urbano como principal objeto de representação no atlas. A área foi dividida em sectores e bairros, onde foram representados os serviços públicos, as escolas e as unidades de saúde. Talvez ainda mais relevante que o produto material do trabalho, foi a metodologia desenvolvida. Cooperaram professores do ensino público, estudantes e investigadores da universidade, que se reuniam em seminários de discussão e organização do material. Os alunos da licenciatura receberam uma bolsa de estudos de iniciação científica; acompanharam os professores e realizaram estágios de observação nas escolas, registraram e analisaram as atividades na sala de aula, com recolha de informações sobre as situações de ensino.

Essa formação desenvolveu-se durante os primeiros anos da licenciatura e prolongou-se pelos anos seguintes. Difere da formação inicial inspirada no modelo de racionalidade técnica, pela possibilidade de participar de projetos conjuntos de investigação em Didática, direcionados para uma formação mais solidária e reflexiva, sobre a aula de Geografia Escolar.

O envolvimento de professores de Geografia do ensino fundamental, de alunos dos cursos de licenciatura em Geografia e, também, de pesquisadores da universidade constituiu a oportunidade de desenvolver a pesquisa de modo colaborativo, em dois anos e meio de encontros e seminários, em sua primeira fase de pesquisa. Segundo Almeida (2001), o seminário constitui a técnica mais usada para conduzir a pesquisa; nele, o grupo discute e toma as decisões acerca dos problemas que vão surgindo. Os professores organizam informações de diferentes fontes, interpretam, propõem soluções e diretrizes, além de desenvolverem investigação teórica sobre cartografia e representação do espaço.

Os professores que participam da construção deste material didático, elaboram um conhecimento novo e direcionado para os interesses e necessidades da comunidade educativa. Mobilizam-se para a reflexão em torno das dimensões envolvidas no processo educativo, através da discussão do currículo oficial e dos conteúdos que ajudam a compreender o lugar.

O projeto Grupo Atlas4 da UNESP de Rio Claro constitui um exemplo, no caso brasileiro, de uma formação de professores assentes na cooperação de docentes de diferentes graus e na auto e heteroformação contribuindo para a concretização de uma proposta de pesquisa colaborativa (CAZETTA, 2007).

Atualmente, em outras universidades existem novos grupos de pesquisa que investigam as múltiplas facetas existentes entre o ensino da localidade, construção de atlas municipais e aprendizagem da docência, buscando articular referenciais teóricos da área de formação de professores com tendências da pesquisa em geografia escolar (LASTÓRIA, 2007). Com estas características, encontramos o Grupo ELO - Estudo da Localidade de Ribeirão Preto no interior paulista - coordenado pela professora Dra. Andrea Coelho Lastória da Universidade de São Paulo - USP Ribeirão Preto - que avança na perspectiva de desenvolver e articular comunidades de aprendizagem de professores do ensino fundamental e médio, alunos de licenciatura, pós-graduação e professores da universidade.

Portugal: das licenciaturas em ensino à *descoberta* do professor de Geografia na *Profissionalização em Exercício*.

Em Portugal, o Instituto Nacional de Educação Física, criado em 1940, foi pioneiro como escola superior de formação de professores que tenta articular as dimensões científica específica e pedagógico-didática na formação de professores. Em 1971, as Faculdades de Ciências dão continuidade a este percurso no ensino universitário e, desde 1983, adotam o modelo de licenciatura em ensino. Nos primeiros anos, enfatiza-se a formação científica específica e, à medida que o professor em formação progride nos seus estudos, aumenta a componente curricular de Ciências da Educação e Didática. No 5º ano, o estágio anual numa escola do ensino básico ou secundário desenvolve-se sob a orientação de um professor orientador, coordenado por um docente da Faculdade.

Criadas a partir de 1973, as *novas universidades* direcionam muitas das suas atividades para a formação de professores, também através de licenciaturas em ensino (criadas já em 1978), na área das Letras e Humanidades. Aos diplomados pelas universidades *clássicas* da Universidade

4 Um maior aprofundamento sobre os alcances e resultados do projeto do Grupo Atlas de Rio Claro pode ser encontrado na revista Cadernos Cedes n. 60 da UNICAMP em seu exemplar intitulado "*Formação de professores e atlas municipais escolares*" publicado no ano de 2003 pelo Cedes - UNICAMP de Campinas.

Nova de Lisboa continua reservado uma formação inicial para a docência efetuada em condições um pouco atribuladas e durante o seu próprio percurso profissional como docentes; entretanto, estes se encontram em defasagem na sua graduação profissional pelos seus colegas das novas universidades, detentores de licenciaturas em Ensino.

