

Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor - debates ¹

Convergence and tensions in Geography teachers initial education: initial teacher education - debates

Nídia Nacib Pontuschka*

Resumo: O objetivo deste artigo é o debate relacionado à formação inicial do professor de Geografia e as tensões existentes entre a academia e as instituições científicas culturais ligadas, sobretudo, a essa disciplina; e, também, à escola de ensino básico e aos questionamentos feitos por essas instituições formadoras a algumas das políticas públicas. Os cursos de Geografia, sejam somente os de licenciatura ou aqueles que oferecem também o bacharelado, estão contribuindo para a formação do futuro professor, no sentido de apresentar uma sólida matriz curricular que garanta o profundo conhecimento geográfico? Os métodos e técnicas de pesquisa podem ser utilizados nos estágios como também na futura profissão? As relações estabelecidas entre as instituições – universidade e escola campo de estágio – estão articuladas no sentido da formação dos saberes docentes e do início da profissionalidade do educador? As escolas da rede pública apresentam projetos de ensino em condições materiais e humanas para acompanhar as atividades formativas do futuro professor de Geografia e com elas colaborar? São essas as principais questões a serem tratadas no artigo e nos debates à luz do pensamento de pesquisadores das áreas de Educação e de Geografia.

Palavras-chave: Formação do professor de Geografia. Pesquisa como princípio formativo. Estágio. Escola pública. Propostas curriculares.

Abstract: This article presents the debate about the initial education of Geography teachers and the tensions between the academia and the cultural scientific institutions related to this area of study and also to schools from basic education and the questions raised by these formative institutions about some public policies. Do Geography courses, either teaching or bachelor degrees contribute to the education of future teachers by means of a solid curriculum that provides a sound knowledge about Geography? Can the research methods and techniques be used during the teaching practice and later in the future profession? Are the relations between the university and the schools where the teaching practice takes place articulated in terms of teaching knowledge and the early years of teaching? Do the public schools have projects with proper human and material resources so that they can contribute to the formative activities of future Geography teachers? These are the main issues discussed in the article and in debates illuminated by Geography and Education researchers.

Keywords: Geography teacher initial education. Research as a formative principle. Teaching practice. Public school. Curricular proposals.

* Profa. Dra. da Faculdade de Educação da USP. E-mail nidia@usp.br

* Professor at the College of Education at the São Paulo University. E-mail: nidia@usp.br

¹ Texto originalmente apresentado no XV Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, em Belo Horizonte – MG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

¹ This article was presented at the 15th ENDIPE (Didactics and Teaching Practice Meeting), in Belo Horizonte – MG, from 20th to 23rd April 2010.

Introdução

A formação inicial do professor é foco de discussões acadêmicas nos encontros de instituições científico-culturais em que os professores de Geografia se inserem, seja na AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, seja nos encontros multidisciplinares, nos quais também participam professores de outras áreas do conhecimento.

Esses debates se acirram nos momentos em que políticas públicas não esperadas exigem mudanças curriculares nas escolas de educação básica, com a ruptura de caminhos pedagógicos já construídos. Interferem também na formação dos estagiários na medida em que os seus projetos de ensino não podem mais serem concretizados.

Desse modo, as tensões existentes são acirradas e hoje os professores se unem nas escolas e nas demais instituições para entender o que existe por trás dessas políticas estaduais que, em determinados pontos, contestam até mesmo as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação – MEC, 2002. Os cursos de Geografia, sejam os de licenciatura ou aqueles que têm também o bacharelado, estão colaborando para essa formação tanto inicial como permanente? A estrutura curricular contribui, através de pesquisas, para a constituição de um sólido conhecimento geográfico? As interações existentes entre a sociedade e a natureza colaboram para a formação do geógrafo e do geógrafo educador?

As relações estabelecidas entre as instituições universidade e escola campo de estágio precisam ser articuladas para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro educador, por meio de pesquisas com os alunos da educação básica.

