



## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: NOTAS PARA PENSAR CONTEXTO E POLÍTICAS

Roberto Marques (FE/UFRJ)

E-mail: robertogefe@ufrj.br

**Resumo:** O presente trabalho é parte inicial da pesquisa intitulada “Cotidiano da docência no município do Rio de Janeiro”. A referida pesquisa se debruça sobre as relações de trabalho, as políticas e relações cotidianas que constroem o espaço escolar. O recorte deste trabalho são algumas políticas recentes que visam reordenar as escolas e regular a atividade docente. No caso, são apresentadas aqui algumas reflexões sobre movimentos de mudança na construção de uma nova identidade docente, demandada principalmente pelo capital no século XXI, e as pressões sobre as instituições que trabalham com licenciaturas. Ao longo do texto, são trazidas algumas situações de aula, na universidade, que ao mesmo tempo exemplificam e indicam demandas que vêm constituindo um imaginário sobre a docência.

**Palavras-chave:** Formação docente, cotidiano da educação, políticas públicas.

**Eixo temático:** (exemplo) GT1 - A Educação Geográfica e as Políticas atuais para a Formação Docente

### APRESENTANDO O DEBATE

Esta apresentação parte de duas provocações: (1) qual seria a importância de pensarmos a formação do professor de geografia no atual contexto político e social brasileiro e mundial?; (2) pensar a formação de professores de geografia seria diferente de pensar a formação de professores, de maneira mais ampliada?

Em tempos de Base Nacional Comum Curricular, Lei 13.415, de Reforma do Ensino Médio, anúncio de Programa de Residência Pedagógica e outras tantas reformas e programas, muitas vezes somos tentados a incorporar



as políticas como movimentos naturais dos governos e que cabe a nós, que trabalhamos com a formação de professores em Universidades, entendê-las e encontrar nossas formas de atuar em meio às suas efetivações. Em outras palavras, como formadores de professores de geografia, penso que é possível que nos entrincheiremos nos limites da nossa área, tentando nos adaptar e sobreviver ao jogo de tensões aos quais estamos submetidos. Porém, a mesma geografia que nos identifica é a que nos ensina a ver o mundo e os fenômenos de forma articulada, seja nas escalas, seja nos movimentos. É ela que nos ensina, também, que as compartimentações não são frutos do acaso, mas sim construídas nas contradições, confrontos, negociações e relações de poder.

Nessa perspectiva, cabe pensar a formação de professores de geografia dentro do contexto atual da educação brasileira, buscando identificar quais são as demandas pelo que se está configurando como profissão e identidade profissional docente, principalmente a partir das políticas para a área.

Na página do Ministério da Educação<sup>1</sup>, por exemplo, encontramos a seguinte declaração do ministro Mendonça Filho, publicada no dia 16/10/2017, sobre o programa de residência pedagógica:

O Ministério da Educação vai lançar, em 2018, o Programa Nacional de Residência Pedagógica para aperfeiçoar a formação dos professores nas escolas, desde a graduação. Vamos investir R\$ 2 bilhões na promoção, formação e valorização da profissão docente, entre 2017 e 2018

Dois dias depois, na mesma página<sup>2</sup>, o ministro deu nova declaração sobre o programa: *A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a*

---

<sup>1</sup> “Ministério da Educação vai lançar residência pedagógica para formação de professores”, disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/10/ministerio-da-educacao-vai-lancar-residencia-pedagogica-para-formacao-de-professores>, acessado dia 12/02/2018, às 14h20min.

<sup>2</sup> “MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica”, disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>, acessado dia 12/02/2018, às 14:24min.



*amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula.*

Ambas as declarações partem do seguinte princípio: a formação de professores é um problema a ser enfrentado. Isso porque, nessa linha de raciocínio, a qualidade dos docentes está fora dos padrões esperados. Dito desta forma, de maneira repetida e por vários sujeitos, somos levados a pensar que há um problema sério com a educação brasileira e que esse problema passa por não termos professores de qualidade, ou que esses professores de qualidade são exceções a uma regra. No entanto, é necessário analisarmos com mais cuidado essas afirmações, uma vez que estamos lidando com concepções e termos que necessitam ser melhor definidos.

É necessário buscarmos identificar as demandas por essa nova configuração de identidade docente, assim como os elementos que constituem essa nova identidade.

A Fundação Lemann tem uma parte do seu sítio destinada a apresentar sua concepção de docência e os programas que a mesma tem realizado para estimular a formação de professores<sup>3</sup>:

A Fundação Lemann acredita que uma formação inicial de professores mais próxima da prática é fundamental. Além do domínio do conteúdo a ser lecionado, os conhecimentos de didática e gestão de sala de aula são básicos para que professores possam garantir o aprendizado de seus alunos. Encontrar o equilíbrio na aplicação da teoria com a prática durante a formação dos docentes tem muito a ver com as experiências em sala de aula que futuros professores conseguem ter enquanto estão em formação.