Em 1986, os alunos das Faculdades de Letras e da Universidade Nova de Lisboa exigem publicamente às respectivas instituições que lhes assegurem a formação inicial para a docência. Esta também é a vontade do Governo, num país confrontado com uma reduzida percentagem de docentes profissionalizados na Comunidade Européia. Assim, a criação de cursos de formação inicial de docentes naquelas instituições surge mais por pressão externa do que por um projeto assumido internamente.

Entretanto, na primeira metade dos anos 80 e no âmbito da formação de docentes ou “educação continuada” dirigida a professores que já se encontravam a lecionar, o Ministério da Educação desencadeou a Profissionalização em Exercício. Este modelo aposta no professor em formação como o principal agente deste processo e valoriza a escola como o grande centro de formação. A par das preocupações mais diretas com o ensino da disciplina, aposta-se num professor atento ao desenvolvimento do sistema educativo e valorizador da integração da escola na comunidade, através da Área Escola. Este foi um projeto de formação de professores relativamente efêmero, também pela dificuldade das escolas em assumirem o papel que lhes era solicitado na formação dos seus docentes.

Em qualquer caso, esta experiência constituiu um marco relevante na formação dos docentes e, muito em particular, na daqueles de Geografia. Por todo o país, os professores de Geografia distinguiram-se pela facilidade com que se mobilizaram e mobilizaram os seus alunos na descoberta do meio local e, mais pontualmente, no desencadear de ações de intervenção no mesmo. É neste contexto que, em 1984, a UNESCO estabelece um protocolo com o Ministério da Educação, tendo em vista a participação de professores de Geografia no desenvolvimento de projetos de educação ambiental. De alguma forma, este foi um período de descoberta dos professores de Geografia como agentes de uma formação fortemente marcada por preocupações cívicas e de ligação às realidades locais.

Escolarização da formação inicial de docentes e propostas alternativas.

A partir de 1986, os professores de Geografia que se encontravam no sistema de ensino iniciaram a sua profissionalização docente, a designada *Profissionalização em Exercício*, através das Escolas Superiores de Educação ou dos Centros Integrados de Formação de Professores que foram sendo

criados por todo o país, das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade Aberta e, ainda, de outras faculdades ou universidades. Este modelo de formação encontra-se, hoje, praticamente esgotado.

Ao ser deslocada para instituições de ensino superior, a formação de docentes ficou mais consolidada do ponto de vista da formação teórica, mas mais pobre quanto ao patrimônio de autoformação e de ligação da escola à comunidade. Tal acentua-se na formação inicial dos docentes assegurada em licenciaturas de formação inicial docente, com destaque e relevância para o ano de estágio de prática de ensino na escola.

Também nas instituições de formação portuguesas podemos falar de um divórcio entre a componente científica específica e aquela mais diretamente relacionada com as questões educativas. Ele será menos acentuado do que o observado no Brasil, pois, nos cursos de formação inicial, coexistem cadeiras científicas específicas e pedagógico-didáticas (que, assim, tendem a assumir igual dignidade institucional) e desenvolve-se um processo mais gradual de discussão e reflexão sobre as questões educativas.

Não se poderá falar de uma reduzida importância das cadeiras de Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Prática de Ensino e Pesquisa educacional, Organização e Gestão Educativa...). Contudo, há um certo afrontamento entre os responsáveis pela formação nas áreas disciplinares específicas (a que se encontram afeta a Didática), que se encontram nas Faculdades de Letras ou nos departamentos disciplinares de outras Faculdades e os titulares das áreas de Ciências de Educação, nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e nos departamentos de Educação de várias Faculdades ou Universidades. Em geral, os responsáveis pelos cursos das áreas disciplinares consideram que os especialistas em Ciências da Educação têm um discurso indiferente às especificidades das mesmas áreas; estes, por seu turno, tendem a sublinhar os aspectos comuns ao processo de ensino e aprendizagem nas várias disciplinas. Em consequência deste confronto, tem-se assistido a uma desvalorização do peso curricular das cadeiras de Ciências da Educação e, sobretudo, à assunção, por parte dos departamentos e Faculdades disciplinares, da responsabilidade de lecionar aquelas cadeiras.

Julgamos pertinentes as críticas a algumas Ciências da Educação que, em grande medida, se alheiam das especificidades disciplinares. Contudo, estas tensões também se devem compreender à luz dos conflitos de poderes entre instituições e grupos.