A formação do professor de Geografia processa-se no meio das muitas tensões colocadas como questões entre as políticas públi-

cas dos diferentes governos, os discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e as contradições emergentes no entrelaçamento das falas e ações desses sujeitos.

A Universidade e a formação do professor: alguns discursos

Como ponto de partida, podemos começar pela universidade e a formação do professor. Estando o Brasil entre os maiores países do mundo do ponto de vista territorial e populacional, há diferenças nos projetos de formação entre as universidades públicas e privadas; entre as universidades federais, estaduais e comunitárias; entre as que mercantilizam a educação e as que têm objetivos diferenciados em relação ao papel representado pelo ensino superior no compromisso profissional correspondente às transformações que o país necessita realizar.

Embora as instituições superiores que têm licenciatura sejam regidas pela mesma legislação, elas se diferenciam de acordo com a história da fundação, da qualificação de seus professores, do maior ou menor auxílio das agências de financiamento, das matrizes curriculares, da diversidade das condições socioculturais dos alunos. Assim, a gestão universitária e a formação do professor vão se constituindo de formas bastante desiguais na imensidão deste país e nos fluxos e refluxos populacionais nele existentes.

As pesquisas educacionais e geográficas propõem discursos na universidade tanto para a formação dos alunos futuros professores como para o ensino e aprendizagem da Geografia e de outras disciplinas escolares. E o que dizem em relação à formação inicial do professor?

Isabel de Almeida caracteriza o cenário da formação do professor, polemizando sobre alguns pontos bastante problemáticos:

1. A justaposição dos conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos: nas instituições que oferecem bacharelado, o curso de formação técnico-científica não se articula com os departamentos ou faculdades de educação que tratam das disciplinas educacionais, quando estas são responsabilizadas pela formação de professores, muitas vezes oferecendo apenas seis disciplinas e os estágios supervisionados, o que dificulta a formação qualificada dos professores no contexto em que atuam ou vão atuar.
2. A desvinculação existente entre as próprias disciplinas pedagógicas e as atividades de estágio não favorece a apropriação da formação docente, a construção de observações sólidas, bem fundamentadas, e a reflexão das práticas de que o estagiário participou na escola de ensino fundamental e médio. Isso pode resultar em deficiência na interação entre a teoria e a prática, pela compartimentação processada no ensino superior.
3. As inúmeras dificuldades postas aos professores, em todos os níveis de trabalho na escola, no âmbito da organização, dos sistemas e das transformações sociais na vida dos alunos e dos professores em nosso país, onde as desigualdades são flagrantes.
4. As dificuldades que os educadores encontram para ter acesso aos avanços disponibilizados pelas pesquisas, estudos, reflexões e elaboração teórica a respeito da formação, do ensino, da profissão docente e do universo da prática educativa escolarizada. Aqui

estão colocadas as condições de trabalho e de salário dos professores em todos os níveis da escolarização. É nesse universo tenso, complexo e contraditório que temos de nos movimentar e tentar melhorar a formação do professor (ALMEIDA, 2008).

As observações acima foram baseadas na fala de uma professora de Didática da FEUSP que apresenta algumas das tensões existentes entre os educadores e as instituições que formam professores. Vejamos a seguir as considerações de Doin, geógrafa, pesquisadora na área de prática e metodologia do ensino de Geografia, no campus de Rio Claro. A preocupação da professora Rosângela Doin de Almeida (2002, p.267) corrobora algumas das considerações de Maria Isabel, ao mencionar que

o curso de bacharelado, está dando ênfase a estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, apresentando um currículo fragmentado. Assim, as disciplinas pedagógicas precisam dar conta da formação do professor e estão restritas aos dois últimos anos da licenciatura, sob a responsabilidade do Departamento de Educação ou das Faculdades de Educação, quando essas existem.

