

A Geografia Que a Gente Aprende Não é a Geografia Que a Gente Ensina*

Maria do Socorro Diniz**

RESUMO

A análise das trajetórias de quinze professores de Geografia de ensino fundamental e médio em início de carreira profissional que trabalham em escolas públicas e particulares, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, constituiu o objeto deste artigo. A partir de relatos

orais, foi construída uma história de aprender e ensinar Geografia, contando com a interlocução especial de autores nacionais e internacionais que vêm discutindo a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação Inicial de Professores de Geografia; Carreira Docente; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Pouco ou quase nada sabemos o que pensa o professor de Geografia sobre a situação de sala de aula em início de carreira. Qual teria sido o impacto diante da sala de aula? Teriam eles enfrentado os mesmos desafios de todos os outros professores, na mesma situação, apresentados pela literatura ou deles diferiam?

Nessa perspectiva, enveredamos pela história de quinze professores de Geografia¹ do ensino fundamental e médio em início de carreira, que trabalham em escolas públicas e particulares, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, a partir de relatos orais, como forma de valorizar suas histórias, acerca do ciclo inicial de vida profissional para a ampliação dos entendimentos sobre o seu sentido bem como sobre o que os determina.

As discussões levantadas por Huberman (1995), acerca do ciclo inicial de vida profissional de docentes abre um campo de pesquisa para melhor compreendê-lo. Esse autor, ao investigar

o percurso de 160 professores do ensino secundário que ao longo de suas vidas viveram situações de sala de aula, concluiu que as necessidades, as indagações, os problemas e as buscas dos professores não são os mesmos em cada momento histórico da carreira profissional, ou seja, o professor iniciante enfrenta uma problemática diferente da do professor em fase final de carreira. Conseqüentemente, há interesses diversificados que requerem tratamento e apoio diferenciados.

Nesse sentido, o autor identifica cinco fases na carreira do ciclo profissional dos docentes: “entrada na carreira”; “estabilização”; “diversificação”; “pôr-se em questão” e “desinvestimento/desencanto” que caracteriza o final da carreira profissional. A primeira coincide com a do grupo investigado: “a entrada na carreira”, que vai de um a três anos, e se caracteriza pelo tateamento de “exploração” e de “estabilização.”

Na visão de Huberman (1995, p.39), esta fase traduz a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o contato inicial com as situações de sala de aula, e se dá de forma

um tanto homogênea, embora com algumas singularidades, a que ele denomina de estágio de “sobrevivência” ou vulgarmente o “choque com a realidade.”

Outros estudiosos do assunto consideram esse período da docência como um acontecimento estressante nos percursos profissionais, marcado por medos e tateamento, o que levou Müller-Fohbrodt e outros (apud Silva, 1997, p. 54) a caracterizá-lo utilizando as expressões “choque com a realidade” (reality shock) e “choque da transição” (transition shock).

Segundo os mesmos autores, esse “choque” sentido pelos professores iniciantes pode ser motivado por fatores pessoais (escolha errada da profissão e inadequação de atitudes, entre outras), como ocorreu com dois professores, levando-os a abandonar a carreira, e/ou por fatores situacionais. Entre estes últimos, apresentam as deficiências da formação inicial, o que ocorreu com todos. É que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática nas escolas (Esteve, 1995) levando Veenman (1984) a utilizar o conceito de “choque com a realidade” para descrever a ruptura com essa imagem ideal do ensino.

À luz dessas concepções, a entrada na carreira profissional desses professores ocorreu em condições de profunda “insegurança” e “insatisfação” em relação à formação inicial recebida.

Coincidindo com as indicações de Veenman, Müller-Fohbrodt e outros, o principal motivo de “choque com a realidade” para quase todos esses professores, ao entrar em sala de aula, foi o embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas onde trabalhavam e teve suas origens na formação específica: no domínio do conteúdo geográfico a ser ensinado está a ênfase das dificuldades enfrentadas em seu início profissional.

