

## UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Genylton Odilon Rêgo da Rocha (\*)

**RESUMO** - Pretende-se neste texto, fazer uma breve história da formação do(a) professore(as) de geografia no Brasil. Neste sentido, optei por centrar a escrita em três períodos que considero fundamentais para a compreensão do tema proposto: a origem dos cursos de formação, a tentativa de substituição dos cursos de geografia pelos de Estudos Sociais e o período atual, marcado pela política de aligeiramento dos cursos de formação de professores(as).

PALAVRAS CHAVES: Educação; História da Geografia; Formação de Professores

**RESUMEN** - Se piensa en este texto hacer una breve historia de la formación de los(as) profesores(as) de geografía en Brasil. En este sentido, opté por centrar la escritura en tres periodos que considero fundamental para la comprensión del tema propuesto: el origen de los cursos de la formación, iniciados en la creación de Academias de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas; el esfuerzo de substitución de los cursos de geografía por los de Estudios Sociales, política adoptada cuando de la llegada al poder del los militares en la década de 60; y el periodo actual, marcado por la política que aligera los cursos de formación de profesores(as), con una fuerte influencia neoliberal en la educación brasileña.

PALABRAS CLAVES: Educación; Historia de la Geografía; Formación de Profesores.

### A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA

Foi através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento.

AZEVEDO afirma que estas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham como proposta, ao serem criadas, o “**duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professôres secundários**”(1971:700).

Dentre os cursos surgidos no interior destas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma orientação moderna ciência geográfica, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia.

A partir de 1936, formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades. Para PETRONE (1993), estes(as) novos(as) licenciados(as) tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde eles apareceram. Pela primeira vez, surgiam professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificavam para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada.

Uma maior difusão de cursos de formação de professores(as) de Geografia ocorreu a partir da década de 50 do século XX. Nas universidades públicas e mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino.

Com a entrada em vigor da Lei N° 4024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores(as) de Geografia passam a ter uma nova regulamentação. Esta nova legislação passa a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação.

---

-----  
(\*) Prof. de Prática de Ensino de Geografia da UFPa

Coube ao membro do Conselho Federal de Educação, Professor Newton Sucupira, na condição de relator, apresentar o Parecer N° 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, no qual estava prescrito o primeiro currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Geografia. Em seu parecer, o Conselheiro esclarece que:

“O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que e, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei n° 4.024.”(PARECER N° 412/62)

O Conselheiro, levando em consideração “o exame das inúmeras sugestões de currículos que nos foram enviadas”(PARECER N° 412/62), propôs o seguinte currículo mínimo para o Curso de Licenciatura em Geografia, que passava a ter quatro anos de duração

- GEOGRAFIA FÍSICA;
  - GEOGRAFIA BIOLÓGICA OU BIOGEOGRAFIA;
  - GEOGRAFIA HUMANA;
  - GEOGRAFIA REGIONAL;
  - GEOGRAFIA DO BRASIL;
  - CARTOGRAFIA.
- Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:
- ANTROPOLOGIA CULTURAL;
  - SOCIOLOGIA;
  - HISTÓRIA ECONOMICA GERAL E DO BRASIL;
  - ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL;
  - FUNDAMENTOS DE PETROGRAFIA, GEOLOGIA, PEDOLOGIA;
  - MINERALOGIA;
  - BOTÂNICA.

O referido parecer foi transformado em Resolução em 19 de dezembro de 1962 que fixou os mínimos de conteúdos e duração do curso de Geografia. Mesmo com o advento da legislação conservadora do período militar, materializada na Lei n° 5.540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do Parecer de Newton Sucupira foi mantida em vigor, acrescentado a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros<sup>1</sup>.

