



## O SENTIDO DE OLHAR PARA A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA EM PORTUGAL E NO BRASIL

Mafalda Nesi Francischett  
mafalda@wln.com.br

---

Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Mestrado em Educação na Unioeste/Francisco Beltrão. Endereço: Av. Luiz Antônio Faedo, 761. Edifício Curitiba, apto 401. CEP 85601-275 Francisco Beltrão/PR

Sergio Claudino Loureiro Nunes  
sergio@campus.ul.pt

---

Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa. Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Endereço: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Rua Branca Edmée Marques. 1600-276 Lisboa/Portugal

### RESUMO

Neste texto ressaltamos a importância da formação para o trabalho docente de Geografia, nos aspectos que constituem a práxis como matriz norteadora do processo. Por sua vez, o objetivo é trazer aspectos da experiência portuguesa de formação inicial em Portugal trazida pelo professor Sergio Claudino e elementos também da experiência brasileira. Como a formação está voltada para os cursos de licenciatura trouxemos um recorte, como exemplo, no estado do Paraná que, ao nosso ver, fomenta a discussão, pois traz aspectos dessa relação com a realidade brasileira. Com essa composição, o texto traz a ideia de que os atributos formativos se configuram para a orientação no processo e confirmam a atenção que precisa ser dada sobre as posições epistemológicas que os docentes assumem relativamente ao ensino, explícita ou implicitamente e que, conseqüentemente, interferem no seu trabalho. A concepção de ciência predominante na formação inicial do docente em Geografia ainda é predominantemente conteudista, apesar da valorização de outras áreas de formação, como as ciências da educação. Os docentes fazem descrição do seu trabalho com evidências do que tiveram na formação e na experiência com seus mestres. Nas suas proposições aprovam a ação pedagógica com ênfase nos aspectos da contradição, da desalienação e do diálogo, mas, mesmo assim, afirmam ser essa pedagogia ainda muito difícil de ser trabalhada.

### PALAVRAS-CHAVE

Formação docente. Identidade docente. Geografia. Portugal. Brasil.

## EL SENTIDO DE LA MIRADA PARA LA FORMACIÓN DE LA DOCENCIA EM GEOGRAFIA EM PORTUGAL Y EN BRASIL

### RESUMEN

En este texto resaltamos la importancia de la formación para el trabajo docente de la geografía, en los aspectos que constituyen la praxis como matriz orientadora del proceso. A su vez, el objetivo es traer aspectos de la experiencia portuguesa de la formación inicial desde Portugal, la que trajo el profesor Sergio Claudino y también elementos de la experiencia brasileña. Así como la formación está volcada a los cursos de licenciatura traemos un recorte, como ejemplo, en el Estado de Paraná -Brasil-, que, a nuestro ver, fomenta la discusión, pues se presenta aspecto de esa relación con la realidad brasileña. Con esa composición, el texto presenta la idea de que los atributos formativos se configuran para la orientación del proceso y confirman la atención que precisa ser dada, sobre las posiciones epistemológicas que los docentes asumen relativamente en la enseñanza, explícita o implícita y que, consecuentemente, interfieren en su trabajo. La concepción de ciencia predominante en la formación inicial del docente en Geografía aún es predominantemente solo de contenido, a pesar de la valoración de otras áreas de formación, como las de ciencias de la educación. Los docentes hacen descripción de su trabajo con evidencias de lo que tuvieron en la formación y experiencia con sus maestros. En sus proposiciones aprueban la acción pedagógica con énfasis en los aspectos de la contradicción, de la des-alienación y del diálogo, pero, mismo así, afirman ser esa pedagogía aún muy difícil de ser trabajada.

### PALABRAS CLAVE

Formación docente. Identidad profesional. Geografía. Portugal. Brasil.

### Introdução

Em 1890, o pedagogo Manuel António Ferreira-Deusdado, autor do primeiro livro publicado em Portugal sobre o ensino de Geografia (CLAUDINO, 2001), defendeu que “O professor é a alma do ensino” (FERREIRA-DEUSDADO, 1890, p. 3-4) – afirmação que, na sua simplicidade, traduz bem a centralidade do papel do docente no ensino e, desde logo, no ensino de Geografia. Essa centralidade continua a ser reconhecida e, no documento que lançou para discussão pública em 2014, a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional centra a sua atenção precisamente nos professores de Geografia, afirmando que “If we think that the teaching of geography should be limited to teachers with a qualified training in geography and geography [...]”(VAN DER SCHEE, 2014, p. 1) – ou seja, insiste na necessidade de professores qualificados para a disciplina. Na realidade, a formação dos docentes é um constante

desafio e uma das preocupações de quem trabalha nesse nível de ensino, principalmente com o perfil profissional de quem está a formar. Essa inquietação está relacionada com os objetivos estabelecidos nos cursos de formação inicial docente, bem como com os métodos e as práticas. Também envolve a visão de ciência, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, como ainda a avaliação de cada profissional e do coletivo deles. Todos esses atributos se entrelaçam no processo de formação e configuram as posições epistemológicas que os docentes assumem relativamente ao ensino. São essas as posições que, conseqüentemente, os orientam e delimitam o que os discentes precisam aprender.

Neste artigo são ressaltados aspectos relacionados com o trabalho do docente formador dos novos docentes em Geografia. Apresentamos algumas feições que se constituem em matrizes norteadoras — feições sustentadas ao longo das práticas pedagógicas — sobre a imagem da ciência internalizada ou fortificada no processo de formação. Esses aspectos têm mobilizado representações distintas sobre o que é e o que se entende por ciência, mostrando as influências de diferentes fazeres didáticos e tendências de ensino. Tudo isso implica dizer que o perfil docente que se está a formar sofre influência das concepções dos docentes formadores.

## A Formação em Portugal

Em Portugal, nos últimos séculos, não se pode falar de formação de professores quando da instauração do sistema de ensino liberal, muito embora esta formação seja uma preocupação dos responsáveis educativos. A Escola Normal Primária de Lisboa abriu as portas apenas em 1862, apesar de criada legalmente, em 1824. Nos concursos públicos para essas escolas, os examinadores procuravam candidatos a diretores que soubessem ler, escrever, contar e ter algumas noções de História e Geografia – o essencial era o domínio de conhecimentos. (CLAUDINO, 2001).