Continua Rosângela Doin:

Pensar sobre o estágio de alunos da rede pública tem sido uma tarefa difícil com muitos dilemas. As escolas têm sofrido sucessivas mudanças administrativas que, parece-me, não aliviam o peso das atividades burocráticas. Como consequência das medidas de implantação da LDB 9394/96 e dos PCNs (1996), os professores encontram-se confusos, pois não conseguem transpor as “novas propostas” para suas práticas. (2002, p.267)

De onde vem a confusão dos professores? Por que eles têm dificuldades de inserir nas práticas pedagógicas as conceituações e os pressupostos determinados pelas leis e propostas? Tentarei responder a essas questões na parte final deste artigo.

Vesentini, outro geógrafo que se dedica a analisar as questões do ensino da Geografia no Brasil, afirma:

O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um movimento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral – pelo avançar da Terceira Revolução Industrial e da globalização, pela necessidade de (re)construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos – como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica. [...] O sistema escolar vive uma fase de profundas reestruturações e no seu bojo o ensino de Geografia sofre questionamentos, propostas de mudanças radicais, tentativas de eliminação ou minimização por parte de alguns e de maior valorização, por parte de outros. (VESENTINI, 2005, p.220)

O autor conclui que o ensino da Geografia fundamentado na Terra e no Homem (Geografia dita tradicional) “*não tem lugar na escola do século XXI*”. Apesar de empiricamente sabermos que a bibliografia mais recente (década de 90 e a atual) não se baseia mais nessas concepções, em grande parte do país as fundamentações criticadas pelo autor ainda persistem nas escolas do ensino básico.

Devemos considerar os múltiplos fatores responsáveis pela permanência de maneiras obsoletas de estudar o espaço geográfico. Apenas para lembrar um fator, citamos a quantidade de professores não formados em Geografia e que lecionam por meio de livros didáticos, os considerados mais fáceis,

ou adotam apenas os livros disponibilizados pela escola. Não podemos culpá-los por suas aulas serem dadas de formas estanques e descontextualizadas, isentas de questionamento das propostas dos autores e dos conteúdos de Geografia.

Hoje, as bibliografias existentes estão baseadas em teorias marxistas - as chamadas Geografias Críticas -, na Fenomenologia ou na Geografia Cultural. Não existe consenso entre os geógrafos preocupados com a educação sobre quais os objetivos, as técnicas e as linguagens mais adequadas para ensinar Geografia. Assim, notam-se diferenças e divergências entre eles.

A pluralidade pode ser benéfica se contribuir para a formação de seres pensantes e críticos, capazes de analisar as questões políticas, sociais e econômicas que interferem tanto na produção do espaço geográfico como nos diversos níveis de escolaridade e no trabalho docente.

A pesquisa como princípio educativo nos estágios

A respeito dos estágios também há profundas diferenças entre as orientações e os projetos de ensino construídos pelas escolas de ensino superior.

Há escolas que entendem o estágio como um momento importante de investigações educacionais, seja com o conjunto da escola, seja com um conhecimento específico na qual o licenciando realiza o estágio.

Pedro Demo, em entrevista acessada na internet, disse considerar a pesquisa como princípio educativo. Ao lhe perguntarem como a pesquisa pode ser incorporada nos níveis mais elementares da educação, o entrevistado respondeu:

É preciso distinguir entre a pesquisa como princípio científico² e a pesquisa como princípio educativo. A pesquisa como modo de educar e não apenas como construção técnica do conhecimento. A pesquisa indica a necessidade de a educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada. (DEMO, 2010, s.p.)

A questão da formação docente com pesquisa está amplamente estudada tanto pelos educadores que trabalham com a Didática na formação de professores como pelos que trabalham com a Geografia ou em outras áreas específicas, mas mesmo assim frequentemente surgem indagações como estas: Como inserir a pesquisa no estágio? E na prática dos professores, como inseri-la? Essa inserção pode beneficiar de alguma maneira o aluno da educação básica?

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva, tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação.

Marli André, uma educadora bastante empenhada nessa discussão, em algumas de suas palestras pergunta: Qual é o professor necessário para fazer da escola um espaço

formativo, mobilizador e transformador? Quais são as bases teóricas e práticas capazes de sustentar a profissão docente?