Como reflexo da saturação do mercado de trabalho docente, o total de alunos nos cursos de formação docente tem diminuído fortemente nos últimos anos, também em Geografia - o que é ilustrado pela evolução observada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - FLUL (gráfico

1). Estamos no limiar de um novo ciclo de formação de docentes, onde poderão ser valorizadas as preocupações com a qualidade da mesma formação.

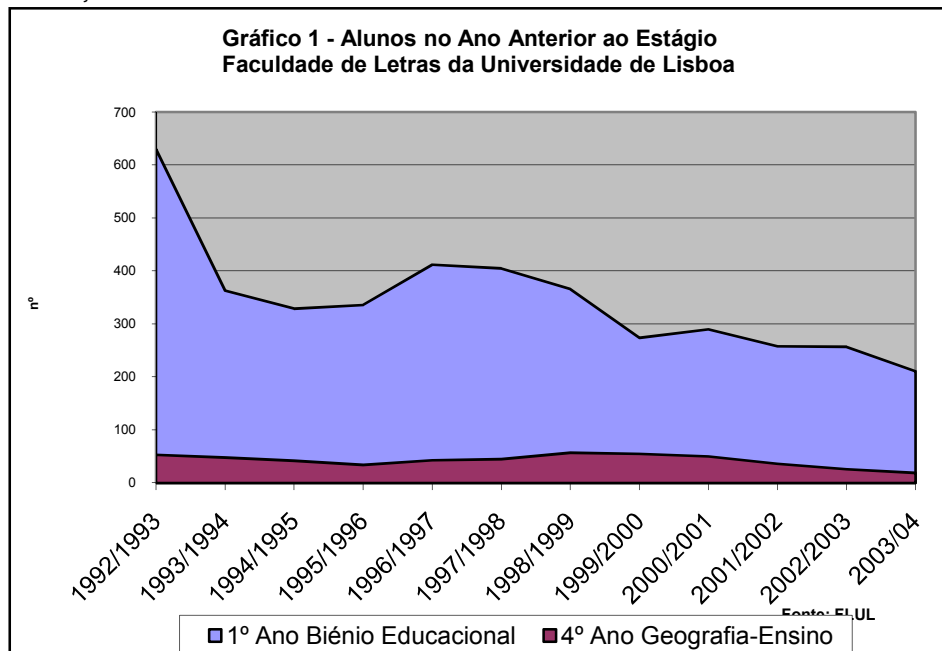


Figura 1: Alunos do ano anterior ao estágio, Faculdade de Letras de Lisboa.

Tomando de novo como referência a Faculdade de Letras, verificamos que a grande maioria das redes de estágio se localiza na Área Metropolitana de Lisboa. Tal tem um significado inequívoco, que poderemos extrapolar também quanto à formação de jovens professores de outras instituições universitárias: ela é desenvolvida, sobretudo em escolas de áreas urbanas, acentuando-se o defasamento daqueles em relação à realidade sociocultural das escolas das áreas mais rurais.

Na FLUL, apenas o Departamento de Geografia assegura uma licenciatura em Ensino; os restantes cursos de formação inicial são de dois anos, havendo, após, uma licenciatura de dois anos.

Os alunos ingressam para a graduação em Geografia e freqüentam um primeiro ano de cadeiras comuns, de âmbito estritamente geográfico. No seu final, candidatam-se à variante da sua preferência - e há um esforço do Departamento em propiciar a cada aluno a freqüência da mesma.

Os alunos que optam pela habilitação de Ensino, no 2º ano, freqüentam, além das cadeiras comuns aos seus colegas, Os Grandes Espaços

Mundiais e Ambiente e Recursos Naturais⁵. No terceiro ano, os mesmos alunos freqüentam, entre outras cadeiras científicas específicas, a de Epistemologia da Geografia, pois considera-se que um professor deve ter um bom conhecimento dos fundamentos teóricos da sua área disciplinar. Surgem, então, as cadeiras de Teoria Curricular, Psicologia da Educação e Didática da Geografia. A formação na área de educação é, agora, claramente assumida.

No 4º ano, surge um Seminário, a revelar a preocupação em aprofundar a sua dimensão investigativa. Os alunos freqüentam, também, Metodologia do Ensino da Geografia, Avaliação em Educação e Sociologia da Educação, além de cadeiras de opção. No 5º e último ano, funcionam o Estágio Pedagógico e o Seminário de Didática da Geografia, que deverá servir de espaço de apoio àquele. No conjunto, este surge como um plano curricular equilibrado, em que as preocupações com as dimensões reflexiva e investigativa são evidentes.