Na ausência de cursos de formação, os candidatos a docentes eram sujeitos a exames de admissão para a profissão, tanto na instrução primária como na instrução secundária, e eram avaliados sobre o seu domínio dos conteúdos. Sem qualquer preocupação com a formação pedagógico-didática, os professores eram selecionados em concurso público. Assim, por exemplo, em 1856, no Liceu de Lisboa, os candidatos à docência de Geografia e História eram sujeitos a um exame apenas centrado nos

respectivos conteúdos científicos<sup>1</sup>. Em 1859 surgiu, em Lisboa, o Curso Superior de Letras, com a assumida preocupação de preparar os futuros docentes liceais para os conteúdos disciplinares (CARVALHO, 1986, p. 593) - mas deste Curso estava ausente a formação em Geografia, porém não em História<sup>2</sup>. Persistiu, contudo, a carência de docentes, com muitas reprovações nos exames públicos destes (FERREIRA-DEUSDADO, 1890, p. 3-4). Na ausência de docentes preparados cientificamente para o ensino de Geografia, o compêndio escolar era o grande guia das aulas.

### A difícil articulação entre formações e instituições

Em 1901<sup>3</sup> ocorreu uma importante reforma. Instituiu-se o ensino de Geografia e o Curso Superior de Letras passou a habilitar para o ensino liceal de Geografia. Criou-se um *curso de habilitação para o magistério* que associava a preparação científica disciplinar à formação pedagógica. Tinha duração de quatro anos, mais um ano do que o curso frequentado por quem não pretendia a docência liceal: os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas cadeiras de Pedagogia. No 4º ano, os futuros professores tinham a *Iniciação ao exercício do ensino secundário*: asseguravam aulas a alunos requisitados ao Liceu de Lisboa e participavam de *conferências* onde se refletia sobre os programas e o ensino das disciplinas, nos quais o ensino de Geografia era associado ao ensino de História. Com a instauração da República, em 1911, o Curso Superior de Letras deu origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e surgiu idêntica Faculdade na Universidade de Coimbra<sup>4</sup>. Reforçou-se o ensino de Geografia e apenas os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas ficavam habilitados para o ensino de História e Geografia<sup>5</sup>. Criaram-se Escolas Normais Superiores nas Universidades de Lisboa e de Coimbra<sup>6</sup>, onde funcionavam, entre outros, cursos de dois anos de habilitação para o magistério liceal. As vagas eram, maioritariamente, asseguradas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas apenas em regime de acumulação. Concluído o 2º ano, o professor em formação era sujeito a um duro

---

<sup>1</sup> Edital de 12 de julho.

<sup>2</sup> Regulamento do Curso Superior de Letras, de 14 de setembro de 1859.

<sup>3</sup> Decreto nº 5, de 24 de dezembro.

<sup>4</sup> Decreto de 9 de maio de 1911.

<sup>5</sup> Decreto de 19 de agosto de 1911.

<sup>6</sup> Decreto de 21 de maio de 1911.

Exame de Estado. Nas reformas de 1918 das Faculdades de Letras e das Escolas Normais, observou-se, entretanto, a dificuldade em recrutar docentes universitários para as cadeiras *pedagógicas*<sup>7</sup>— esses docentes preferiam as cadeiras mais *científicas*. Com as Escolas Normais, acentuou-se a diferenciação entre a formação teórica e a prática. Desse período, chega-nos fundamentalmente o testemunho de umas poucas dissertações impressas. Nelas, se abordavam questões pedagógicas, a concepção científica de Geografia, algumas considerações sobre o seu ensino, em textos marcadamente acadêmicos e dos quais se encontram notavelmente ausentes o registro e a reflexão sobre as práticas escolares que os jovens autores acabaram de vivenciar.

Em 1926, foi associada à formação de professores de Geografia e de História a formação em Filosofia. Amorim Girão, o primeiro professor doutorado em Geografia em Portugal, criticou a associação da Geografia à História, por impossibilitar a formação naturalista dos futuros professores. Em alternativa, defendeu uma formação universitária autônoma em Geografia ou a sua associação às Ciências Geológicas. Ao encontro dessas posições, em 1930 as autoridades instituíram uma licenciatura autônoma de Ciências Geográficas<sup>8</sup>. O governo extinguiu as Escolas Normais Superiores<sup>9</sup>, argumentando a respeito do seu mau funcionamento no primeiro ano e uma situação ainda pior no ano seguinte. Instituiu-se um novo modelo de formação<sup>10</sup>: diferenciou-se a formação teórica, que passou a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, da formação prática, desenvolvida em dois Liceus Normais, um em Coimbra e outro em Lisboa. O Estágio passou a ter a duração de dois anos, sob a direção do professor metodólogo. Manteve-se o Exame de Estado.

Em 1969, apostou-se claramente na profissionalização dos docentes: o Estágio foi reduzido a um ano, quem o frequentava passou a auferir de salário e foi permitida a respectiva abertura em qualquer liceu ou escola técnica<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Decreto nº 4900, de 18 de outubro de 1918.

<sup>8</sup> Decreto nº 18003, de 25 de fevereiro de 1930.

<sup>9</sup> Decreto nº 18973, de 16 de outubro de 1930.

<sup>10</sup> Decreto nº 18973, de 16 de outubro de 1930.

<sup>11</sup> Decreto-lei n.º 48868, de 17 de fevereiro de 1969.