Sobre essa mesma problemática, Maria Isabel de Almeida discorre:

A docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelo professor, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões, que sustenta os encaminhamentos de suas ações. Um profissional ativo, crítico, participativo e consciente frente à realidade da escola e das situações problemáticas que se colocam como estrangulamentos ao seu modo de agir. (ALMEIDA, 2008, p. 481).

O professor conseguirá superar a fase das dificuldades, das situações problemáticas, se puder se integrar em grupos de discussão e participar de investigações e estudos sobre a educação ou sobre a Geografia que exijam articulação entre teoria e prática, que lhe permitam libertar-se da dependência de outrem e tomar suas próprias decisões.

É necessária a constituição de parcerias entre a Universidade e os sistemas de ensino relativos à Educação Básica, na identificação de problemas a serem enfrentados e pesquisados de maneira colaborativa.

A Geografia é um campo aberto para pesquisas porque o homem vive um tempo e um espaço onde a cada momento aparecem fatos e/ou situações que implicam determinadas explicações. Ele pode dar explicações razoáveis, por já ter vivido fatos/situações semelhantes repetidas vezes, mas também pode dar explicações totalmente equivocadas ou até mesmo absurdas, pela sua ignorância sobre fatos/situações que são inusitados ou pouco conhecidos.

² Pesquisa científica em que fazemos recortes para nos aprofundarmos e compreendermos melhor os fenômenos ou fatos, à luz de bibliografias ou experimentos, e produzirmos novos conhecimentos.

Se as pesquisas geográficas não ficarem apenas nos cursos de bacharelado e interajam com a licenciatura, então haverá integração entre o descobrir, o aprender e o ensinar: o aluno pesquisador de Geografia pode emergir e ser capaz de levar a pesquisa para os seus futuros alunos do ensino fundamental e médio.

Os textos abstratos produzidos e, muitas vezes, pouco compreendidos podem suscitar questionamentos por parte de professores e alunos, quando aspectos da realidade interagem com temas ou assuntos “abstratos” e, por meio de uma leitura crítica, podem produzir conhecimentos novos pela comparação, pela contestação e pela contextualização. A leitura crítica constitui-se em um passo importante na pesquisa.

Nós educadores, professores de Geografia, falamos para os licenciandos em investigação, pesquisa educacional, pesquisa científica, investigamos junto com os alunos em sala de aula, nos trabalhos de campo, nos estudos do meio, fazemos registros, relacionamos os fatos e chegamos a algumas conclusões. No final, consideramos que dentro das condições oferecidas pela universidade construímos algo em relação à formação do professor, mas de repente o aluno consegue o seu estágio em uma escola pública. E daí, o que acontece?

Políticas públicas e propostas curriculares

Para o entendimento do que acontece hoje nas escolas da rede estadual é imprescindível ler a crítica feita por respeitáveis educadores da comunidade acadêmica educacional paulista sobre a implantação da nova Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e os seus

efeitos sobre a escola, os alunos e estagiários³.

Dentre os textos escolhi a crítica da professora Selma Garrido Pimenta, porque ela demonstra conhecer o movimento de escola, e será nesse espaço social que os nossos estagiários vão se encontrar e realizar as atividades docentes:

A escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica (conhecimentos de matemática, da história, das artes, da geografia, das ciências, do movimento do corpo, da língua portuguesa); a acadêmica (formação e o modo de ser dos profissionais que nela atuam); a pedagógica (o currículo, as formas de organizar as turmas); o horário; as metodologias; as avaliações; as formas de administrar e controlar; as relações de poder; a social (formas de sentir, ver e pensar); os valores, as crenças das classes sociais das quais os alunos e os profissionais se originam; a cultura do mundo infantil e dos jovens; a cultura das mídias. Essas culturas carregadas de valores, tradições, expectativas, projetos e intenções divergentes, conflitivos compõem a cultura da escola... . Qualquer proposta que não considerar esse movimento está fadada ao fracasso, porque corre o risco de ser meramente burocrática. (PIMENTA, 2008, p.14).