O mesmo acontece com o movimento empresarial Todos Pela Educação, que também dedica uma seção do seu sítio ao tema:

Considerado um dos maiores gargalos para o avanço da qualidade da Educação brasileira, a formação docente no Brasil é alvo histórico de críticas por ser demasiadamente teórica e agravar ainda mais o fosso entre universidade e escola, fazendo com que os professores

<sup>3</sup> “Caminhos possíveis para aproximar teoria e prática”, disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/formacao-inicial-de-professores/>, acessado em 12/02/2018, às 15h00min.



recém-formados tenham dificuldade de enfrentar o dia-a-dia em sala de aula, além da desvalorização inerente à profissão.

Uma leitura rápida dos trechos selecionados nos revela alguns pontos importantes no que diz respeito às demandas pela “docência do século XXI”. O primeiro deles é sobre a formação: aprofunda-se o sentido de prática como execução e restringe-se a dimensão reflexiva aos conhecimentos didáticos e aplicados. Trata-se de um movimento que vem incidindo sobre a educação como um todo, um pensamento que se tornou hegemônico. A educação pensada a partir da sua vinculação quase exclusiva ao setor produtivo, seja de maneira direta ou indireta. A “qualidade” medida em indicadores de eficiência e rendimento das escolas e dos sujeitos. Rendimentos mensuráveis estatisticamente e qualidade pautada em padrões externos às escolas e aos sujeitos das escolas<sup>4</sup>:

“O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE”.

(Ministro da Educação, José Bezerra Mendonça Filho)

Cabe a docentes fazer com que alunos tenham bons rendimentos nas avaliações, uma vez que esse desempenho passa a ser compreendido, em última instância, como registro da sua aprendizagem ou a própria aprendizagem. Aliás, a própria Base Nacional Comum Curricular traz a ideia de “direitos de aprendizagem” dos estudantes; o que na prática significa um conjunto de conteúdos-objetos que professores devem trabalhar nas salas de

<sup>4</sup> Trecho da carta assinada pelo ministro José Bezerra Mendonça Filho, publicada no dia 15 de setembro de 2016 e endereçada ao presidente da República, justificando o envio ao Congresso da Medida Provisória 746, que deu origem a Lei 13;415/17, de Reforma do Ensino Médio.



aula, caso não queiram ferir os direitos alheios. Vale lembrar que a Base<sup>5</sup> não se organiza de forma disciplinar, mas em áreas de conhecimento; além disso, tem como substrato conceitual a pedagogia de competências e habilidades<sup>6</sup>:

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Ou seja, temos um apanhado de instrumentos políticos e legais de construção de identidades docentes dentro de um quadro de expansão das lógicas do neoliberalismo. Essa racionalidade se apresenta como uma demanda à formação de professores, inclusive de geografia, tanto no que diz respeito aos agentes do capital (o mercado de trabalho), como também dos sujeitos comuns que chegam às licenciaturas.

## LICENCIANDOS E LICENCIATURAS

Um licenciando inicia suas aulas de Didática de Geografia e Prática de Ensino com uma preocupação: cumprir os créditos o mais rápido possível. O motivo é simples. Ele já está atuando como professor em algum curso

---

<sup>5</sup> Até o momento de envio deste texto, em 20/02/2018, não foi anunciada a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Para o presente artigo temos como objeto a BNCC para o ensino fundamental e educação infantil e as versões anteriores para o ensino médio.

<sup>6</sup> BRASIL, 2017, p. 12. Grifos do texto original.



preparatório para ENEM, para vestibulares ou qualquer outro concurso. Com isso, não vê sentido em fazer estágio supervisionado; afinal, já trabalha como professor. Nos últimos anos a situação não tem sido rara no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesses casos, é comum o licenciando solicitar que o seu tempo de aula nos cursos onde trabalha seja considerado como tempo de estágio, ou mesmo que haja redução do número de horas destinadas ao seu cumprimento. É verdade que não são todos os licenciandos com essas características que tentam pressionar pela redução do estágio, mas é uma situação minimamente tensa, quando ela ocorre.