## Profissionalização em serviço: modelo sem continuidade ou a apressada formação docente

Com a revolução de 1974, extinguiram-se as já decadentes Secções Pedagógicas, bastando a realização do Estágio, agora tutelado pelo orientador. Em 1980, o novo regime democrático instituiu a *profissionalização em serviço*, um modelo inovador<sup>12</sup>. Apostou-se na escola secundária como instituição e espaço de formação, pretendendo-se a abertura da escola à comunidade e abriram-se núcleos de estágio por todo o país, já não apenas nas principais cidades do litoral. Esse modelo teve uma duração efêmera: (i) a formação teórica dos jovens professores dependia, quase totalmente, da pesquisa que efetuavam, (ii) o novo sistema continuou a revelar-se incapaz de responder ao número crescente de docentes e, sobretudo, (iii) as escolas tinham dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras para o qual eram solicitadas e (iv) as autoridades queixavam-se dos elevados custos da formação.

Esse modelo não teve continuidade no novo modelo de formação em serviço<sup>13</sup>. Retomou-se a formação teórica em instituições de ensino superior vocacionadas para a preparação de docentes, instituições essas espalhadas por todo o país e muitas delas surgidas nos anos 1980. Nelas eram frequentadas cadeiras de Ciências da Educação, de Didática Específica e Tecnologia Educativa; no segundo ano, desenvolvia-se um projeto de formação com o apoio de um docente formador, o delegado do grupo. Com reajustamentos, a formação em serviço conseguiu-se finalmente a profissionalização docente de muitos milhares de professores que já se encontravam a lecionar.

## A afirmação das licenciaturas em ensino

Entretanto, em 1971, surgiu, nas Faculdades de Ciências, o Ramo de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de *especialização científica*. Essas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adotaram o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos dominava a formação de base disciplinar, após o que surgiam, em número crescente, cadeiras pedagógico-didáticas, que preparavam para o Estágio no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário era considerado um

---

<sup>12</sup> Portaria n.º 580/1980, de 31 de dezembro.

<sup>13</sup> Decreto-lei n.º 287/1988, de 19 de agosto.

professor da escola e trabalhava em duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário cuja atividade era coordenada por um professor do respectivo departamento universitário.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de Geografia, exigiram de suas instituições universitárias que lhes assegurassem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades. A partir de 1987, a formação inicial de professores passou, assim, a ser assumida pelos departamentos de Geografia e pelas universidades respectivas.

Nos primeiros anos funcionou um curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didática e Metodologia. Essas últimas eram lecionadas por docentes dos departamentos disciplinares e as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. No segundo ano, funcionava o Estágio e o Seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucedia-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório. Esse modelo pretendeu salvaguardar uma forte formação científica em Geografia, sem a *prejudicar* pela introdução de cadeiras pedagógicas na licenciatura.

## A contestação a uma formação bidisciplinar de História e Geografia

Em 1999, a “Declaração de Bolonha” deu origem ao processo de reforma do ensino superior europeu, iniciado em Portugal com a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. A formação docente inicial passou a ser efetuada através de dois ciclos: o primeiro com a duração de três anos (licenciatura), dedicado à formação científica específica, e o segundo, de dois anos (mestrado), centrava-se na formação pedagógico-didática.

Inesperadamente, a proposta governamental trazida à discussão pública unificou a formação inicial dos professores de Geografia e de História, no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Apesar das tomadas de posição por parte de universidades e associações socioprofissionais que rejeitavam essa unificação da

formação inicial, ela veio a ser aprovada<sup>14</sup>. Podem ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia diplomados em qualquer área, desse que possuam 120 créditos de História e Geografia e pelo menos 50 créditos em cada uma das áreas – ou seja, pode ingressar nesse Mestrado quem tenha menos de um ano de formação académica em Geografia (60 créditos), por exemplo, e, aprovado no Mestrado, pode lecionar Geografia do 7º ao 12º ano (12 a 18 anos). Assim, em 23 de maio de 2011 foi desencadeada no país a Petição Pública Nacional intitulada “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”. Participaram, como promotoras da Petição Pública, as principais associações socioprofissionais de Geografia e de História: a Associação de Professores de Geografia, a Associação de Professores de História e a Associação Portuguesa de Geógrafos. Quando a Petição foi lançada, a Associação Insular de Geografia, sediada no Funchal, aderiu igualmente a essa iniciativa.

Com a primeira parte do título da Petição ficou esclarecida a iniciativa concreta que se pretendia alcançar: retomar a formação autónoma dos professores de Geografia e de História. No respectivo subtítulo definiu-se a finalidade dessa autonomização: uma formação inicial de qualidade – dificilmente um professor com reduzida formação numa área disciplinar poderia ser um bom professor da mesma área. A Petição foi subscrita por 4886 professores e discutida em Plenário da Assembleia da República em 15 de março de 2012, depois de os seus promotores terem sido recebidos pela Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura. Os deputados manifestaram um apoio generalizado à pretensão, mas remeteram para uma revisão do regime jurídico da formação inicial de professores — a autonomização da formação inicial de professores e Geografia e História. Esse novo regime jurídico foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

As tabelas seguintes sintetizam os dois regimes jurídicos aprovados em 2007 e em 2014.

**Quadro 1 - Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2007**

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Créditos (entre 90 e 120)</b>
Formação Educacional Geral/FEG	25%
Didáticas Específicas/DE	25%
Iniciação à Prática Profissional/IPP	40%

<sup>14</sup>Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.



Formação cultural, social e ética	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação em metodologias de investigação educacional	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação na área da docência	5%

Elaboração: CLAUDINO, 2016.

**Quadro 2 - Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2014**

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Créditos (total: 120)</b>
Área Educacional Geral/AEG	Mínimo de 18
Didáticas Específicas/DE	Mínimo de 30
Iniciação à Prática Profissional/IPP	Mínimo de 42
Área de docência	Mínimo de 18
Área cultural, social e ética	Créditos incluídos nas outras áreas

Elaboração: CLAUDINO, 2016.