³ Os educadores que expuseram suas críticas no documento da APEOESP, APASE e CPP foram: Maria Izabel Azevedo Noronha (Presidente da APEOESP); Palmiro Mennucci (Presidente do Centro do Professorado Paulista); Maria Regina Martins Jacomelli (Doutora em Educação e Professora da FE-Unicamp); José Claudinei Lombardi (Doutor em Educação e Professor na FE-Unicamp); Selma Garrido Pimenta (Doutora em Educação e Pró-Reitora de Graduação da USP); Maria Isabel de Almeida, (Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FE-USP); Luiz Bezerra Neto (Doutor em Educação e Professor da UFSCAR); Nereide Saviani (Docente pesquisadora, Doutora em Educação da Universidade Católica de Santos).

Os estagiários de Geografia e das demais áreas do conhecimento terão a oportunidade de dar início à profissionalidade e à ampliação dos saberes docentes, no movimento da cultura escolar hoje existente? A nova Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo irá, de alguma forma, contribuir para a formação inicial dos estagiários e para a formação permanente dos professores da escola?

Conhecer o movimento de uma escola pública tal como apresentado pela Professora Selma é importantíssimo para o estagiário de Geografia, pois ele não vai se restringir apenas à docência da Geografia. Terá muitos outros papéis a desempenhar no interior do universo escolar, uma vez que para se situar e se apropriar da cultura da escola necessitará dar os primeiros passos na direção de seu conhecimento.

Mas vamos analisar com o que o licenciando dessa escola vai se deparar nas aulas de Geografia. Se ele encontrar um professor que não aceitou a Proposta por já ter percorrido um caminho no ensino e na aprendizagem da Geografia, no sentido de uma real reflexão sobre a importância do espaço geográfico para a sua própria vida e a vida do aluno; se ele, em desobediência civil, foi à busca de brechas na Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais e conseguiu lecionar norteado pelos objetivos anteriormente traçados e orientar bem os alunos, o estagiário vai perceber toda a gama de cobranças que recairão sobre esse professor por parte dos gestores da escola, os quais, por sua vez, sofrem pressão da Secretaria Estadual de Educação.

Esse caso de professor desobediente é raro, no entanto existe e pode ser um aprendizado para o estagiário, porque ele tem um exemplo da razão pela qual o educador consegue defender a sua autonomia: do ponto de vista teórico e metodológico, o professor

está preparado tanto em Geografia como em Educação, além de ser conhecedor das leis que regem o seu trabalho e o da escola, mas não é fácil caminhar contra a correnteza do Estado.

É mais provável que não seja isso o que o futuro professor irá encontrar no seu estágio, pois há fatores favoráveis ao governo para a aceitação da referida Proposta Curricular pelo professor. Esse aceite pode significar alívio ao trabalho docente. Levanto aqui alguns dos principais problemas conhecidos por todos nós: o professor, para ter um ganho suficiente, leciona em duas ou até mesmo três escolas, por vezes em lugares distantes de sua residência; tem classes numerosas e, no caso da Geografia, com duas aulas semanais é obrigado a ter muitas classes e trabalhos de alunos para corrigir; na maioria das escolas o material didático é constituído por livros, mapas e o acesso à internet (quando existem computadores), muitas vezes com funcionamento deficiente. A biblioteca pode existir, mas pode não ter bibliotecário; ou então pessoas inconscientes podem deixar a sala fechada com a desculpa de que os alunos irão estragar os livros, sem avaliar o significado da biblioteca para a ampliação do conhecimento e para descobertas inimagináveis que ali podem ocorrer.

Essas condições desfavoráveis rapidamente se revelam ao estagiário que chega à escola, e ele pode ter duas atitudes ao se formar: buscar outra profissão; ou enfrentar conscientemente as dificuldades, os entraves que surgem no cotidiano escolar, mostrando a todos, pelo seu desempenho, a importância de ser professor. Ainda como estagiário, ele pode dar o melhor de si no auxílio à escola e aos alunos, apesar de sua posição frágil como um personagem que está na escola, porém não é professor e nem aluno.