Nesse sentido, enquanto perspectiva para o avanço do conhecimento, este texto tenta reins-

crever os fragmentos de histórias da formação geográfica recebida, numa outra ordem, transformando-os numa fala coletiva, polifonizada. Portanto, “essas lembranças são individuais mas estão em confluência com a memória coletiva” (Kotre, 1997, p.228) e transformaram-se numa história comum de aprender e ensinar Geografia.

“POUCA FAMILIARIDADE COM O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM O QUAL IRIAM TRABALHAR”

Contrariando o imaginário de que as deficiências de formação docente estariam centradas na formação pedagógica, no domínio do conteúdo geográfico a ser ensinado está o primeiro “choque” dos professores com a realidade encontrada nas escolas onde trabalhavam. Não é apenas o que a realidade lhes apresenta que os apavora. Tem um peso sim, e também cria impasses e desestímulo, a exemplo da valorização social do professor refletido nos baixos salários, o baixo nível de conhecimento dos alunos, a questão burocrática do ensino... Na verdade, “a boa preparação científica poderá ser interpretada como um dos fatores importantes para que o início de carreira seja vivido de forma menos difícil” (Loureiro, 1997, p.140).

Este não é um problema de responsabilidade primeira da formação pedagógica, muito embora tenha uma outra cota de participação importante nessa “insegurança” do professor iniciante. Mas de certo poderia ser amenizado caso houvesse uma articulação de todas as instâncias da universidade responsáveis pela formação de professores.

Constatou-se ser este o primeiro “choque” desses professores com a realidade. Esse problema já emerge no momento de preparação das aulas práticas, em seus estágios enquanto licenciandos. Ao lembrar de sua Prática de Ensino, esse professor fez um balanço do conhecimento específico recebido na Geografia e emitiu o seguinte comentário:

O conteúdo específico não me ajudou em nada nas minhas aulas sobre o Oriente Médio. O ensino acadêmico, a universidade não tem nada a ver... A gente trabalha com processos, mas a descrição, os aspectos de cada região, essa descrição da Geografia Tradicional não tem mais importância nenhuma. Com isso, o que a gente faz? Sai pela tangente, quer dizer, a gente tem que ver por fora.

Essa fala reforça o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e o necessário ao ensino fundamental e médio que já surge na escola e reflete-se no “medo” e na “dificuldade do licenciando” no momento de preparar e/ou dar suas aulas práticas. Por outro lado, nos chama a atenção para o quanto é necessário uma reviravolta no ensino da Geografia daqueles níveis de ensino, tanto na questão de conceitos quanto de método e na postura da academia com relação a eles. Essas mudanças só terão significado se realizadas conjuntamente: universidade e escola.

A problemática expressa nessas narrativas não é nova. Abreu (1997), em seu Memorial, apresentado ao Departamento de Geografia para o concurso de obtenção do título de Professor Titular, ao referir-se ao seu estágio de licenciatura no Colégio de Aplicação/UFRJ, sentia as mesmas dificuldades enfrentadas por esses professores. E relata:

Aprendi que muitas vezes temos que ensinar o que não nos foi ensinado, cabendo exclusivamente a nós preencher essa lacuna. Com efeito, a maioria das aulas que dei no Colégio de Aplicação tratou temas que não tinham sido adequadamente abordados na Faculdade (algumas simplesmente não haviam sido dadas).

Após alguns anos daquele episódio vivido por Abreu e por muitos outros professores, ele continua ainda hoje... Por que?

Ao transporem os muros da universidade, o que se lhes apresenta como oportunidade de trabalho é a sala de aula do fundamental e médio, sobretudo em escolas particulares, como ocorreu à maioria deles. E o conhecimento exigido pelos programas oficiais, com os quais vão trabalhar, não corresponde àquele conhecimento veiculado na academia, naqueles cursos tão concentrados por área de interesses que, segundo eles próprios, formam mais um especialista em Geografia Física (dentro desta: Pedologia, Geomorfologia, Climatologia etc. etc.) ou em Geografia Humana (que, por sua vez, abre um leque de opções que passa da Urbana, Agrária, Política etc.).