Assim, o atual modelo de formação consagra como grandes áreas: a formação em Ciências da Educação; nas Didáticas Específicas; a de ordem mais prática desenvolvida nas escolas, em Iniciação à Prática Profissional; a área de docência – mas está muito limitada em 2007, com um mínimo de 5% dos créditos. A área cultural, social e ética surge integrada nas restantes e, de 2007 para 2014, desaparece a área de metodologias de investigação educacional. Mas não é esta a única alteração entre as duas datas: reforçam-se as Didáticas Específicas e a formação em Ciências da Educação surge claramente desvalorizada, muito embora as instituições de ensino tenham, agora, maior liberdade de intervenção na distribuição dos créditos. Há, afinal, uma orientação geral neste novo regime jurídico: para se ser um bom professor, deve-se dominar bem os conteúdos programáticos que se leciona. Assim, por exemplo, para se ser professor de Geografia, já não basta possuir um mínimo de 50 créditos nesta área científica, é preciso possuir 120 créditos. O mesmo se repete em relação a outras áreas disciplinares.

O Mestrado em Ensino de Geografia vai entrar em vigor em 2015/16. Em relação ao Mestrado em Ensino de História e Geografia, podemos identificar o da Universidade de Lisboa, em que os alunos se deslocavam às escolas, em Iniciação à Prática Profissional, ao longo dos quatro semestres dos dois anos, num esforço de interação entre a formação teórica e prática.. Como notam Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2001, p.

15), este é o ponto crítico da formação inicial e contínua, lembrando que a transposição da teoria para a prática não é simples nem linear, criticando a separação dos espaços e tempos de formação.

## A formação no Brasil

Os indícios da tentativa de formar professor, no Brasil, para a pesquisa e com formação didática vêm a partir do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Na época, essa instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior.

No Brasil, no ano de 1946 surge o primeiro curso superior para a formação de professores de Geografia para atuar no ensino secundário. Antes da criação do curso de Geografia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), primeira Universidade a oferecer o curso de Geografia no país, não existia no Brasil o bacharel e nem o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades de cursos ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina. Eram professores de Geografia, principalmente engenheiros, médicos, advogados e seminaristas.

Foi com a vinda dos professores franceses Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines para lecionar no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1946, que foi organizado o primeiro curso de Geografia para formação de bacharéis em Geografia, e aqueles que quisessem prosseguir na carreira do magistério cursariam mais um ano de disciplinas da Licenciatura, geralmente ofertadas na Faculdade de Educação. Após, surgem outros cursos de Geografia que se disseminam pelo país.

Ainda no Brasil, a partir do ano de 1966, o Decreto Lei 53 de 1966 estabelecia a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para atuar no ensino secundário e formar especialistas em educação. Isto não proibiu a existência das Faculdades de Filosofia, mas, determinou que as disciplinas pedagógicas não pudessem mais ser ofertadas por essa instituição, deveriam ser realizadas em unidade própria da educação, que passou a ser realizada nas recém-criadas Faculdades de Educação. Deste modo, a formação de professores passou a ser realizada nas Faculdades de Filosofia,

Ciências e Letras, ao passo que a incumbência da formação pedagógica ficava a cargo da Faculdade de Educação.

O modelo de organização “3+1” será nessa época, conforme assinala Cacete (2011), reafirmado em concepções da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que era uma das responsáveis pela organização em território brasileiro das Faculdades de Educação, e que tinha por preferência, decorrente a maior simplificação da administração e planificação dos estudos, separar a formação científica da formação profissional.

Além disso, o órgão internacional declarava que a vantagem da organização 3+1 era de não sobrecarregar os alunos do último ano do curso de Licenciatura, pois se fosse sobrecarregado, além dos difíceis estudos científicos, seria um peso pedagógico, de difícil aceitação, se os futuros professores obtivessem resultados semelhantes dos colegas que se dedicavam apenas a pesquisa científica (CACETE, 2011).

A Lei Federal nº 5.540/1968, entre outras medidas que influenciaram diretamente na organização do ensino superior, incidiu na formação de professores. A oficialização das Licenciaturas polivalentes e acrescentadas as Licenciaturas curtas previstas no capítulo V “Dos Professores e Especialistas” artigos 29 e 30 da Lei 5.692/71, acarretaram na formação de professores um cunho generalista, deixando como resultado o fato de que pouco dominavam as bases científicas das disciplinas de referência, implicando em formações teóricas frágeis, aligeiradas, simplistas e fragmentadas e, conseqüentemente, refletindo em prejuízos na escolarização e formação de futuras gerações para o exercício de cidadania ativa e crítica, fato não tolerado nessa época.

A formação de professores ficou mais crítica, a partir do Parecer nº 895, de 9 de dezembro de 1971, quando uma política do Conselho Federal de Educação (CFE) reduziu a duração das Licenciaturas curtas de 2.025 horas para 1.200 horas e as Licenciaturas plenas para 2.200 horas. Da carga horária das 1.200 horas das Licenciaturas Curtas, 950 horas eram destinadas às matérias específicas e 250 horas aos conteúdos das disciplinas pedagógicas, enquanto as Licenciaturas Plenas eram organizadas no modelo “3+1” (CACETE, 2011).

Cacete (2011) aponta que as reformas da duração dos cursos de formação de professores não foram acompanhadas de alteração do currículo anterior, como via de adequação. Mas, em uma nova política de maior precarização de formação docente, os cursos de formação de professores em Estudos Sociais passaram a habilitar, no ano de 1972, à novas disciplinas implantadas no currículo de 1º e 2º graus: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

No Brasil, apesar de nos anos de 1980 ter findado a ditadura militar, firmou-se a ideologia tecnicista e de valorização de matérias, conteúdos e princípios de formação voltados para a formação técnica e unilateral do homem, presentes ainda na atualidade. Isso ocorreu tanto na valorização curricular escolar, em que disciplinas de cunho técnico e de caráter racional possuem cargas horárias maiores, bem como nas avaliações de larga escala que avaliam os conhecimentos nessas disciplinas e influenciam na organização escolar, por vezes, dedicando atenção especial a essas disciplinas, relegando outras disciplinas e debates de formação humana.