Diante das condições de trabalho deterioradas, ao longo de pelo menos quatro

décadas, os professores da escola veem a Proposta com certo alívio, pois aparentemente tudo vem pronto, tudo está pensado. E com o material didático já presente, cadernos de formatos simplificados, para não dizer simplórios, tudo parece contribuir a favor do trabalho docente, diante de todo o estresse da profissão.

No entanto, boa parcela dos professores analisou a Proposta com bastante cuidado e não a aceita porque lhes foi tirada a autonomia, a possibilidade de criação e decisão sobre os métodos, as técnicas e a avaliação a serem utilizados ou desenvolvidos em sala de aula. Seus projetos de ensino, o seu trabalho de equipe e as saídas a campo não podem mais serem efetivadas.

Já existe grande dificuldade para os licenciandos de Geografia realizar estágios porque as escolas e os professores que os recebem quase nada têm de retorno, o que pode ser uma sobrecarga para eles, que têm de dar conta das atividades e da avaliação, de muitos alunos e escolas. Agora pergunto: como os estagiários vão dar início à sua profissionalização, vendo uma escola trabalhar de forma fechada com alunos do ensino fundamental e médio que possuem necessidades diferentes do que está posto?

As propostas curriculares, os guias do Estado de São Paulo, sempre foram elaboradas e implantadas “de cima para baixo”, ou seja, autoritariamente impostas às escolas. A única exceção que conheço é a Proposta Curricular da CENP de Geografia, da década de 1980, que teve outra dinâmica, pois deu voz aos professores antes da versão definitiva, mesmo não estando a salvo de críticas por parcela da comunidade acadêmica.

Os Parâmetros Curriculares da década de 1990, elaborados pelo MEC, também chegaram às escolas de todo o Brasil ignorando os protagonistas da sala de aula –

professor e aluno –, não se importando com as grandes diferenças e desigualdades locais e regionais do País, o que segundo nós, educadores, foi um erro crasso. O controle não foi tão drástico como está acontecendo hoje nas escolas de São Paulo. Mesmo que as provas de âmbito nacional, os concursos para professores e o ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio se façam baseados nos Parâmetros e tenham consequências, o controle e a massificação não atingiram de forma tão direta a sala de aula, direcionando o trabalho do professor.

Agora as aulas têm que ser pautadas pelo caderno do professor, e o aluno tem que resolver as questões conforme o seu caderno. No caderno do professor há algumas sugestões e bibliografias que poderiam ser usadas em aula, porém não há tempo para tal. Sobre a bibliografia, são citados nomes de expoentes do pensamento científico, como Milton Santos e Ecléa Bosi para a 5ª série, porém não se indicam livros juvenis que poderiam falar da Geografia através de histórias em que crianças e adolescentes sejam os personagens.

Para o adolescente de 5ª série a Geografia ainda é uma grande desconhecida e o egocentrismo, embora tenha diminuído nessa faixa etária, muito ainda tem que ser considerado. Pergunto: todas as classes podem absorver os conteúdos impostos da mesma maneira? São desconhecidos pelos elaboradores os ritmos das crianças e das diferentes classes de alunos entre si. Uma classe de 40 alunos, crianças bem alfabetizadas, é totalmente diferente de outra com alunos de diferentes idades, com dificuldades na aprendizagem. Isso não está sendo considerado. Exemplifico: no Caderno do Professor, Geografia, 5ª série, vol. 1, 2009, p. 14, há um quadro que aqui reproduzo:

Tempo previsto: 3 aulas

Conteúdos: paisagem; objetos naturais; objetos sociais

Competências e habilidades: construir e aplicar o conceito de paisagem; descrever elementos constitutivos de uma paisagem, relacionar informações que permitam a percepção dos diferentes elementos da paisagem; identificar em imagens diferentes manifestações de objetos produzidos em temporalidades distintas tanto na escala da história natural quanto na história humana; a partir da observação da imagem, levantar hipóteses que expliquem as mudanças ocorridas na paisagem.