Na mesma linha, a expansão dos colégios-cursos privados e de grandes redes tem trazido uma segunda questão importante. São muitos os licenciandos de Geografia, no Rio de Janeiro, que iniciam suas vidas profissionais nessas redes. No entanto, são recrutados cada vez mais cedo, já em períodos iniciais, e não nos anos finais da formação universitária, como acontecia há pouco tempo. A justificativa para esse fenômeno – segundo o depoimento em aula de alguns licenciandos – é que essas empresas estão preferindo “formar os seus próprios quadros”, de forma diferente das universidades, que, segundo eles, não formam como desejam ou “contaminam” os estudantes com determinadas formas, comportamentos e concepções. Então, entendem que os estudantes estão menos “contaminados”, nos anos iniciais e pretendem construir um profissional “do seu jeito”.

As duas situações colocam em xeque a relação entre formação e identidade docente e nos levam a refletir, também, sobre as imagens que vêm sendo construídas sobre a docência. Porém, não são fatos isolados e precisam ser analisados dentro de um contexto mais amplo. Cada vez mais estamos vendo pressões sobre a docência e em especial a formação docente. Não faltam empresários, administradores, CEO, juristas, profissionais diversos que assumem postos estratégicos em esferas de governo ou mesmo ganham voz na grande mídia e disputam concepções de sociedade, de educação e de



docência. Muitas vezes são textos explícitos, como acontece com as falas do procurador Miguel Nagib, criador do movimento Escola Sem Partido; ou, ainda como no documento do Grupo Banco Mundial, publicado em 2014, intitulado “Professores Excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”.

São sujeitos e vetores construindo novas imagens e indicando que há uma redefinição em curso das identidades e atuações docentes, bem como do seu próprio estatuto profissional. Em um mundo onde produções, relações e sujeitos vão sendo objetificados e deslocados de história, esvaziados de política, também a dimensão política do ofício docente vai sendo apagada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro “Banksy – Guerra e spray” traz, na página 233, foto da obra do artista, grafitada no chão em Los Angeles/EUA: *peças que gostam de agitar bandeiras não merecem ter uma*<sup>7</sup>. Talvez seja esse um ponto central de todo debate trazido aqui. Muito tem se falado, nos últimos tempos, sobre formação docente, principalmente vinculando-a ao desejo de termos docentes que melhorem a “qualidade” da educação. Qualidade esta que, na indefinição do seu significado, acabou sendo entendida como produção de resultados mensuráveis, estatisticamente verificáveis e possíveis de apresentar ao grande público.

Dentro desse quadro, surge a questão sobre formação de professores de geografia. No conjunto de políticas que descaracterizam as relações entre formação docente e ciência de referência e vinculam o fazer ao cumprimento de programas de conteúdos e aplicações de metodologias, a dimensão intelectual do profissional vem sendo gradativamente atacada. Para o capital a

---

<sup>7</sup> “People who enjoy waving flags don’t deserve to have one”.



intelectualidade é desinteressante; para a massa da população, o conhecimento escolar válido passa a ser aquele que a escola indica como útil. Quer dizer, o conhecimento aferido nas avaliações e concursos, ou aqueles documentados em bases curriculares e definidos como objetos de direitos de aprendizagem. Na verdade, conhecimentos distantes, externos aos sujeitos das escolas e definidos por autores de documentos desconectados de uma dimensão extremamente complexa do espaço: o cotidiano (ou os cotidianos).

O impasse está dado, na formação de professores de geografia: centralidade no conteúdo ou na reflexão? Em outras palavras, a leitura das demandas ou o contexto de produção das demandas?

As políticas indicam a construção de uma estrutura educacional que desconsidera e recusa a criticidade, ainda que seja possível encontrarmos brechas nas execuções das políticas. Contudo, o que está em jogo é a dimensão intelectual e o reconhecimento da profissão como uma atividade intelectual. O reconhecimento do professor de geografia como produtor de conhecimento nas relações que estabelece nas escolas, nos projetos, aulas e ações com seus alunos. Não a construção de uma identidade docente centrada na prática como aplicação.

Nesse caso, de acordo com as políticas em curso e as anunciadas, a formação será definida por uma *práxis* que é circunscrita ao movimento de reflexão sobre a prática, e não de uma *práxis* no sentido gramsciano, de uma prática reflexiva que possui um sentido político.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BANKSY. **Guerra e spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BRASIL, Lei 13.415/17, de Reforma do Ensino Médio, 2017.





BRASIL, Medida Provisória 746, de Reforma do Ensino Médio, 2017.

FAGUNDES, A. L. O.; OURIQUE, M. L. H.; PEDROSO, E. R. F. & TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação e imagens de docência: 1 o professor viajante ou alquimista?** Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013, p. 121-141.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1993.

HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C. L. & ROPGUERCIO, R. de Q. **Imagens, docência e Identidade.** Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, mai-ago. 2010, p. 319-335.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? – Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências – autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.