No contexto brasileiro, no final dos anos de 1970 e mais intensamente no início da década de 1980, frente à abertura política brasileira e o fim da ditadura militar, manifesta-se o contradiscurso, realizado principalmente por professores universitários, professores da Educação Básica, entidades de classes, etc., que desencadearam amplo movimento contra o golpe na Educação Básica e reivindicavam pela reformulação e alternativas organizacionais para os cursos de Pedagogia e Licenciatura. Essas reformulações deveriam adotar o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2005; CACETE, 2011).

Cacete (2011), em análise do período, afirma que, frente às manifestações, no ano de 1978, o Ministério da Educação solicita ao Conselho Federal de Educação uma maneira de valorizar a formação de professores em Licenciaturas individualizadas em Geografia e História, permitindo que ministrassem aulas no ensino de 1º grau. Isso era solicitado porque a “área” de Estudos Sociais havia sido limitada à atuação intensa de professores com licenciatura curta em Estudos Sociais ou em Educação Moral e Cívica, em contraste com professores de licenciatura plena.

Nos anos de 1980 novas reformulações se deram na formação de professores de Geografia. Um novo modelo de formação é implementado, em que a formação de professores se faria de duas maneiras. Uma por meio das Licenciaturas individualizadas específicas, ou através da Licenciatura obtida mediante planificação, onde se cursaria a Licenciatura em Estudos Sociais (em média dois anos), transformada em tronco comum e continuação de mais dois anos em Geografia ou História. Na segunda metade dos anos de 1980, em um novo momento de reorganização social, os cursos de Estudos Sociais são extintos, sendo retomados apenas os cursos de habilitação específica em Licenciatura para História e Geografia (CACETE, 2011).

Vesentini (2009) menciona que as reivindicações que requeriam o fim da disciplina e da formação de professores em Estudos Sociais eram realizadas por alunos, associações, mas fundamentalmente por docentes universitários. Ocorria, porém, que

esses docentes universitários, em sua maioria, eram professores que professavam o mais absoluto desdém pela formação docente. Seus objetivos não eram defender a licenciatura e a importância da formação do professor contra o autoritarismo ou contra o projeto tecnocrático, e sim, no essencial, eram contra o esvaziamento desses cursos em decorrência da progressiva carência de alunos.

Com vistas a reformular e a dar novas orientações legais às mudanças, no ano de 1988 foi iniciada a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, promulgada a 20 de dezembro, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa lei substituiu a Lei Federal nº 5.692/1971. Assim, o Brasil efetuou a primeira geração de reformas educacionais iniciadas no começo dos anos de 1980, responsável por uma nova onda de debates, delineamentos e discussões sobre a formação docente nas universidades brasileiras. A questão dos profissionais da educação encontra-se na referida lei, em específico no capítulo VI, intitulado “Dos profissionais da educação” e que abrange os artigos 61 a 67 e nas “Disposições Transitórias”, no artigo 87.

No que se refere à questão institucional da formação de professores para a Educação Básica, a LDB apresenta, segundo Ghedin et al. (2008), quatro questões fundamentais: (i) extingue a licenciatura curta, ao definir a necessidade de formar professores em cursos de graduação plena; (ii) cria os Institutos Superiores de Educação como instituições destinadas a formar professores fora das universidades; (iii) concebe a formação de professores em cursos próprios, ao definir a especificidade da licenciatura no bojo da graduação; e (iv) aponta que a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental se dará nos cursos normais superiores, admitindo como formação mínima para atuar nesses níveis a formação em nível médio.

No que se refere à questão curricular, o artigo 61 da LDB aponta como fundamento básico e questão central a articulação entre teorias e práticas nas discussões sobre formação de professores. Assim, com vistas a rever a dissociação entre a formação acadêmica oferecida e a realidade prática, a qual é tida como um dos engodos da formação, a nova LDB propõe como componente obrigatório para os cursos de formação de professores a realização das práticas de ensino de, no mínimo, 300 horas.

Apesar de propor avanços significativos para a educação, se comparada com as legislações anteriores, a nova legislação educacional, na concepção de Saviani (2005), também apresentou falhas. Pereira (1998) reitera isso ao afirmar que, na nova LDB, há concepções inconciliáveis, concepções que resultaram dos diferentes atores/sujeitos

sociais que participaram da elaboração dessa mesma legislação. Uma das falhas está presente no artigo 87, no inciso 4º, em que indica que até o fim da Década da Educação, considerando um ano após a promulgação da LDB, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço. Isso indicou que, após o ano de 2007 não mais poderiam ser admitidos professores sem formação superior (SAVIANI, 2005). Essa indicação teve graves consequências no sentido de que, frente à necessidade de adequação à nova legislação, os cursos de formação de professores ampliaram sua oferta de vagas mediante formações cada vez mais rápidas, flexíveis, de cursos particulares e de oferta de cursos de educação a distância que, segundo Freitas (2002), visam adequar-se aos princípios da produtividade e eficiência necessários ao mercado competitivo e globalizado.

Os Institutos Superiores de Educação, de acordo com a nova legislação educacional, ofereceriam, também, programas de formação pedagógica aos portadores de diplomas de educação superior que desejassem se dedicar à Educação Básica, e programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

A oferta de programas de formação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior veio a ser reiterada pela Resolução CNE nº 04/1997, o que possibilitou que a formação desses profissionais ocorresse mediante capacitação de 540 horas, das quais 300 horas de prática de ensino, que poderiam ser realizadas mediante capacitação em serviço (PEREIRA, 1998). Concordamos quando ele afirma que, nessa Resolução, fica subentendido que a profissão docente é considerada um “bico”, uma vez que veio provocar ainda mais o aligeiramento e a precarização da formação de professores. A relação entre teoria e prática, que seria questão central na formação de professores, passou a ser fragmentada nos cursos de formação pedagógica.

No que se refere ao modelo de formação de professores de Geografia, em Portugal e no Brasil, parece que a racionalidade técnica tende a prevalecer quando licenciandos devem cursar a formação específica da disciplina, desvinculada da formação didático-pedagógico e da inserção na prática profissional, para que, após formação teórica, cursem mais dois anos de disciplinas referentes à Licenciatura, divididas em conteúdos teóricos pedagógicos e prática profissional.