Presentemente, debate-se a aplicação do Processo de Bolonha à reestruturação dos cursos de formação inicial; o parecer, recentemente colocado em discussão pela comissão nomeada pelo governo⁶, aponta que a divisão dos mesmos cursos seja feita em dois ciclos, o primeiro de três anos, e o segundo de dois⁷ - o que manterá o modelo de graduação de cinco anos, mas obrigará a uma reestruturação da formação que se desenvolve em seis anos.

A escolarização da formação inicial, antes identificada, leva a que a mesma Comissão proponha duas alterações na formação atual de docentes: de um lado, o reforço da componente investigativa do docente, por se considerar inaceitável que este, ao longo da sua formação, não se assuma como pesquisador educacional da realidade escolar. Por outro lado, defende-se o reforço do contato dos futuros professores com as escolas, ao longo do seu processo de formação.

A FLUL (Universidade de Lisboa): aproximação à escola e a uma cidadania ativa.

Também na formação de professores de Geografia, se evidenciam os efeitos negativos da referida *escolarização* da formação inicial. A consciência deste problema tem-nos levado a incentivar o contato dos professores em formação com a realidade escolar e o envolvimento dos professores de Geografia, em Estágio, na dinamização das áreas curriculares não disciplinares e da relação da escola com o meio em que se insere. Apresentamos em

5 Deliberação n.º 1156/2003, Diário da República, II Série, n.º 180, de 6 de Agosto.

6 Constituída por João Pedro da Ponte, Luís Sebastião e Manuel Miguéns.

7 Os cursos de formação de professores à luz do Processo de Bolonha, versão de 06 de Setembro de 2004, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/temporario/Parecer-Bolonha\(06Set\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/temporario/Parecer-Bolonha(06Set).pdf), consultado em 28 de Setembro de 2004.

seguida, alguns exemplos destas iniciativas, desenvolvidos no âmbito do Departamento de Geografia da FLUL.

No ano letivo de 2003 - 2004, no âmbito da cadeira de Didática da Geografia, do 3º ano (como se referiu), os alunos deslocaram-se a escolas de Lisboa e arredores, a fim de procederem à observação do funcionamento da escola e do grupo disciplinar de Geografia, consultando, entre outros, os respectivos planos de atividades. Numa segunda fase, assistiram a aulas de Geografia. Confrontaram, então, as suas observações com os princípios teóricos desenvolvidos na cadeira.

Já no 4º ano, no âmbito da cadeira de Metodologia do Ensino da Geografia, os alunos realizam um estágio no Externato de Penafirme - Torres Vedras. Este estágio tem a duração de uma semana e os alunos não são sujeitos a qualquer avaliação do seu desempenho - pretende ser um espaço de experimentação e reflexão sobre a prática escolar, tão livre quanto possível.

Os alunos ficam alojados no próprio Externato ou próximo deste e aí fazem as suas refeições. A turma é dividida em grupos de 4 - 5 alunos, coordenados por um jovem professor, recrutado entre antigos alunos do curso de Geografia e Ensino, da FLUL.

O primeiro dia, 2ª feira, é dominado pelo contato e conhecimento dos espaços da Escola, do seu funcionamento e projeto educativo. O docente da cadeira e organizador do Seminário leciona uma ou duas aulas, em que se conversa com os coordenadores de grupo, também como atividade preparatória do debate e reflexão.

O segundo dia é de observação e comentário de aulas (duas ou, no máximo, três) de Geografia ou não; mais recentemente, os alunos têm observado as atividades desenvolvidas nas unidades curriculares não disciplinares. Os grupos iniciam a preparação das aulas que, nos dois dias seguintes, vão lecionar - tarefa que, com frequência, se prolonga pela madrugada. Os terceiro e quarto dias são os das primeiras aulas destes futuros professores, com a preocupação de dar continuidade à programação letiva definida pelos docentes de Geografia do Externato. Apostamos em aulas com a participação de vários ou com a totalidade dos membros do grupo docente, com o desenvolvimento de atividades que apelem a uma intervenção ativa dos alunos - multiplicam-se os trabalhos de grupo, os jogos, etc. Os alunos do Externato de Penafirme são convidados a avaliar as aulas asseguradas pelos jovens docentes e geralmente fazem um balanço muito positivo das mesmas.

No final de cada dia, a totalidade do grupo reúne-se e faz o balanço das atividades, com assumida preocupação do desenvolvimento de uma prática reflexiva. No final do quarto dia, o balanço é efetuado por cada grupo em relação à totalidade do seu estágio; à noite, o grupo desloca-se a passeio, em ambiente de festa, que o estágio está a terminar.