Estratégias: produção de imagens: aulas expositivas; trabalho com imagens

Recursos: fotografias

Avaliação: roteiro de perguntas.

Quem é professor ou conhece a situação das escolas da rede estadual tem presente a diversidade e mobilidade das crianças pelas mais variadas razões, como mudança de trabalho dos pais, crianças que trabalham para o sustento da família e mudanças provocadas pelas desapropriações que são muitas na cidade de São Paulo. Como podem as autoridades responsáveis pelas políticas públicas ignorar tudo isso, definir e exigir dos professores que deem em três aulas todo o conteúdo sobre paisagem?

É estranho também assumir que em um bimestre o professor consiga desenvolver, ao mesmo tempo, todas as habilidades e competências discriminadas no quadro apresentado.

O uso da linguagem fotográfica é algo desejável na 5ª. série; no entanto, o roteiro de perguntas colocadas nas páginas finais com as respectivas respostas deve deixar os professores extremamente descontentes por serem considerados desconhecedores da Geografia, quase analfabetos. Usar a dicotomia do falso e verdadeiro, em um contexto no qual a Proposta Curricular enfatiza a necessidade de o aluno ler e escrever, é uma grande contradição da Secretaria Estadual da Educação e de seus elaboradores.

Apesar de aqui analisar apenas o caderno do professor acima mencionado, os demais cadernos pautam pela mesma estrutura e definição do número de aulas para cada conteúdo e bimestre.

O grande acervo existente sobre educação, avaliação, geografia e outras disciplinas foi desconsiderado pela Proposta, que deveria ter metas e encaminhamentos mais adequados à construção de escolas mais democráticas.

Considerações finais

Diante da atual realidade da definição do que ensinar e de como o professor de Geografia deve atuar com seus alunos, considero que a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deveria ter outro nome, que refletisse o autoritarismo subjacente. Percebe-se, ao analisar minimamente essa Proposta, que os professores de Geografia, orientadores de estágio, vão ter que considerar os limites para a realização das atividades da docência, devido a pouca mobilidade nas escolas no sentido de fazer proposições pedagógicas. Certamente não poderão fazer projetos de ensino como acontecia antes de 2008, quando o estagiário, juntamente com o professor, propunham temáticas de interesse comum, utilizando linguagens diferentes para o estudo da Geografia do Brasil, tais como Energia e a construção de barragens; a Urbanização de São Paulo; a Importância das Áreas Verdes nas cidades; A Geografia mostrada pela mídia, e muitos outros temas.

Dependendo do professor da classe, os projetos eram inicialmente discutidos com os alunos para que se sentissem protagonistas dos mesmos e se empenhassem em seus resultados.

No entanto, o professor orientador de estágio pode, juntamente com o aluno estagiário, descobrir outros caminhos, criando um projeto de pesquisa acoplado às observações da escola, das aulas de Geografia e das teorias e história do currículo à luz de pesquisadores, sejam eles brasileiros ou não, para saber o que existe subjacente na implantação tão rápida e tão controlada de uma proposta realizada no espaço de São Paulo, em um tempo de efervescência no cenário político de um país que pretende se autoafirmar como democrático.

Nós, educadores, esperamos que essa proposta não se sustente e, em breve, figure apenas na história, como exemplo de uma política pública burocrática **indesejável** do ponto de vista da formação de nossos docentes, de nossos futuros educadores, e pela formação democrática de nossas crianças e jovens.

Referências

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base na formação docente. In: ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares memórias e culturas. **Livros...** Porto Alegre: EDIPCRS, 2008. p.473- 487

ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Contexto. p. 267-273, 2004.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: XIII ENDIPE. p.221-233, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2002.

DEMO, P. **A criança é um grande pesquisador**. Entrevistador: Vitor Casimiro. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>>. Acesso em: 18 fevereiro 2010.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º grau**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. GEOGRAFIA – Caderno do Professor: GEOGRAFIA 5ª série, vol. 1.

São Paulo: SEE, 2009.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004. p.219-248.

Enviado em: 21/03/2010

Aceito em: 13/05/2011