## Contextualização: o desenvolvimento da temática no Paraná

A experiência como docente de Estágio Supervisionado, de Prática de Ensino, de Cartografia e como orientadores de estágio permitiu percepção tornada registros na área de ensino de Geografia ao longo do tempo, capazes de permitir pensar que tudo é importante, menos a didática de ensino de quem ensina para formar. Em consequência, o conhecimento da Didática acaba sendo distinto e isolado das Ciências, como um campo de prescrição de metodologias para o ensino desarticulado dos conhecimentos específicos. Uma didática assim, descontextualizada dos saberes específicos, abordada apenas de forma geral, traz consideráveis implicações negativas na formação inicial específica de docentes.

A Geografia, em especial, ciência criada e recriada pelo homem, está centrada nas regionalidades do saber especializado. Por isso, não se pode ficar apenas nas abordagens generalizadas e há a necessidade de refletir profundamente sobre a formação docente em especial sobre a formação inicial.

A investigação, que ora se apresenta, foi realizada com sujeitos formados no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O objetivo foi situar o pensamento dos egressos para saber em que a formação em Geografia mudou a vida, o pensamento deles sobre “ser docente”.

O saber, no caso o saber científico, no entendimento de Charlot (1979), só é cultural na medida em que aparece como criação humana e social. Isso quer dizer que o saber não poderia ser ensinado sem que, ao mesmo tempo, se ressaltassem sua significação humana e social e seu modo de elaboração humano e social.

Outro aspecto a considerar é o de que a prática pedagógica é umas práxis, não uma técnica e, por certo, investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas. (SACRISTÁN E GÓMEZ, 2002). Os autores ainda ressaltam que há outras metáforas como: a do docente intelectual, do docente mediador do currículo, do docente autônomo, independente, do docente político-crítico e outras. Elas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual: não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Isso supõe quer dizer que a prática não pode ser inventada pela teoria; a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre à teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentar para o fato de que essas são metáforas criadas pelos que

elaboram discursos sobre educação, geralmente não pelos que estão trabalhando em educação.

Há de se ponderar que as discussões sobre o saber no contexto da formação docente inicial, no campo da Geografia como disciplina a ser ensinada, pouco avançam. Parece natural, em todo o país, que, quando se fala de formação inicial, ela se restrinja ao estágio supervisionado, principalmente porque é delegada a essa disciplina a principal responsabilidade. Dificilmente as demais disciplinas, nos cursos de licenciatura em Geografia, estão sendo "trabalhadas" vinculadas à formação docente. Basta verificar, na prática dos cursos de licenciatura, o modo como elas acontecem no processo educativo, se por meio das práticas curriculares diluídas no campo do processo educativo ou isoladas, e se aparecem auxiliando a realização do campo de estágio.

A possibilidade, a constituição e os procedimentos do trabalho com o conhecimento científico, bem como a relação com o campo de conhecimento a que se referem, trazem a justificativa da preocupação sobre o ensino das disciplinas escolares, do ensino dos saberes que se veiculam no que se refere ao saber científico voltado para a formação docente.

A concepção de ciência predominante na formação inicial do docente em Geografia ainda é conteudista, baseada no "método de modelos" originado no paradigma positivista. Essa perspectiva cria a imagem de que o conhecimento é produzido para docentes o reproduzirem e não para o criarem. Em decorrência dessa visão, foram e têm sido privilegiadas, nas aulas de Geografia, atividades de perguntas e de respostas. Isso também aparece em apostilas, nas quais os elementos do método não são priorizados, considerando a "aprendizagem por memorização" como um modelo didático eficaz.

Assim, o que se apresenta é um ensino desvinculado dos processos científicos, um ensino em que as atividades se caracterizam pela exposição de conteúdos, com o entendimento de que tal didática é suficiente para ensinar e desenvolver aptidões cognitivas. Dessa forma, o enfoque usual de ensino se constitui em transmissão-recepção, método já tão discutido e negado, mas que ainda se faz presente tanto nos cursos de formação como nas escolas de ensino médio e fundamental.

Para Libâneo (2008), a maneira de denotar o conhecimento científico depende de como a metodologia de ensino explicita ou como se entende e procede com a "pedagogização" do saber científico. No dizer de Chevallard (1991), essa pedagogização é o modo como se caracteriza o processo de transposição didática, ou seja, como o projeto de ensino-aprendizagem se constitui, dialeticamente, com a identificação e a



designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar. O mesmo Chevallard entende, portanto, que a pedagogização de um conhecimento científico é a transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Subjacente a isso se encontra ainda, na maioria dos professores, clara concepção epistemológica de ciência como um conhecimento verdadeiro e neutro, conhecimento que precisa ser assimilado pelos alunos mediante uma pedagogia da assimilação. Em contraposição a essa concepção, o que se defende e se tenta implantar é uma pedagogia vigotskiana, que consiste numa concepção histórico cultural da educação, concepção que apresenta subsídios para se pensar uma prática sociológica e com sentido.

As diferentes concepções da natureza da ciência, bem como as decorrentes formas de conceber os fenômenos educativos, são geradas na própria natureza dos fenômenos, tendo em vista que estes não são uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. Tais fenômenos se constituem na história e abrangem múltiplas dimensões: humana, técnica, cognitiva, emocional, social, política e cultural. Dessa forma, toda opção por esta ou por aquela forma de abordagem pedagógica deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio.

Sobre a investigação educativa, a preocupação é maior com os discursos e não com a realidade que flagra, ou seja, a realidade profissional na qual trabalham os docentes e as suas condições de trabalho. Um discurso seria mais coerente com a realidade prática dos professores se partíssemos de alguns princípios derivados da Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação, partindo daquela ideia de um senso comum culto (SACRISTÁN E GÓMEZ, 2000). Já se disse que o drama da educação é que ela ainda não pode aproveitar as melhores pessoas que saem do sistema educativo. Este continua sendo o desafio para quem forma docente e para quem seleciona docente. Qual é o sentido de formar docente se não for para a docência?