O quinto e último dia (6ª feira) consta de uma sessão, de manhã, em que cada grupo apresenta o balanço global efetuado no dia anterior. Nesta sessão participam, ainda, representantes do Externato e do Ministério da Educação. A reflexão sobre o estágio vai prolongar-se pela cadeira de Metodologia do Ensino da Geografia.

O balanço deste estágio pelos alunos tem sido extremamente positivo, o que tem contribuído para a sua continuidade.

No Estágio Pedagógico do 5º ano, a atividade letiva está no centro das preocupações; esta entrosa com as preocupações de uma formação apostada fortemente na relação com a comunidade escolar e com o desenvolvimento de atitudes de cidadania.

As preocupações de cidadania são transversais e estão presentes no tema orientador das atividades, selecionadas em cada ano. Nos últimos anos, os temas selecionados foram Cidadão do Milénio (2002 - 2003), A Europa (2003 - 2004) e, em 2004 - 2005, foi A Paz.

Considerando os dois modelos de formação docente apresentados pela literatura e os contextos e realidades entre os dois países, parece inequívoca a necessidade de que a formação inicial de docentes aprofunde a dimensão reflexiva construída a partir da prática escolar, que permita ao graduando em Geografia entrar em contato, durante os seus primeiros anos de formação, com tendências teóricas e práticas das Ciências da Educação, da Pesquisa Educacional e da Didática da Geografia escolar, sendo capaz de atuar com maior competência e fundamentação teórica e metodológica no ensino da disciplina escolar, requisito básico para avançar na formação continuada e na melhoria da qualidade do ensino da Geografia na escola.

Em síntese, enquanto área de vocação pluridisciplinar particularmente atenta à relação da escola com a comunidade, a educação geográfica tem de dar uma resposta decisiva e atenta aos desafios colocados pelas novas áreas curriculares não disciplinares - do que a formação inicial de professores não se pode alhear. A formação inicial de professores numa perspectiva de cidadania aponta para o modelo de racionalidade prática, valorizadora do trabalho e da reflexão centrada na escola e nos problemas que se colocam à educação geográfica, também vislumbra-se como desejável que no currículo dos atuais cursos de formação de professores (licenciaturas) de Geografia, os graduandos possam ter contato com teorias, práticas educativas e de pesquisa educacional na área de Didática e Prática de ensino da Geografia desde os anos iniciais da graduação, oferecendo oportunidades para especializar e amadurecer os fundamentos didáticos e pedagógicos da Geografia escolar.

Pelo exposto, consideramos que os exemplos apresentados no âmbito da formação inicial de professores, tanto do Brasil como de Portugal, podem constituir exemplos positivos a ser considerados nos dois lados do Atlântico.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. (2001) - Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa. **Tese** de livre docência em Prática de Ensino de Geografia. Depto. de Educação da UNESP de Rio Claro.
- ALMEIDA, R. D. (1994) - Estágios supervisionados: uma ponte entre a didática e a prática de ensino da geografia. **Geografia**, Rio Claro, 19, p. 77-92.
- CAZETTA, V. (2007) Práticas educativas com fotografias aéreas verticais em uma pesquisa colaborativa. **Biblio3W**, Barcelona, v. 11, p. 1-15.
- COLE, A. L. e KNOWLES, J. G. (1993) Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30 (3), p. 473-495.
- ESCUADERO, J. M. e GÓMEZ, A. L. (2006) **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona, Octaedro.
- ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002) **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)**. Porto Editora, Porto.
- IMBERNÓN, F. (2000) **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez.
- JACINTO, M. (2003) **Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação**. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- LASTÓRIA, A. C. (2007) A cartografia escolar e a concepção de atlas municipal. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v.3, p. 111-123.
- LASTÓRIA, A. C.; GONÇALVES, A. R.; OLIVEIRA, A. R. (2006) Saberes y prácticas docentes con el uso de atlas municipales escolares. In: Gómez Rodriguez, A. E.; Núñez Galiano, M. P. (org.) **Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales**. Málaga, AUPDCS - Digarza, p. 245-254.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. (2002) - **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, EDUFSCar.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) - O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p. 93-114.
- SCHÖN, D. A. (1983) - **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA, Basic Books Inc.
- TORRES, R. M. (1998) Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II Seminário internacional**. PUC-SP, p. 173-191.
- ZEICHNER, K.M. (1993) **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa.