

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
UFPI/BRASIL
franciscocrsilva@gmail.com

RESUMO

Neste estudo, procuramos verificar os projetos de formação inicial de professores “em jogo” no Brasil. Objetivamos saber quais são os projetos em disputa; quais modelos de formação docente são propostos; quais são as forças e os agentes sociais envolvidos nessa disputa; e como a formação inicial de professores de Geografia tem sido pensada nesse cenário. Buscamos na lógica de estrutura e funcionamento do campo da política de educação a explicação para as questões relacionadas à revisão dos cursos de licenciatura e à proposição de um novo modelo de formação inicial de professores, entre eles os de Geografia. Procuramos enxergar os contextos de elaboração e implementação das políticas de currículo, no sentido de apreender os discursos que permeiam e delimitam as relações de força que estabelecem as lutas em torno dos processos de definição dessas diretrizes. Nosso foco são as discussões em torno da organização do currículo da Licenciatura em Geografia, todavia, visto que estas fazem parte de uma conjuntura mais ampla, detemo-nos inicialmente nos debates em decorrência do processo de elaboração das diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, aprovadas através do Parecer CNE nº 9/2001 e da Resolução CNE nº 1/2002. Sem desconsiderar a existência de outras, para esta análise identificamos duas posições que marcam esses debates: a do governo, que conduz a formulação das diretrizes, por meio do Conselho Nacional de Educação; e a de um movimento específico de profissionais da educação, articulado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se manifesta contrário à proposta do governo e apresenta uma contraproposta. No tocante à formação docente em Geografia, em contraposição ao projeto oficial, têm emergido propostas específicas de mudança do modelo, segundo às quais o docente (licenciado) em Geografia para o ensino fundamental e médio deveria ter uma formação básica integral em Geografia, sem diferenciação em relação à formação do técnico (bacharel).

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Licenciatura em Geografia; Brasil.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por grandes reformas dos sistemas educacionais no Brasil, por meio das quais o Estado tem buscado a ampliação do acesso e da permanência de crianças e jovens na escola, tendo como meta a universalização progressiva do ensino em todos os níveis básicos, começando pela educação infantil, fundamental e média, respectivamente, e investido na expansão da formação profissional de nível médio e superior. Essas reformas, exigidas pelas conjuntas sociais (políticas, econômicas,

culturais, administrativas) da época, se dão através de uma série de ações que culminam com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e suas sucessivas medidas complementares de implementação ou de correção de percursos. A adoção dessas políticas, que refletem ideais nacionais e supranacionais, visa ao desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos básicos dos alunos para a vida produtiva e participativa, de maneira a assegurar o progresso econômico e social do país. Ao reorganizar os currículos da escola básica, adotando mudança de concepção e maior flexibilização, a LDB impõe reformulações nas políticas de formação dos professores para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Entre as alterações que se seguem à LDB, destacam-se as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores, já previstas na Lei nº 9.131/1995 de criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Parecer CNE nº 776/1997, que define orientações gerais para formulação das diretrizes gerais dos cursos de graduação. Em consonância com princípios veiculados na LDB, estas orientações defendem que o ensino superior deve assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, necessitando de profunda revisão de toda sua tradição burocrática, que se revela incongruente com as tendências contemporâneas que consideram a graduação etapa inicial da formação continuada. Com esse entendimento, o CNE estabelece que as diretrizes nacionais constituem orientações para a elaboração dos currículos e devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, de modo a assegurar a flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes.

A partir dessas orientações, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) designa grupos de trabalhos para elaborar as diretrizes gerais dos cursos de graduação, sendo que as diretrizes relativas aos cursos de licenciatura são formuladas em separado, sob responsabilidade de comissão integrada por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior. Em 2000, a proposta de diretrizes para formação docente é submetida à análise do CNE, através de comissão bicameral, constituída por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior. Após 21 reuniões internas e submeter a proposta à apreciação da comunidade educacional, através de cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional técnica, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional o MEC, por meio do CNE, aprova as diretrizes nacionais para formação de professores da educação

básica, através do Parecer CNE nº 9/2001, da Resolução CNE nº 1/2002 e demais normas de alteração, complementação e/ou consolidação da política de formação docente. Conforme previsto no Parecer nº 776/1997, o CNE busca reconhecer a importância da colaboração da comunidade educacional para subsidiar as deliberações sobre as diretrizes de currículo definidas pelo Ministério da Educação. No entanto, um movimento de agentes e entidades ligados à formação e exercício profissional docente reclama que a participação da comunidade educacional na discussão da formulação das diretrizes não repercute nas decisões, alegando autoritarismo do governo na fixação das reformas.

Nesse âmbito, procuramos verificar os projetos de formação inicial de professores “em jogo” no Brasil. Objetivamos saber quais são os projetos em disputa; quais modelos de formação docente são propostos; quais são as forças e os agentes sociais envolvidos nessa disputa; e como a formação inicial de professores de Geografia tem sido pensada nesse cenário. Buscamos na lógica de estrutura e funcionamento do campo da política de educação a explicação para as questões relacionadas à revisão dos cursos de licenciatura e à proposição de um novo modelo de formação inicial de professores, entre eles os de Geografia. Procuramos enxergar os contextos de elaboração e implementação das políticas de currículo, no sentido de apreender os discursos que permeiam e delimitam as relações de força que estabelecem as lutas em torno dos processos de definição dessas diretrizes. Nosso foco são as discussões em torno da organização do currículo da Licenciatura em Geografia, todavia, visto que estas fazem parte de uma conjuntura mais ampla, detemo-nos inicialmente nos debates em decorrência do processo de elaboração das diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, aprovadas através do Parecer CNE nº 9/2001 e da Resolução CNE nº 1/2002. Sem desconsiderar a existência de outras, para esta análise identificamos duas posições que marcam esses debates: a do governo, que conduz a formulação das diretrizes, por meio do Conselho Nacional de Educação; e a de um movimento específico de profissionais da educação, articulado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se manifesta contrário à proposta do governo e apresenta uma contraproposta.