#### **OS CURSOS DE LICENCIATURA CURTAS: A TENTATIVA DE SUBSTITUIR AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA PELOS ESTUDOS SOCIAIS**

Com o advento da Lei 5692/71 a educação básica oficial brasileira foi organizada em dois níveis de ensino: o primeiro e segundo graus. A mesma legislação ao organizar o currículo escolar, estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada, que constituiriam o currículo pleno do estabelecimento de ensino. Segundo a Lei, o currículo pleno de que estou falando

*“é constituído pelas disciplinas, área de estudos e atividades que resultem das matérias fixadas, com disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação é seqüência”(Lei 5692/71-CFE apud FAZENDA, 1992: 62).*

Fazendo parte do currículo pleno, as autoridades educacionais do período introduziram os Estudos Sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo graus. Segundo a Lei 5692/71 e o Parecer 853/71, os Estudos Sociais

*“é uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando”(PENTEADO, 1991:20)*

---

<sup>1</sup> O Decreto Lei N° 869/69 tornou obrigatório a presença da disciplina Educação Moral e Cívica nos diferentes graus e modalidades de ensino. No ensino superior (graduação e pós-graduação) esta seria trabalhada através dos Estudos de Problemas Brasileiros e seus programas, elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

O parecer 853/71 definiu que o ensino dos Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de “área de estudo” nas quatro séries finais do mesmo curso<sup>2</sup>.

Frise-se que esta área de estudos deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.

Em artigo produzido quando da efervescência das discussões que tais mudanças estavam provocando, CONTI (1976) chamava a atenção para o fato de que a idéia de “área de estudos” presente na legislação estava sendo desconsiderada e os Estudos Sociais estavam sendo implementados nas escolas como disciplina de estudos, não sendo, em verdade, mais do que uma mera fusão dos conteúdos das disciplinas que deveriam compor a mencionada área. Ainda segundo CONTI,

*“Essa diretriz além de conflitar com o que fora proposto pela Lei, gerou insatisfação entre os responsáveis pelo ensino da Geografia e da História, os quais, salvo raras exceções, puderam entrever, de imediato, as conseqüências que adviriam do desprestígio que atingiu as duas disciplinas, sem falar nas desvantagens de ordem pedagógica. A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau.”(CONTI, 1976:61).*

A introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus, fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do governo brasileiro.

Já em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, que segundo CONTI(1976), visavam formar professores polivalentes para o antigo ensino ginasial. Com duração de três anos, foram criadas as licenciaturas em Letras, Ciências e Estudos Sociais. É CONTI(1976) ainda que nos informa que através da Portaria nº 117 do MEC de 24 de abril 1966, foi estabelecido o currículo mínimo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que, segundo aquela regulamentação, teria a duração de 2.025 horas.

Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos(as) professores(as) brasileiros, em 17 de janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução Nº 01, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os(as) professores obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se de um lado, legiões de futuros(as) “professores(as)” e principalmente “empresários(as) da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos outros(as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe que era dado contra a educação brasileira. Alunos(as), professores(as), entidades de classe, etc, se manifestaram contrários(as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

SEABRA(1981) em artigo publicado no início da década de 80, chamava atenção para a política de “entregar os anéis para não perder os dedos” adotada pelo Ministério da Educação e Cultura. Para fazer frente ao crescente movimento de contestação, apresentou o Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza um projeto de transformação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais em Licenciatura Plena. Pela proposta, esta nova licenciatura seria estruturada:

---

<sup>2</sup> Vale apenas esclarecer o significado de “atividades” e “área de estudos” previstas na legislação. Por “atividades”, o(a) legislador(a) definiu como “Categoria curricular, forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e os interesses dos alunos”(Parecer 853/71-CFE apud FAZENDA, 1992:63)), nestas, “a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido de que atinja gradativamente a sistematização de conhecimentos”(Resolução nº 8/71-CFE apud FAZENDA, 1992:63); As “Áreas de Estudos” segundo os documentos oficiais seriam “Formadas pela integração de conteúdos afins consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos”(Parecer 853/71-CFE apud FAZENDA, 1992:63) e, como forma de organização curricular “... integra conteúdos afins em vastas áreas, mostrando o conhecimento como unidade, se bem que caracterizada pela pluralidade, os diferentes conteúdos não são aí estranhos entre si, constituindo antes, partes do todo em que se integram e seus limites são, por vezes, indefinidos e diluídos”(Parecer 4.833/75-CFE apud FAZENDA, 1992:63)