A identidade do docente, no Brasil, se constrói na formação inicial, durante a Graduação em Licenciatura, na área de conhecimento específica. Constrói-se também nas relações sociais e nas práticas em que ele, o docente, se faz pessoa singularizada ao ser aprofundado pelos sentidos sociais e culturais e neles se estrutura de forma distintiva e autônoma. É nesse entrelaçamento da personalidade de cada um com o mundo sociocultural que o professor vai se constituindo — e sendo constituído — como tal. Por tais razões, ao investigar quais são os principais aspectos que têm embasado a prática pedagógica de formadores de professores de Geografia, obtém-se, na reflexão, como é a

tomada de consciência, consideradas as limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

A questão principal se refere a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece. A construção de identidades docentes tem recursos fornecidos pelas ciências e pela memória individual e coletiva. Esta pesquisa envolveu um grupo de sete egressos de Licenciatura em Geografia: dois mestres docentes que atuam no ensino superior, dois doutorandos e três mestrandos professores da rede pública de ensino fundamental. Esses sujeitos da pesquisa são aqui identificados por pseudônimos e o critério de seleção se apoiou no fato de serem pesquisadores com publicações relacionadas à educação e ao ensino de Geografia e terem cursado licenciatura na graduação. Como instrumento de coleta de dados, escolhemos o questionário que aqui se apresenta como instrumento único.

Um dos princípios, neste texto, é apontar tendências de ensino e de formação e, também, distinguir as dimensões mais relevantes em função da formação do professor de Geografia. A problemática central investigada buscou pelo pensamento avaliativo dos egressos sobre a formação inicial em Geografia. O relato a seguir indica a relação da formação com a práxis: *“Acredito que o pensamento tem íntima relação com a vida, com nossas ações, deste modo, o que pensamos gera, mesmo que disfarçadamente, ações concretas”*(Sujeito Marte).

O professor demonstra clareza da escolha que fez e de como precisa se capacitar, uma vez que é possível entender, no relato, que:

*É uma profissão que exige grande dedicação por parte do docente, que precisa estar sempre informado, acompanhando os processos que ocorrem no mundo, principalmente na disciplina de Geografia, considerada uma ciência dinâmica. O professor não pode deixar de ser um estudioso, um pesquisador.* (Sujeito Lua).

As questões consideradas e apresentadas neste texto foram as ideias relacionadas ao pensamento dos egressos sobre a formação inicial, o modo como eles validam esse conhecimento e os diferentes enfoques e sentido dados por eles, para se entender a influência na prática de ensino. A descrição feita pelos docentes formados, a partir do que fazem do seu trabalho, deu sentido aos comentários e a análise, a qual evidenciou que eles partilham de perspectivas para além da visão empirista indutivista, pois procuram conhecer e discutir a concepção de Geografia dos e com seus alunos, bem

como refletem sobre a ideia de Geografia que está presente nos diferentes contextos da sociedade.

Nos depoimentos dos formados aparece a tendência de ensinar relacionada com a proposta de orientação na abordagem sociocultural. Isto é percebido nas diferentes proposições da ação pedagógica que enfatiza os aspectos da contradição e da desalienação. O diálogo aparece como ação de base principal na construção do conhecimento com os alunos.

Sobre ser professor, declaram:

*Acho simplesmente maravilhoso. Quero ser aquilo que meus professores, no ensino básico, não foram. Desejo que os alunos não tenham a formação que tive, desejo que seja muito mais, que conheçam a Geografia interessante, das contradições, da desalienação, buscando realmente formar sujeitos mais humanos, que não se conformem com as condições impostas. Sei que as condições do exercício docente muitas vezes impõem barreiras, limites. A imagem do professor é bastante desvalorizada, entretanto a valorização da profissão, a busca pela profissionalização, autonomia por parte do Estado, pelo reconhecimento, começa pelo próprio professor, em sua autovalorização. (Sujeito Raio).*

*A partir da graduação em Geografia minha vida tomou rumos diferentes e, por vezes, até inesperados, possibilitando boas oportunidades, conhecer culturas e mundos diferentes. Acredito que esta formação possibilitou-me olhar as coisas com outros olhos, perceber as contradições, que, por vezes, era extremamente despercebida (sic) e comportar-me e agir diferente perante o mundo e as coisas. (Sujeito Marte).*

*Ser professor hoje, na sociedade atual, é um grande desafio, contudo temos que desempenhar nossa função de maneira mais dedicada possível, procurando sempre dar o melhor de si, pois ainda temos crianças e jovens que pautam seus ensinamentos na figura e no exemplo do professor. (Sujeito Gaia).*

A formação inicial para os sujeitos foi além da perspectiva. Isso explica porque — embora não seja valorizada — a formação para a licenciatura se mantém na universidade. Há mudança na vida dos sujeitos e a esperança vigora e garante o “ser docente”.

A “forma” pedagógica que qualifica a formação inicial profissional em Geografia comporta diferentes disciplinas, configuradas no todo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos cursos de licenciatura. O mais comum, que mais aparece é nos dois primeiros

anos, as disciplinas específicas da área e as pedagógicas. Já, nos dois anos finais as pedagógicas não aparecem. Sobre as formas metodológicas da condução das atividades pedagógicas, explicitadas como procedimentos didáticos metodológicos, nos PPPs, trata-se das Práticas Pedagógicas Curriculares (PPCs), tidas como situações de pesquisa, debates, trabalhos em pequenos grupos, método de projetos, seminários, elaboração de material de apoio didático, oficinas, excursões, demonstrações, simulações e elaboração de hipertextos. Tais PPCs ocorrem, embora na prática ainda apresentem muitos problemas no desenvolvimento e não se desenvolvam de maneira fluente, visto que ainda muito se concentram em análises de livros didáticos

A dimensão da prática predominante que se distingue no grupo investigado é a de dimensão ética. Esta, segundo Sacristán e Gómez (2000), traz como debate a qualidade do ensino, que se torna clara nas seguintes proposições: o ensino está impregnado por opções de valor e, portanto, é preciso identificar sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na própria atividade, na configuração que a própria prática adquire, e não nos fins externos aos quais serve.