O DEBATE EM QUESTÃO

Durante todo o processo de elaboração das diretrizes nacionais de formação inicial de professores conduzido pelo governo, a ANFOPE lidera um movimento que assume uma contraposição à proposta oficial, através de manifestações públicas acerca de entendimentos construídos coletivamente pelos profissionais da educação reunidos na entidade, em encontros, reuniões, seminários entre outros espaços. Na visão desse movimento, o processo de definição das diretrizes nacionais, inserido no programa de reforma do ensino superior exigido por organismos internacionais, visando adequar a formação dos profissionais aos novos rumos da economia, impõe uma formação docente técnico-profissional centrada em competências, como exposto na *Carta do Rio*¹. Para Iria Brzezinski (2001, p. 120), uma das mobilizadoras do referido movimento, com a dependência do governo aos organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais, a elaboração das diretrizes nacionais se submete ao modelo de formação docente implantado em outros países, que institucionaliza a formação fora da universidade e “preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores”.

Uma crítica recorrente incide sobre a proposta de se criar, ratificando opção política manifestada na LDB/1996, agência de formação de professores desvinculada da universidade, em espaço próprio, sob a justificativa de dar terminalidade e integralidade aos cursos de licenciatura em relação aos de bacharelado. Na avaliação de Leda Scheibe e Vera Bazzo (2001, p. 12), pesquisadoras/professoras ligadas à ANFOPE, a proposta do governo, ao regulamentar os institutos superiores de educação, estabelece como local preferencial para a formação docente o nível mais baixo da hierarquia do ensino superior, “uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos”. Para essas agentes sociais diretamente envolvidas no debate, haveria uma atualização da tradição cultivada no interior da universidade brasileira de privilegiar as faculdades ou centros de ciências puras, aplicadas ou tecnológicas e os cursos de bacharelado em detrimento das

¹ Documento construído em parceria com o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), de 29/05/2000, como resultado das discussões dos profissionais da educação reunidos no V Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação e II Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, realizados nos dias 28 e 29 de maio de 2000, no Rio de Janeiro, no qual se manifestam em defesa de uma educação de qualidade socialmente comprometida com a ética e com a democracia. (Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Documento-FORUMDIR-ANFOPE-mai2000.pdf>. Acesso em: 20/05/2015).

faculdades/centros de educação e dos cursos de licenciatura, reforçando a desresponsabilização da universidade pela formação de professores. Além disso, a flexibilização e diversificação dos currículos, das modalidades de cursos e dos arranjos institucionais levariam à fragmentação dos processos de formação, reforçando preconceitos e discriminações tanto dos bacharelados em relação às licenciaturas, quanto entre as licenciaturas de diferentes formatos. Conforme declaração da professora Helena Freitas (2007, p. 1206), que mantém conexão orgânica com a ANFOPE, inclusive na condição de presidente por mais de uma ocasião, a preocupação do movimento seria, portanto, com o delineamento de uma “política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe”.

Em posição contrária a do movimento comandado pela ANFOPE, a professora Eunice Ribeiro Durham (2010) que, no período da elaboração das diretrizes, ocupa funções no CNE e tem significativa participação na definição de políticas públicas educacionais no Brasil, defende que a tentativa mais importante de enfrentamento do problema da formação docente no país consiste na criação, pela LDB/1996, dos cursos normais superiores para formação, em nível superior, de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Durham considera que, até então, o único curso responsável por essa formação, o de Pedagogia, não tem em sua concepção essa finalidade, mas sim preparar os chamados especialistas em educação (teóricos, pesquisadores, planejadores e gestores dos sistemas de ensino). Sua aposta é a de que o modelo dos institutos superiores favorece aquilo que deve ser o cerne dos currículos de formação inicial de professores do nível fundamental: o domínio dos conhecimentos básicos e da transposição didática, de maneira que, na sua visão, um dos maiores retrocessos no âmbito dessa questão é “o desmonte da experiência dos Cursos Normais Superiores que o governo Fernando Henrique havia iniciado e o retorno à formação dos professores nos Cursos de Pedagogia, comprovadamente incapazes de realizar esta tarefa” (DURHAM, 2010, p. 170). Relativizando a questão, a professora Silke Weber (2000), que preside o CNE no momento da formulação das diretrizes, acredita que a universidade necessita, como outras instituições, rever sua forma de atuação, sobretudo seu ritmo, no atendimento às demandas sociais e às do poder público, mas sem que isso leve ao descrédito das instâncias de produção e socialização de conhecimento,

predominantemente públicas, acarretando, contraditoriamente, uma via de favorecimento da iniciativa privada, que poderia transformar a necessidade premente de formação superior do profissional docente em alternativa meramente lucrativa. Segundo ela, sem pretender advogar que a universidade é a única instância capaz de oferecer formação de qualidade para os profissionais da educação, é evidente que, realizando pesquisas nas diferentes áreas, é possível conceber e desenvolver projetos pedagógicos inovadores, que integrem conteúdos específicos e pedagógicos e relacionem estudos teóricos e práticas escolares, evitando a mera reprodução de modelos que estejam em evidência (WEBER, 2000).