*“com um núcleo de matérias comuns (que o autor se propõe denominar de matérias básicas) a que se seguem matérias específicas para a conclusão de cada habilitação, além das chamadas matérias obrigatórias, como Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros, bem como das matérias pedagógicas. As habilitações específicas a que se refere o projeto são História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil”(SEABRA, 1981:121)*

SEABRA alertava que a implantação de tais licenciaturas acarretariam sérios problemas. Ele naquele momento nos chamava a atenção para a possibilidade dos cursos de licenciaturas em áreas específicas serem extintos. Por outro lado, o projeto, se viabilizado, geraria a separação radical entre o bacharelado e a licenciatura, cuja conseqüência mais evidente seria o “enfraquecimento da formação científica do professor que não encontra nenhuma sustentação pedagógica séria”(SEABRA, 1981:121)

O Professor Manoel Seabra em seu artigo, buscou desconstruir os argumentos apresentados pelo Conselheiro, acerca das vantagens e diferenças que a nova licenciatura apresentava frente ao modelo de licenciatura curta em Estudos Sociais e sobre as demais licenciaturas na área de Ciências Humanas. Na sua opinião as alterações propostas não resolveriam os impasses gerados com a implantação dos cursos de licenciatura curta.

*“... porque a ‘colcha de retalhos’ continua a permear toda a estrutura proposta. (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas do E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um fragante empobrecimento curricular.) E, o simples fato de, suprimindo-se formalmente a ‘Licenciatura Curta’ estender-se, ‘especificamente’ o tempo de formação do docente não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação-deformação do professor dito ‘polivalente’.”(SEABRA, 1981:123)*

Infelizmente, inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um grande filão econômico.

Frise-se que as mudanças que acabaram de fato sendo implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais na década de 80 (diga-se de passagem que com algumas modificações do projeto original), permitiram que, se houvesse interesse por parte do(a) egresso(a), este(a) poderia frequentar mais dois anos letivos de caráter específico em Geografia ou em História e receber o diploma de estudos adicionais, que lhe garantia os mesmos direitos dos(as) licenciados(as) plenos(as).

Devido a pressão promovidas por estudantes, professores e sobretudo das entidades representativas das categorias atingidas, como a AGB e ANPUH, estes cursos foram sendo aos poucos eliminados, entretanto, suas seqüelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras.

## **AS RECENTES REFORMAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU PARA ONDE VÃO AS LICENCIATURAS PLENAS EM GEOGRAFIA?**

No momento atual, vivemos um processo de reformas curriculares em função das mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Os cursos de formação estão sendo obrigados a rever seus projetos pedagógicos, o que inclui, evidentemente, a revisão dos seus currículos.

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. A ênfase dos cursos deixa de ser assentada na sólida formação teórica, passando a ser priorizada a aquisição de competências e habilidades por partes dos(as) futuros(as) profissionais.

Normalizando a formação dos(as) profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação já em 26 de junho de 1997, através da Resolução Nº 02, estabeleceu as regras de organização e funcionamento dos chamados “programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.”.

No referido documento, foi prescrito em seu artigo 1º, que a formação de docentes para atuar nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio, deverá se dar em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma de educação superior e também em programas especiais de formação pedagógica.

Acerca dos “programas especiais”, o texto legal esclarece que os mesmos visam suprir a falta de professores(as) habilitados(as), em determinadas disciplinas e localidades. Tais programas deverão ser oferecidos, conforme consta no artigo 4º, com uma carga horária de pelo menos 540 horas, sendo que no mínimo, 300 horas deverão ser de prática. Frise-se, porém que o parágrafo segundo do mesmo artigo, alerta para o fato de que deve ser dada ênfase na parte teórica, à metodologia específica da habilitação pretendida pelo(a) candidato(a), metodologia que deve orientar a parte prática do programa.