O traço mais marcante e evidente, do grupo dos egressos, no que se refere à base do trabalho, se relaciona ao desejo de mudança no modelo referente à formação recebida. Manifestaram que se pautam, nas suas práticas, na racionalidade técnica e que desejam migrar para um modo baseado na epistemologia da prática e centrado no saber profissional.

Em tal propósito, o que se toma como ponto de partida é a reflexão na ação, reflexão que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito. Em especial, os egressos deixaram evidente a importância que atribuem à reflexão e às discussões das práticas desenvolvidas pelos alunos licenciandos.

## Considerações Finais

A pesquisa mostra que a didática é considerada um campo de conhecimentos no qual são “prescritas metodologias” para ensinar, sim, porém desarticuladas dos conhecimentos específicos e abordadas de forma generalista. Nas áreas específicas, as discussões sobre didática são ainda principiantes e descontextualizadas da formação para os saberes.

É preciso reconhecer que a formação de docentes de Geografia não acontece somente nas aulas do núcleo comum específico da área, mas também nas aulas de

Prática de Ensino ou de Estágio Supervisionado/Iniciação à Prática Profissional e de Didática, como é sabido há muito tempo. Há também outras disciplinas de caráter pedagógico que dão sustentação à formação, em diferentes cursos de licenciatura em Geografia. Esta pesquisa envolveu formados que demonstraram que a pesquisa ainda repousa inativa na graduação, em muitas instituições formadoras. Ela fica, portanto, sem aparecer na formação inicial. As disciplinas se apresentam desconectadas, pois não há vínculo integrador nas ações docentes e no modo de pensar desses profissionais.

Apareceu como clara a necessidade de que os docentes formadores discutam, avaliem e redimensionem suas experiências de formadores de novos docentes. É preciso que os formadores, quanto a algumas das suas experiências vividas por si e por seus colegas, deixem de considerá-las como as únicas certas e verdadeiras e se abram para posturas pedagógicas como profissionais da educação, embora muitos não se considerem como tal, mesmo atuando nos cursos de licenciatura: “pesquisam lá e dão aula cá”.

Considerando, portanto, a natureza das atividades do docente formador, parece ficar evidente um caminho que sugere que esse sujeito formador (e não só ele, mas todos os envolvidos no processo) necessita refletir sobre a sua prática pedagógica, inserindo a vertente epistemológica, para que assim possam refletir sobre as suas práticas e apresentem uma visão de ciência mais adequada, sabendo que essa sua visão influi sobre as práticas pedagógicas.

Há tentativas de romper com a concepção empirista dominante em relação à natureza do conhecimento científico por parte dos docentes formados. Essas tentativas constituem um indicativo muito importante, assim como a tendência de ensino que busca superar a visão de ensino e aprendizagem como transmissão e recepção.

A dimensão da prática desarticulada entre as disciplinas nos cursos de formação é um ponto muito significativo, quando se percebe que as ações se diferenciam das usuais ao romper com a ideia de que a concepção epistemológica é efeito e não causa, o que muitas vezes dificulta o avanço didático-pedagógico.

Há de se considerar que as discussões sobre o saber no contexto da formação docente inicial, no campo da Geografia como disciplina a ser ensinada, pouco avançam. Parece natural que, quando se fala de formação inicial de docente, ela se restrinja ao estágio supervisionado, principalmente porque é delegada a essa disciplina a principal responsabilidade por essa formação. Dificilmente as demais disciplinas, nos cursos de licenciatura em Geografia, são "trabalhadas" vinculadas à formação inicial docente. Basta verificar o modo como elas acontecem no processo educativo, se por meio das práticas

curriculares diluídas no campo do processo educativo ou isoladas, e se aparecem auxiliando na realização no campo de estágio.

A tendência de ensino, nesse contexto e dimensões assumidas na prática nessa perspectiva, instaura-se e se restringe à identificação das concepções fragmentadas de formação e de ensino, com consequências que chamam a atenção para os pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de formação em Geografia. São cursos em que se destaca a identidade do profissional em formação da área específica. Profissional este que conhece pouco a sua atuação e fica na especificidade de sua proposta de ação pedagógica de ensinar conteúdos, deslocados do conjunto das relações sociais e dos saberes cotidianos e bem longe do mundo no qual trabalha, orienta, conduz e vive, restringindo-se às discussões no âmbito da sala de aula. Os desafios a uma formação inicial de qualidade continuam prementes, dos dois lados do Atlântico, hemisférios sul e norte.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto Lei nº1190**, de 4 de abril de 1939. Brasília, 2006. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2609>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

CARVALHO, Rómulo. **História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Fundação Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CLAUDINO, Sérgio. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia**. Século XIX. As imagens intencionais. Dissertação de Doutorado em Geografia Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Construindo elos metodológicos na linguagem cartográfica. **Revista Brasileira de Cartografia**. Nº 66/4, pp. 843-859, 2014.

FERREIRA-DEUSDADO, Manuel António. Os concursos do magistério liceal. **Revista de Educação e Ensino**, V, p. 3-14, 1890.

FREITAS, Maria Izabel. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul.2002.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Izabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Magistério - Série Formação do Professor).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores nas licenciaturas:** Velhos problemas, novas questões. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. *Anais II*, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Péres. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação:** Revistada Faculdade de Educação da UFG, v. 27, nº 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VESENTINI, José William. **O que é crítica.** Ou: qual é a crítica da Geografia Crítica? GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, N° 26, pp. 29 - 43, 2009. Disponível em [http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26/29-44-VESENTINI,Jose\\_William.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26/29-44-VESENTINI,Jose_William.pdf). Acesso em 09 nov. 2015.

VAN DER SCHEE, Joop. **Looking for an international strategy for geography education.** IGU-EUGEO-EUROGEO, Krakow, 2014.

Recebido em 05 de abril de 2016.

Aceito para publicação em 07 de março de 2017.