O que está em jogo são os fundamentos das diretrizes, os quais, conforme entendimento do movimento de educadores representado pela ANFOPE, não contemplam os pilares de formação de professores historicamente construídos e reivindicados pela luta dos educadores, colocando em seu lugar concepções norteadoras que provocariam o rebaixamento da qualidade da formação, com consequente desvalorização do profissional docente. Isso estaria posto nos parâmetros e princípios orientadores das diretrizes para os cursos de formação de professores, ao tomarem como referenciais as diretrizes da educação básica, diferentemente das diretrizes para os cursos de graduação (na modalidade bacharelado), que se baseiam nos conhecimentos científicos da respectiva área de formação. A esse respeito, assim se manifesta a ANFOPE em documento² levado a audiência pública sobre a definição das diretrizes:

A superação da desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis é uma dimensão importante para as novas diretrizes. Isto não deve, no entanto, significar a desarticulação entre a formação de professores e a formação de outros profissionais da educação (como está indicado pelas novas legislações que consideram o Curso de Pedagogia como local de formação dos profissionais de educação para administração, planejamento etc.), desconsiderando uma base comum para a formação dos profissionais da educação; não deve significar também, a desarticulação entre a formação de professores/profissionais da educação e o desenvolvimento científico seja da área educacional seja da área de conhecimento específico do professor/profissional da educação (ao retirar, preferencialmente, a área de formação destes profissionais da instituição universitária, portanto, do convívio com os outros cursos da área e da pós-graduação acadêmica da área).

² *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, de 23/04/2001* (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acesso em: 20/05/2015).

Divergindo da posição da ANFOPE, Guiomar Namó de Mello (2000), pesquisadora especialista em educação, que participa da elaboração das diretrizes na condição de conselheira do CNE, defende que, ao dar maior ênfase às competências do que às disciplinas, a LDB/1996 e as diretrizes dela decorrentes abrem amplas possibilidades de organização interdisciplinar e transversal dos programas de ensino, podendo levar ao rompimento do modelo “disciplinarista” que repousa sobre a divisão das licenciaturas, uma vez que sua localização institucional na estrutura do ensino superior e, particularmente, nas universidades, cria um “divórcio” entre a aquisição de conhecimentos específicos e a constituição de competências para ensiná-los na escola básica. Isso porque, um currículo por competências significaria uma formação baseada na articulação de diferentes conhecimentos: conteúdos especializados, didática e prática de ensino, fundamentos da educação e princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola, trabalho em equipe e relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos (MELLO, 2000). Além da adoção da noção de competência como princípio de organização pedagógica dos cursos de formação, Mello (2000, p. 108) defende que é indispensável estabelecer um sistema nacional de certificação de competências para professores, o qual “poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, impor parâmetros para o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente”. Na avaliação de Elizabeth Macedo (2002, p. 141), a centralidade da noção de competência nos currículos de formação docente, ainda que “se utilize de variados elementos dos discursos educacionais construídos ao longo do último século e se aproprie de reivindicações do próprio campo, alicerça-se fortemente nas demandas postas à escola por um novo perfil de mercado produtivo”. Esse debate vai além da dicotomia que, aparentemente, colocaria em confronto direto duas visões de mundo e duas concepções de formação de professores, encerradas na simples oposição entre educação para a cidadania e educação para o mercado de trabalho, como se essas dimensões da formação profissional fossem mutuamente excludentes, como se uma coisa não dependesse da outra e não estivesse contida na outra. A esse respeito, é pertinente a reflexão de Roberto Sidney Macedo (2013, p. 94-95 – grifo do autor):

Há, nos debates envolvendo a formação para o trabalho, uma clara tensão ideológica entre aqueles que aceitam a noção de competência como mediadora do currículo e da formação e aqueles que defendem a orientação dessa formação pautada na perspectiva da *qualificação*. Sabe-se que essa perspectiva está vinculada a uma educação pelo conhecimento e à configuração do mundo do trabalho e sua dinâmica de inserção, em meio aos processos contraditórios capital-trabalho. Enquanto a perspectiva das competências desloca a atenção para as capacidades das pessoas em termos sociocognitivos, procurando desenvolver, a partir da formação, os instrumentos cognitivos-intelectuais capazes de responder a um mundo da produção profundamente marcado pela incerteza, pela necessidade de uma atuação flexível e autônoma. Há um importante debate político aí constituído que precisa ser explicado, até porque se pode falar de competências em termos da organização da formação e do currículo, trazendo para seus âmbitos as pautas de uma formação ampliada para além do psicológico, implicando-se o político, o ético e o cultural como organizadores ativos, rejeitando-se, por consequência, as tendências psicologizantes e tecnicistas que fizeram parte da história.

Daí depreendemos que os argumentos favoráveis ao currículo baseado em competências se concentram na construção da ideia, e de um plano a ser defendido por todos aqueles engajados na luta pela melhoria da educação, da escola, do ensino, dos processos de formação em geral, de que seria preciso superar a racionalidade do currículo baseado em disciplinas, objetivos e conteúdos sistematicamente projetados sobre as expectativas sociais em relação à escola, e na lógica do ensino abstrato, fragmentado e reducionista que isso acarretaria. Não obstante, entre a defesa incondicional do currículo por competências como solução para os problemas perfeitamente conhecidos do projeto de educação em andamento, o que inclui a formação docente, e sua negação irreduzível a qualquer possibilidade de avanço e transformação positiva da situação ora vivenciada, entende-se que o momento exige outra postura, outra tomada de posição que não se deixe cair nem na armadilha do fetichismo diante do *novo*, nem na controvérsia da manutenção dos modelos instituídos sob a alegação de inconsistência ou inviabilidade das alternativas apresentadas. Roberto Sidney Macedo sugere que mais interessante seria problematizar como os currículos que apontam para a superação dos prejuízos causados pela lógica disciplinar abstracionista e reducionista podem garantir a verticalização reflexiva dos campos de conhecimento historicamente construídos, de modo a evitar um outro prejuízo: “a lógica do descarte e da substituição das tradições em face do fascínio pela inovação sociopedagógica e curricular, irrefletida, descontextualizada e sem aprofundamento compreensivo do movimento histórico que vem configurando essas superações” (MACEDO, 2013, p. 98).

Sem prejuízo dos motivos e razões das críticas ao processo de reformulação dos

cursos de licenciatura levado a cabo nas últimas décadas, é preciso considerar que o modelo proposto e em vias de implementação não é resultado da vontade íntima de alguém ou de um grupo de pessoas, como faz parecer, em alguns momentos, parte das críticas, ao concluir que se trata de um processo essencialmente verticalizado e (quase) totalmente desligado da realidade ou das necessidades de formação apresentadas pelas experiências nas diferentes instituições de ensino. O modelo de formação docente proposto pelas diretrizes nacionais do MEC é, antes de tudo, resultado de uma conjuntura, produzida nos limites da realidade social, política, econômica e cultural vigente. Como adverte Bourdieu (2011, 2004, 1998, 1993) no tocante à lógica de estrutura e funcionamento dos campos sociais, é preciso atentar para o fato de que os agentes sociais (indivíduos, grupos de indivíduos ou instituições) estão situados e como tal devem ser percebidos, isto é, devem ser vistos a partir de suas disposições e da posição que ocupam no campo; seus direcionamentos, referências, opiniões, decisões, comportamentos, impressões, julgamentos, concepções, representações têm, inevitavelmente, ligação com sua condição de agente social, submetido às leis específicas do campo social do qual é parte. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Silke Weber (2000, p. 149-150):

Com efeito, não data de hoje o estranhamento entre gestores de políticas educacionais e instância acadêmica. A desconfiança é certamente recíproca e alimentada de ambas as partes, embora seja possível sugerir que os gestores, talvez por disporem dos instrumentos necessários à implementação das decisões tomadas, contribuem mais do que os pesquisadores e as instituições universitárias para essa postura. A demonstração mais evidente dessa desconfiança ocorreu, recentemente, em dois momentos distintos da formulação e da execução de políticas educacionais. A primeira concerne ao alijamento de especialistas reconhecidos pela comunidade científica brasileira na fase inicial da definição dos padrões mínimos de qualidade do ensino, tema caro à academia desde décadas, coordenada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, com a denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [...]. Ambas as esferas continuaram à espreita de novas desfeitas, e a anunciada deteriorização da relação existente ocorre, certamente, em um segundo momento, no debate sobre a formação de professores para os anos iniciais de escolaridade, que, conforme os termos do Decreto nº 3276/99, ficou sob a responsabilidade exclusiva dos cursos normais superiores, a serem ainda criados, desconhecendo e desconsiderando experiências levadas a cabo, na última década, em praticamente todo o país [...]. O confronto entre acadêmicos e governo federal, aliás, não tem se cingido às universidades, ele tem se estendido, igualmente, às sociedades científicas e associações que congregam campos específicos de atuação profissional, com o argumento de que essas entidades tendem a atuar de forma corporativa, numa percepção equivocada dos desdobramentos práticos que o conhecimento científico pode promover.

Pelo viés do debate entre a posição do governo e o movimento liderado pela

ANFOPE, há indícios de como se dão as relações, tensões e convergências no campo de produção da formação docente, em que as disputas e lutas tendem a se polarizar, expondo as condições, limites e possibilidades de ação dos agentes sociais comprometidos com o jogo. Nesse caso específico, as forças em cena apresentam um comportamento típico (em relação a um jogo qualquer), distribuindo-se entre quem ataca e quem se defende, posições que podem se alterar conforme a dinâmica do processo. O governo, que detém as prerrogativas de controle dos espaços e mecanismos político-administrativos, mantém-se na posição de defesa de um modelo de educação e formação docente construído segundo os interesses que têm lugar em seu projeto social, político e econômico; o movimento dos profissionais da educação reunidos na ANFOPE, que têm acesso limitado aos espaços e instrumentos de decisão, ocupam a posição de “ataque”, o que, no caso em questão, se dá, principalmente, por meio de tentativas de destituição do projeto do “adversário” para colocar no lugar seu próprio projeto. Das tentativas resultam não a substituição completa, mas alguma modificação, pela incorporação, no projeto oposto, de ideias, concepções, visões de mundo próprios dos contrários, o que significa um ganho não para os “jogadores” individualmente, mas sim para a coletividade, à medida em que se tem uma política pública de formação de professores “fabricada” na dinâmica das relações (lutas) sociais próprias de uma democracia. Em que pese a hegemonia do projeto oficial, os rumos que a educação brasileira tem tomado nas últimas décadas refletem a luta desse movimento contrário, alternativo, cuja resistência ou contraposição às mudanças tem garantido, entre outras coisas, a permanência da formação de professores, para todos os níveis de ensino, nas universidades, mediante processos de ensino, pesquisa e extensão, com a intervenção dos centros/faculdades de educação.

O DEBATE EM TORNO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A aprovação das diretrizes nacionais para formação inicial de professores exige a reorganização dos currículos das licenciaturas por áreas específicas, responsáveis pela preparação dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, entre eles os de Geografia. Os documentos que apresentam estas diretrizes – o Parecer CNE nº 9/2001, a Resolução CNE nº 1/2002 e demais normas complementares – não fazem nenhuma referência direta aos programas de formação das áreas específicas,

limitando-se à indicação dos aspectos estruturantes dos currículos, além do conjunto de princípios, objetivos e competências a serem seguidos, perseguidos e construídas no desenvolvimento dos cursos. Assim, esses documentos constituem referenciais genéricos a partir dos quais se definem as linhas gerais dos programas de formação, mais do ponto de vista conceitual do que sistemático, mantendo-se a influência dos currículos das áreas específicas de conhecimento – oriundos das respectivas tradições científicas, os mesmos destinados aos cursos de bacharelado – sobre a elaboração desses programas, quanto à seleção e organização de conteúdos e métodos. As diretrizes nacionais para organização dos currículos por áreas específicas são definidas paralelamente à elaboração das diretrizes para formação de professores, porém sem haver articulação entre os dois processos³, mesmo nas áreas em que se ofertam cursos nas modalidades bacharelado e licenciatura. Resultam do trabalho de comissões de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, designadas pelo MEC para avaliar, sistematizar e transformar em proposições as contribuições da comunidade acadêmica, científica e educacional de modo geral acerca da elaboração das diretrizes nacionais de orientação das licenciaturas específicas. No caso dos cursos de Geografia, de acordo com Cacete (2002), a elaboração das diretrizes coube a uma comissão de especialistas da área de Geografia composta pelos professores Francisco Capuano Scarlato, Cristina Helena Ribeiro Rocha Augustim e Mário Diniz de Araújo Neto, que apresenta um documento intitulado *Avaliação das contribuições recebidas para a formulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação em Geografia*, no qual constam suas proposições para as referidas diretrizes. Todavia, consideramos pertinente a análise que fazem Scheibe e Bazzo (2013, p. 26) sobre a definição e implementação da atual política nacional de formação docente:

Focalizando as dificuldades de implantação das novas diretrizes, é importante – e, quem sabe, elucidador de algumas questões – prestar atenção a um primeiro aspecto deste processo, qual seja, a constatação de que na absoluta maioria dos casos, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação das áreas específicas do conhecimento envolvidas com a formação de professores foram pensadas e elaboradas por grupos de especialistas de renome em cada área. Em face de um exame mais apurado, no entanto, fica patente que essas comissões não contaram com a presença de profissionais da área específica da educação, ou seja, daqueles que têm como formação e objeto

³ De acordo com Cacete (2002), as comissões de especialistas encarregadas de elaborar as diretrizes curriculares (das áreas específicas) para os cursos de graduação discutiam em separado da comissão e do grupo de trabalho nomeados pelo Ministério da Educação encarregados de elaborar uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da escola básica em cursos de nível superior, apontando a tendência de separação dos cursos de licenciatura dos cursos de bacharelado correspondentes.

de conhecimento e trabalho as questões pedagógicas relacionadas à formação de professores. Um indicador preciso dessa ausência, possivelmente também atribuível à escassa valorização dos cursos de Licenciatura, é a verificação de que [...] há sim um certo sombreamento a respeito da identidade da Licenciatura, percebida ainda como um apêndice à formação dos bacharéis.

Embora tenha havido participação de agentes ligados à área da Geografia nos processos de discussão e decisão à propósito da definição das políticas de currículo, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), no caso das diretrizes nacionais para formação docente, e uma “comissão de especialistas em Geografia” no caso das diretrizes para os cursos de Geografia, configura-se claramente uma forte tensão entre a perspectiva dos órgãos centrais de regulamentação e a perspectiva da comunidade acadêmica/universitária. Nessa perspectiva, as posições assumidas por alguns profissionais da área de Geografia são representativas, como as declarações dos pesquisadores/professores universitários Diamantino Pereira, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, Manoel Fernandes de Sousa Neto, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, e Rosalina Batista Braga, aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais:

[...] concepções de Geografia não são, ou não deveriam ser definidas por lei. Apesar disso, quem tiver o trabalho de ler as diretrizes curriculares do MEC vai perceber que ali existe uma concepção muito particular, somada ao agravante de ter aparecido ali sem o mínimo de debate com a coletividade geográfica. Tudo isso somado ao deslante de propor 4 níveis de habilitação (bacharelado, aplicada-profissional, docência e pesquisa), quando claramente a diferenciação de funções não permite dividi-las nem em duas e além disso, apesar de afirmar que a formações devem ser sólida em qualquer delas, propõe como carga horária referencial 2 000 horas distribuídas em 3 anos, coisa por experiência insuficiente, principalmente quando estruturamos um curso que não se baste apenas nas elaborações teóricas, mas busque unir a fundamentação teórica com o desenvolvimento da prática profissional em seus diversos níveis. (PEREIRA, 1999, p. 44)

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais, originários da Cataluña passam a ser implantados em vários países cucarachas, como Chile, Brasil e Argentina. Trabalhando em torno de ciclos e não mais de séries, reformulam as disciplinas a partir do estabelecimento de eixos temáticos e da proposta de temas transversais. Os formuladores dos PCN's, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima das associações científicas e profissionais, desconhecaram diversas outras propostas curriculares e vieram não se sabe de onde como especialistas já que têm pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia. [...] Enquanto isso, na outra ponta do mesmo processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, aparecem, também, de cima para baixo, com a proposta de fixar bases comuns nacionais para a formação dos diversos

profissionais saídos dos bancos das Instituições de Ensino Superior. [...] Um terceiro, talvez último dos nós que consigo ver, seja o da violência do método, por sua a-historicização desumanizante e estabelecimento de um modelo de educação facista, totalitarista, com cores de consenso. Por que digo isso? Porque na construção da LDB, dos PCNs e das DCNs, os especialistas de plantão foram os elaboradores de tudo. Como temo muito os especialistas, esses deuses de avental limpo e vida deformada, talvez exagere nos elogios a eles. O fato é que, para esses deuses de toga, saídos da tonga da milonga do cabuletê, as associações profissionais, as sociedades científicas e o restante do pobre gentio intelectual jamais elaborou um currículo, discutiu um projeto nacional de educação ou pensou em formação profissional. Então, os especialistas, a postos, simplesmente descobriram a América a exemplo de Colombo e puseram o ovo em pé pela primeira vez na história da humanidade. E o resto, toda elaboração histórica e social, uma série de projetos discutidos e construídos durante décadas de debates ficou de fora, coisa de índio que não se aproveita nem em nota de rodapé. (SOUSA NETO, 1999, p. 15-16)

13

Esse processo reflete uma construção autoritária de uma política que tem sistematicamente ‘atropelado’ o processo democrático, quando antecipa definições ainda não discutidas pelos profissionais da educação, ou, simplesmente, interrompe e desconsidera processos exaustivos de construção reflexiva sobre algum aspecto da realidade educacional. Em maio próximo passado as universidades brasileiras que, há meses, encaminhavam um processo de reflexão sobre a construção de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores foram surpreendidas com a chegada ao Conselho Nacional de Educação de um Parecer construído no interior do MEC intitulado: ‘Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior’. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que já existiam comissões de especialistas, por área de conhecimento, que vinham elaborando propostas de diretrizes, e que o trabalho já estava nos momentos finais. As faculdades e institutos das diversas universidades públicas realizavam, então, discussões a partir das propostas existentes. Em segundo lugar, a proposta encaminhada no referido parecer pode alterar sensivelmente a estrutura de organização dos cursos de licenciatura e de bacharelado de muitas universidades, assim como modificar, bruscamente, os processos de seleção encaminhados por cada uma delas. Mudanças de tal ordem requerem uma cuidadosa reflexão sobre os resultados e impactos de tais iniciativas. Apesar de ser ainda um parecer, o documento fere concepções já consagradas sobre a formação inicial dos docentes e introduz elementos novos na discussão de forma vertical e autoritária. (BRAGA, 2000, p. 123)

Em contraposição ao projeto oficial, têm emergido propostas específicas de mudanças no modelo de formação inicial de professores de Geografia. Não há um consenso nem uma única alternativa sobre como encaminhar e realizar a formação do professor de Geografia, todavia, uma corrente de ideias em especial chama a atenção, por mobilizar alguns dos principais pesquisadores/professores universitários da área de Ensino de Geografia, como Lana Cavalcanti, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Helena Copetti Callai, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), André Nestor Kaercher, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e José Willian Vesentini, da Universidade de São Paulo (USP). A ideia central

defendida por esses autores é a de que o docente (licenciado) em Geografia para o ensino fundamental e médio deveria ter uma formação básica integral em Geografia, sem diferenciação em relação à formação do técnico (bacharel). Essa ideia sustenta-se no entendimento de que a formação em Geografia, seja para atuar na docência, seja para atuar como técnico, pesquisador, requer o desenvolvimento de um conjunto complexo de conhecimentos, nos quais se encontram os conhecimentos das diversas especialidades da ciência geográfica (Geografia da População, Geografia Política, Geomorfologia, Cartografia, Geoprocessamento, Meio Ambiente) e os conhecimentos (métodos, técnicas, habilidades, competências, atitudes, valores...) inerentes às formas de abordagem e tratamento daquele primeiro grupo. Ou seja, essa formação pressupõe a aprendizagem dos conteúdos (conceitos, categorias e classificações) da Geografia e, ao mesmo tempo, de forma articulada, o desenvolvimento da capacidade de usar esses conteúdos, de torná-los significativos, de aplicá-los em situações concretas e específicas, de utilizá-los como mecanismos para o cumprimento de uma função social, seja na prática de pesquisa, de análise e planejamento territorial, de assessoramento técnico, de professor do ensino básico, de docente universitário, etc.

Na visão de Kaercher (2000 *apud* MARTINS, 2010, p. 65), tanto o bacharel quanto o licenciado em Geografia deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, de ter os referenciais teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos aspectos concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial, de modo que o técnico deveria ter a capacidade de dar conta de fazer análises e relatórios técnicos e o licenciado de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da escola básica, sendo que a especialização, na formação, poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo. Na mesma direção, Callai (2013) defende que a formação do geógrafo deve contemplar duas perspectivas fundamentais para um profissional (licenciado ou bacharel), que não se colocam hierarquicamente, nem como mais ou menos importante do que a outra: a função técnica e a função social, que são aspectos constitutivos da formação, sendo que se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas de pesquisa, planejamento ou ensino, a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica que dar sustentação ao encaminhamento do trabalho.

Vesentini (2006), por sua vez, enfatiza que não faz sentido propor uma separação rígida entre o bacharel (geógrafo) e o licenciado (professor), como se este último não precisasse de uma boa formação científica, que envolveria, entre outras coisas, aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico, trabalho de campo e em laboratórios. Outros elementos dessa argumentação são expostos no posicionamento de Cavalcanti (2012, p. 69):

Tenho afirmado a posição de que os cursos de graduação em geografia devem formar, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado. Considero que o que faz a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando, aliada a um currículo que contemple, nos espaços de certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividades coerentes com habilidades e competências requeridas. Ou seja, o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com a geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional. Além do mais, a definição por uma ou por outra vai ocorrendo de fato ao longo do exercício profissional e na pós-graduação.

Pela proposta em questão, a opção por uma modalidade de formação em Geografia (bacharelado ou licenciatura) e por uma especialização em determinada área de atuação (docência do ensino básico ou superior ou demais campos de trabalho) se daria no âmbito da prática profissional, determinada pelas escolhas teórico-metodológicas dos alunos ao longo do curso e não por um currículo rígido e fechado com uma única possibilidade de formação. Essa especialização ocorreria mediante a diversificação da oferta de disciplinas, sobretudo das práticas e dos estágios, de acordo com as opções dos alunos, criando-se espaços específicos para as aprendizagens profissionais relativas ao ensino da Geografia e às atividades geográficas de caráter mais técnico não necessariamente ligadas à educação formal. Como sugere Cavalcanti (2011), além de garantir conteúdo geográfico básico comum para todas as modalidades de formação, é necessário construir convicções sobre os limites de uma formação que se baseia na visão de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. Para a autora, além desse domínio, a atuação do geógrafo exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social, o que implica ter a capacidade de tomar posições sobre as finalidades sociais desses conhecimentos. Isso porque, não é suficiente a um bacharel em Geografia o domínio de conteúdos, métodos e técnicas de pesquisa e planejamento, de análise geoambiental, de sensoriamento remoto,

entre outras especialidades. Ainda de acordo com a referida autora, faz-se necessário que professores e bacharéis, como profissionais de um mesmo campo de conhecimento, tenham condições de refletir sobre os princípios e projetos sociais inerentes a sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento ou na formação de pessoas, de modo que esses princípios devem orientar a composição dos programas curriculares, com a oferta de disciplinas específicas para isso (“Políticas Educacionais e Geografia”, “Geografia e Sociedade”, “Prática de Campo”, entre outras), que tenham a ver com a profissionalização do geógrafo, em relação a seus aspectos legais, políticos, éticos e técnicos (CAVALCANTI, 2011).

O princípio norteador da formação básica comum para o geógrafo técnico e para o professor de Geografia seria a dimensão pedagógica (educativa) que, como postulam os especialistas defensores dessa perspectiva de formação, deve haver na prática desses profissionais, o que extrapola os limites do ensino formal. No entendimento de Cavalcanti (2012), a prática do geógrafo, no planejamento, nas consultorias técnicas e na pesquisa (e não apenas nas atividades de ensino), é uma prática educativa, com dimensão pedagógica, porque tem finalidades, está ligada a projetos políticos, tem pretensões de intervenção na sociedade, nos modos de agir, nos valores, nos comportamentos, nas atitudes sociais com relação ao espaço geográfico. Trata-se de considerar o sentido da prática profissional em Geografia como atividade humana, social e historicamente construída, cujos saberes ou conhecimentos veiculados servem a finalidades específicas, de transformação de realidades concretas, seja através da formação de pessoas na escola, seja através de outras formas de intervenção, de participação e colaboração, potencializando (expandindo, ressignificando) os propósitos da “educação geográfica”. Caberia ao processo de formação profissional em Geografia contribuir com a aprendizagem, por parte dos alunos (futuros professores/técnicos) dos conhecimentos, competências e habilidades relativas à atuação nas diferentes especialidades tomando os conteúdos geográficos não como elementos estanques, isolados e esgotados em si mesmo, mas sim como mecanismos de mediação para a construção de projetos sociopolíticos e educativos. Para tanto, os cursos deveriam oportunizar aos alunos o desenvolvimento dos modos de pensar, ser e fazer geográfico, bem como o desenvolvimento de uma dimensão pedagógica, que os possibilitaria o desempenho de suas respectivas funções sociais. Segundo Callai (2013), essa dimensão pedagógica não se resume a disciplinas didático-pedagógicas necessárias

à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, reconhecer-se “educador” no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade, que se destina o produto desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, cabe pensarmos sobre qual formação precisa ser oportunizada aos futuros docentes para o ensino da Geografia na escola básica. Não obstante à fertilidade de ideias a respeito de um modelo de formação profissional em Geografia de base comum, integrando dimensão científica e dimensão pedagógica, sem diferenciar e hierarquizar as diferentes habilitações/ modalidades de formação, oferecendo a mesma preparação aos candidatos às especialidades técnicas e aos interessados pela pesquisa e pelo ensino, alguns questionamentos em relação a essas ideias nos parecem oportunos. Do ponto de vista da organização do currículo, como contemplar as diversas áreas de especialidades da Geografia, obedecendo aos requisitos de carga horária necessários ao desenvolvimento dos programas exigidos para uma formação adequada, na perspectiva do técnico, do pesquisador e do professor, sem comprometer a viabilidade do curso, considerando suas finalidades e compromissos dentro de um projeto de universidade/ensino superior com um tempo médio exequível de apresentação de novos profissionais à sociedade? Um currículo nesses termos não acarretaria aumento significativo de carga horária dos cursos, à medida que os alunos precisariam integralizar se não todo, mas boa parte dos programas destinados à formação de Geógrafos planejadores, analistas ambientais, pesquisadores e habilitados para a docência, nos níveis fundamental, médio e superior de ensino? Como seria a composição do currículo: por disciplinas ou por temas inter, trans ou multidisciplinares? Seria possível congregiar os interesses dos alunos em torno de todas as especialidades de formação, mesmo que somente durante uma parte do curso? Os professores formadores teriam que trabalhar com foco em todas as perspectivas e dimensões delineadas pelas especialidades de formação? Além dessas questões aparentemente simples, por estarem mais no plano da operacionalização do currículo, embora sejam também aspectos de concepção e opção por um modelo de universidade e de formação profissional, outras de natureza mais profunda e, ao mesmo tempo, nuances mais sutis, alinham-se ao entendimento que se quer estabelecer.

Sabendo que um dos grandes desafios da formação do professor de Geografia, assim como em outras áreas, cuja superação é almejada há muito tempo, consiste na eliminação da dicotomia, dualidade, sobreposição, hierarquização entre os domínios de conhecimento que compõem os currículos, a implementação de um programa único para o geógrafo técnico, pesquisador e docente não dificultaria o enfrentamento desse desafio, uma vez que poderia manter e aprofundar as clássicas divisões e desigualdades entre as especialidades da Geografia e suas modalidades de formação (bacharelado, licenciatura)? Isso na hipótese de que continuariam convivendo no mesmo currículo e nas mesmas práticas concepções e perspectivas diversas de pensar e promover a formação do profissional em Geografia; continuariam existindo os professores formadores interessados mais na produção de conhecimento em suas respectivas especialidades, criando espaços específicos para esse fim (grupos e linhas de pesquisa, projetos, laboratórios), onde se aglutinariam alunos com as mesmas afinidades. O que não significa que isso, por si só, leve a uma formação fragmentada, mas sim na hipótese de que os professores formadores (não todos eles, mas uma parte deles, como tem acontecido até agora em muitas experiências já conhecidas), devido a suas trajetórias acadêmicas e perfis profissionais e de pesquisadores, permaneçam atrelados ao ideal de produção da ciência geográfica pura ou aplicada, sem se importar, sobretudo, com a dimensão pedagógica do conhecimento geográfico, com sua abordagem em processos de educação escolar, nos diferentes níveis de ensino. Não seria mais difícil e complexo definir e realizar um currículo que dê conta de acomodar as várias especialidades de formação e, ao mesmo tempo, garantir a necessária integração e articulação entre os domínios de conhecimento e as dimensões do processo de formação, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade, escola e sociedade, nos limites de um programa de formação para o exercício da docência, da pesquisa e da atividade técnica, considerando a natureza e as especificidades inerentes a cada uma dessas vertentes da atuação do profissional da Geografia?

Sem entrar no mérito das proposições direcionadas ao modelo de formação profissional em Geografia baseado no currículo único, acreditamos que um caminho viável para a superação da racionalidade do “esquema 3+1” que persiste nas entrelinhas dos documentos e das práticas de currículo, embora sua substituição já tenha sido declarada oficialmente, seja a separação, independência, autonomia das especialidades e

modalidades de formação. Entendemos que os currículos de formação de professores de Geografia precisam ser claramente desenhados para o que se propõem, não deixando margens para dúvidas quanto a sua missão, a sua finalidade, a seus objetivos, reservando-se o direito de organizar seus programas de formação com atenção direta na natureza e nas especificidades da atividade docente e da Geografia Escolar. Os cursos de licenciatura não precisam se fundir ou se equiparar aos de bacharelado para garantir sua qualidade, ao contrário, devem ser concebidos como programas de formação autênticos, originais, que são apenas diferentes dos de bacharelado, com demandas e propósitos diferentes e que, portanto, devem ter estruturas e ritmos de funcionamento diferentes, o que não quer dizer inferiores ou superiores, melhores ou piores, apenas diferentes dentro de suas prerrogativas. Os cursos de licenciatura devem ter a qualidade que precisam ter, a qualidade necessária para formar bons professores, os professores que as escolas precisam para cumprir suas funções, não se colocando necessariamente em posição de rivalidade com os cursos de bacharelado. Possivelmente essa rivalidade se (re) produz justamente pela falta de definição de um programa específico, que delineie com nitidez a que se destina, de modo a atrair somente aqueles agentes sociais (alunos e professores formadores) com maior propensão a se identificar com e assumir os objetivos do programa, evitando a ilusão de estar em um curso de licenciatura, mas com a perspectiva de trabalho tanto de ensinar quanto de aprender no sentido da formação do geógrafo técnico em alguma das especialidades da área.

Assim, entendemos que é necessário conceber um curso de licenciatura em Geografia independente do de bacharelado, em espaço próprio dentro da estrutura da universidade ou do ensino superior, com mecanismos e instrumentos suficientes para realização de ensino, pesquisa e extensão voltados à preparação teórica e metodológica dos alunos, baseada na investigação e produção de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem da Geografia, em estudos de aprofundamento teórico, em atividades práticas e de experimentação e em vivências de articulação/integração entre os espaços de formação institucional e os universos da escola básica. Para isso, é preciso conquistar a integralidade e terminalidade das licenciaturas, com a constituição de um espaço apropriado, que pode ser uma faculdade ou um instituto de formação de professores, e de um corpo de professores/investigadores com trajetórias e experiências de ensino e pesquisa, alinhadas com a natureza e as especificidades da atividade docente

e da Geografia Escolar, isto é, com perfil acadêmico/profissional que se identifique com a formação docente em Geografia. Esse aspecto deve ser observado, por exemplo, nos momentos de seleção dos professores, de modo a contratar aqueles que tomam os processos de ensino e aprendizagem da Geografia como objeto de sua experiência profissional e de suas práticas de investigação e produção de conhecimento, evitando a acomodação de professores sem nenhum ou quase nenhum vínculo com a dimensão pedagógica dos processos de construção e mobilização dos conhecimentos geográficos. Os diferentes domínios de conhecimentos da Geografia (como a Geomorfologia, Climatologia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia dos Sistemas Econômicos, Geografia Regional, entre outras) precisam ser abordados nos documentos e nas práticas de currículo em função de suas finalidades e seus objetivos educacionais, de seus propósitos de ensino e aprendizagem na escola básica, o que implica uma sólida fundamentação teórico-metodológica, e não como objetos de análise/produção científica da Geografia pura/aplicada. É necessário distinguir claramente a profissão de geógrafo técnico e profissão de professor de Geografia (de qualquer nível de ensino, do fundamental ao superior), sendo que ambas implicam uma dimensão, uma prática de pesquisa orientada de acordo com as necessidades, prerrogativas e demandas de suas respectivas atividades profissionais.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- BRAGA, R. B. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre*, n. 15, p. 113-128, 2000.
- BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, 2001.
- CACETE, N. H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação*. 2002. 251 f. A referência da formação do professor de Geografia. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia (Geografia Física), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.
- CAVALCANTI, L. S. *O Ensino de Geografia na escola*. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

- CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.
- DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos*. n. 88, p. 153-179, nov. 2010.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- KAERCHER, N. A. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- MACEDO, E. Competência e Currículo. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. (Org.). *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-144.
- MACEDO, R. S. A. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MARTINS, R. E. M. W. *Os desafios do processo formativo do professor de Geografia*. 2010. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, a. 14, n. 1, 2000.
- PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 41-50, jan./jul. 1999.
- SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.
- SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 9-21, mai. 2001.
- SOUSA NETO, M. F. A ágora e o agora. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 08-20, jan./jul. 1999.
- VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N, N; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 234-234.
- WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.