Não devemos esquecer de que no parágrafo único do artigo 5º, está estabelecido que os(as) participantes do programa que já exerçam o magistério na disciplina que o(a) mesmo(a) pretende habilitar-se, “poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço”

Apesar da nitidez da política de aligeiramento da formação que perpassa estes cursos, ainda somos surpreendidos com o discurso cínico presente no artigo 2º que nos informa que tais cursos especiais devam ser relacionados a cursos pré-existentes que “ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligadas a habilitação”. Os burocratas do Conselho Federal acreditam, então, que a qualidade dos cursos especiais se dará por “osmose”.

Formar professores(as) a toque de caixa é a palavra de ordem, e na sanha de alcançar tal intento, propostas despidoradas como estas são lançadas e avidamente aceitas e postas em práticas por instituições “chinfrins” que funcionam nos “fundos de quintais”. Corrijo-me, funcionavam nos “fundos de quintais”, pois com as benefícios de décadas conseguidas junto ao governo, estas empresas funcionam hoje em suntuosos prédios, que deixam envergonhada até mesmo instituições sérias e renomadas como a USP.

Para o espanto geral (será que ainda causa espanto tais medidas?), o artigo 10º assegura aos(as) concludentes certificados e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. Não é a toa que logo após a entrada em vigor de tal resolução, inúmeros cursos de “Teologia” foram abertos, sobretudo na Amazônia e no Nordeste, e vendidas turmas para Prefeituras ou não, numa clara venda de diplomas de “nível superior” para professores(as) leigos alcançarem a titulação exigida pela atual legislação educacional.

Como parte integrante da atual política de formação de professores(as) em 30 de setembro de 1999 foi baixada a Resolução CP Nº 1 dispoendo sobre os Institutos Superiores de Educação. Tais Institutos, possuem caráter profissional e visam propiciar a formação continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo oferecer os seguintes cursos e programas:

- curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimentos ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE/ nº 2/97;
- formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica;

Chamo a atenção para a preocupação do legislador(a) em definir o caráter profissional dos Institutos. Deve-se compreender neste “pequeno detalhe”, a intenção de fazer de tais instituições formadoras locais de não pesquisa. A lógica dos(as) mentores(as) intelectuais destas propostas lhes permitem concluir que em um país pobre como o Brasil, é um desperdício gastar dinheiro com pesquisa. Para eles(as) em um país como o nosso, onde a prática de ensino é tão cheia de problemas, não vale realmente a pena teorizar sobre educação. No máximo, deve-se incentivar estudos voltados para solucionar problemas práticos vividos no interior das escolas.

No parágrafo 1º do artigo 7º está posto que estes Institutos organizarão seus cursos de licenciaturas voltados para a formação de docentes para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, seja em habilitações especializadas por disciplinas ou área de conhecimento ou em habilitações polivalentes. Segundo MELLO, *“do ponto de vista legal vale lembrar que é possível ter professores especialistas desde o início do ensino fundamental, até mesmo da educação infantil. Da mesma forma é possível existirem professores polivalentes nas séries terminais do ensino fundamental e até no ensino médio. Do ponto de vista pedagógico esta é uma decisão que deve ser tomada no âmbito do projeto pedagógico dos sistemas de ensino ou das escolas.”*(1999:05).

Estes Institutos, portanto, poderão, para felicidade mais uma vez dos(as) donos(as) das “fabricas de diplomas” existentes em todos os quadrantes do Brasil, oferecer como atrativo, como mercadoria mesmo para a “clientela”, cursos que permitirão aos(as) concludentes trabalhar com diferentes disciplinas escolares ou com as novas formas de organização curricular que estão sendo apresentadas pelo MEC, CNE ou outras burocracias educacionais.

Para MELLO, no entanto, estes cursos de licenciatura polivalentes passam a ser fundamentais no sentido de possibilitar a formação dos(as) novos(as) profissionais que o mercado está a exigir. Neste sentido, esta autora argumenta que a nova LDB *“flexibilizou o ordenamento e a sequenciação temporal da educação básica em termos nunca antes conhecido entre nós e ainda pouco explorado por gestores pedagógicos. Mas no futuro é preciso que as iniciativas inovadoras dos sistemas e escolas não se limitem pela falta de quadros docentes abertos e flexíveis para trabalhar em formas de organização inusitadas.”* (1999:06).

Na nova ordenação do mundo do trabalho, onde a flexibilização tornou-se “palavra de ordem”, ser polivalente é perfil mais do que desejado. No caso da educação, MELLO(1999:06) tenta demonstrar o quanto importante é o papel do(a) professor(a) polivalente numa estrutura curricular flexibilizada. Com a adoção de novas formas de organização e sequenciação curricular, como é o caso dos ciclos, etapas ou séries com duração diferenciadas que podem perfeitamente assumir um currículo mais interdisciplinar, a presença de um(a) ou dois/duas professores(as) polivalentes operando o processo de aprendizagem, torna-se muito mais interessante do que a presença de professores(as) especialistas, preparados(as) para lidar apenas com currículos disciplinares.

O(A) professor(a) polivalente já deixou de ser uma ficção e rapidamente assume, para o azar da educação brasileira, seus postos no mercado de trabalho cambiante. No Estado do Ceará, o(a) polivalente já povoa as salas de aulas. O governo daquele Estado antecipando-se aos demais governos estaduais, criou as bizarras classes de tele-aulas. Nestas, professores(as) “polivalentes” foram “preparados(as)” pela Secretaria Estadual de Educação para ministrarem, com auxílio de fitas de videocassetes (guindadas a condição de principal elemento do processo ensino-aprendizagem), aulas sobre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar oficial daquele Estado.

Por um “passe de mágica”, professores(as) de geografia, por exemplo, tornaram-se capazes de ministrar aulas de química, física, história, biologia, português, matemática, etc. Para que os índices de aproveitamento escolar alcançassem os patamares acordados com o Banco Mundial, flexibilizaram também o modelo de avaliação. Os resultados da alquimia não poderia ter sido melhor. Para o triunfo das estatísticas estatais, o Governo Tasso Jereissate orgulha-se de ter 97% de suas crianças na escola, como se vê em “out-door” estrategicamente situado na saída do aeroporto internacional de Fortaleza, com a proeza ainda maior, de ter diminuído o número de professores(as) e os custos.

Escondem, porém, os membros daquele governo, a face cruel da magia neoliberal, qual seja: a de que muitos(as) professores foram demitidos sob a alegação de “excesso de quadros” (agora para cada turma um professor polivalente), bem como a queda da qualidade da educação ministrada nas escolas estaduais, motivo de muitos questionamentos, que não conseguem respostas oficiais minimamente convincentes.

Outra aparente novidade que a Resolução nos trás e que deve ser muito bem analisado por todos nós, é o das habilitações especializada em área de conhecimento, também previstas neste mesmo documento posto aqui em análise. A nova normalização cria a possibilidade de formação, por exemplo, de um(a) licenciado(a) em ciência humanas, profissional “super capacitado(a)” para atuar na organização curricular por área de conhecimento já prevista nos parâmetros curriculares nacionais. Sem exagerar na colocação, estamos vendo os velhos cursos de Estudos Sociais renascerem das cinzas como fênix. Cômico, se não fosse triste.

O artigo 11º da mesma resolução estabelece que as “universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.”. Isto significa que estas instituições deverão optar ou pela estrutura dos institutos ou das licenciaturas.

Aparentemente tal escolha não é problemática, mas devo lembrar que a mesma resolução estabelece que tais Institutos devam ter seu próprio projeto institucional de formação, que dará a base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos, o que significa a perda de gerenciamento dos Departamentos específicos sobre as licenciaturas, somando-se ao fato de que estas novas instituições deverão ter seu corpo docente próprio (professores(as) contratados(as) ou lotados(as) no Instituto ou professores(as) cedidos(as) de outras instituições ou unidades da mesma instituição). Guiomar Namó de Mello assevera que a *“localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar.”*(1999:06).

A solução para esta situação, seria a transferência da localização institucional destes cursos de formação, haja vista que na atual organização estes “cursos de graduação são ministrados num contexto institucional longínquo da educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última”(1999:06)

Por trás da transferência das licenciaturas para os Institutos está, no meu ponto de vista, o derradeiro golpe nos cursos de bacharelado. Se por um lado se concretiza a separação entre licenciatura e bacharelado, com os prejuízos mais perversos que antecipadamente já sabemos quais são, por outro decreta-se a morte dos bacharelados - e dos próprios departamentos - por inanição, haja vista que tais cursos deverão, na lógica da política de “autonomia universitária” (entendida como sendo a captação de recursos por parte das instituições públicas de ensino superior visando o seu próprio custeio e manutenção) buscar recursos principalmente na iniciativa privada, através da venda de produtos, pesquisas, acessórias, consultorias, etc.

Quantos departamentos e cursos de geografia, principalmente das instituições públicas de ensino superior, após este processo de desmonte e sucateamento a que foi submetida as universidades, possui condições de oferecer estes “serviços”? E os que agora possuem, qual será o grau de independência científica que poderão manter ao vender os resultados dos trabalhos a eles encomendados?

#### **PARA QUE POSSAMOS REFLETIR, INDIGNAR-NOS E SOBRETUDO AGIR.**

As mudanças previstas para os cursos de formação de professores(as), incluindo, evidentemente, os de formação do(a) professor(a) de geografia, ainda não foram concluídas. Quando da redação deste artigo, o Conselho Nacional de Educação lançou a primeira versão das Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Licenciaturas, tornando-se, este documento, o amparo legal mais importante para a consolidação da separação definitiva dos cursos de bacharelado e licenciaturas.

Na nova lógica do MEC, não obstante os gastos volumosos com propagandas que dizem o contrário, a educação, sobretudo a pública, é objeto de ações que somente contribuem para a sua maior debilidade. As políticas educacionais em implantação têm se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de sujeitos com o perfil desejado pelo mercado.

Espera-se que mais uma vez, os(as) educadores(as) sejam capazes de avaliar e posicionarem-se em relação a mais esta tentativa de empobrecimento e “mediocrização” dos cursos de formação de educadores(as), que, infelizmente, estão prestes a serem transformados em cursos de formação de “dadores(as)” de aulas.

Que não esqueçamos da lição aprendida quando da imposição das licenciaturas curtas e curtíssimas em Estudos Sociais, e sejamos capazes de mais uma vez contestarmos mais esta anomalia educacional que está sendo vendida como panacéia para a melhoria da educação básica brasileira.

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, F. A cultura brasileira. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952, v.2  
\_\_\_\_\_. A cultura brasileira. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- BITTENCOURT, C.M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990
- CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. Boletim Paulista de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, nº 51, un, 1976
- CUNHA, L.A. & GÓES, M. O golpe na educação. 7º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991
- FAZENDA, I. C. A. A educação no Brasil anos 60 – o pacto do silêncio. 2º ed. São Paulo: Loyola, 1988.  
\_\_\_\_\_. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia?. São Paulo: Loyola, 1992
- FRANÇA, L. O método pedagógico dos jesuítas – o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir, 1952
- GUIRALDELLI JR. P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical – documento principal (versão preliminar para discussão interna). São Paulo, out/nov, 1999
- PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1991.
- PETRONE, P. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação** (São Paulo), n 10, 1993
- ROCHA, G. O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. São Paulo, 1996, (Dissertação de Mestrado). Educação: Supervisão e Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e formação do geógrafo-educador. **Revista Terra Livre** n 11 e 12. Geografia, política e cidadania. São Paulo: AGB, 1996
- SEABRA, M.F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º graus. Boletim Paulista de Geografia, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, nº 58, 1981.