Quando o professor se vê diante de uma turma e com ela vai trabalhar é mais do que compreensível indagações e desabafos do tipo:

Como eu vou trabalhar a realidade do aluno se eu não sei nem a realidade do professor? Primeiro eu tenho que aprender a realidade do professor. Por exemplo, eu nunca dei Ásia, eu nunca dei África na faculdade, nunca dei Austrália, quer dizer, para eu dar aula tenho que aprender tudo. O programa da 5ª série para mim é uma coisa muito complicada, paralelos, meridianos eu nem vi isso na faculdade. Como é que eu vou ensinar uma coisa para o aluno que eu não sei?

O certo é que havia uma certa indignação desses professores em relação a essa questão, e estes expressavam, às vezes, sentimentos constrangedores coisa do tipo “perda de tempo” em aprender porque na hora de aplicá-los em sua profissão teriam que aprender “quase tudo”.

E nesse clima estão os conhecimentos sobre Geografia Regional do Mundo, que em muito prejudicaram suas ações em sala de aula. Todos se queixaram dessa lacuna. Mesmo aqueles que tiveram alguns cursos a respeito apresentaram um grau elevado de insatisfação, como narra esse

professor: “Em mundo subdesenvolvido, eu estudei só a África, deu pra ter uma visão aprofundada. Mas a Ásia toda ficou faltando, a América do Sul, conjunto europeu e conjunto americano também...”

Esses professores se ressentem justamente do conhecimento com o qual eles se depararam pela primeira vez na sala de aula de quinta a oitava séries, e sem o qual sentiram muitas dificuldades, deslocadas para a indisciplina, o relacionamento com o aluno, o medo de enfrentar a turma, a falta de experiência etc.

Aqueles professores que, inicialmente, foram trabalhar com turmas de nível mais adiantado, o nível médio, o caso de quatro deles, tiveram dificuldades menores devido à aproximação de temas estudados na Geografia que, bem ou mal, não lhe eram estranhos. Mas para a grande maioria que iniciou com a Geografia da quinta série, a problemática toma outro vulto, confirmado nessa fala: “um professor que sai da graduação e nada tem a ver com uma formação de professores do 1º segmento, ele leva até um choque ao pegar na quinta e sexta séries também...”

Este não é um problema apenas desse grupo investigado. Outros professores de Geografia da rede pública e privada do Rio de Janeiro², com diferenças de tempo de formados, num total de sessenta e dois, indagados, através de questionário, expressam essa problemática da seguinte forma: para 53% desses professores o conhecimento recebido durante a sua formação profissional pouco contribui para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, que, acrescido dos 24% para quem esse conhecimento atende, em parte, àquelas necessidades, chegou a totalizar 77%. Isto significa que a grande maioria dessa amostra demonstra uma deficiência do conhecimento geográfico com o qual estão a trabalhar e, de certo, enfrentaram toda a problemática referida pelos professores iniciantes investigados.

Por outro lado, elege o livro didático como o grande responsável por uma formação continuada desses professores, formação esta muitas ve-

zes deturpada e distante da Geografia produzida na academia. Criando nele a maior dependência do ensinamento desta disciplina, nesses níveis de ensino e correndo o risco de o professor que não tem acesso àqueles poucos livros mais inovadores postar-se à margem das transformações por que passa a ciência geográfica.

A despeito da constatação de que o conhecimento geográfico ensinado na academia não é direcionado para a escola, esta é uma posição que requer uma articulação científica entre todas as instâncias, evitando descompassos sem competição, poder, e que tanto fragilizam a formação de professores no momento de crise e de desvalorização por que vem passando a universidade, a escola, o docente na atualidade.

LEMBRANDO DA GEOGRAFIA, RESGATANDO A FORMAÇÃO

Ao identificarem o que foi realmente formador na sua vivência acadêmica, todos reconhecem no curso superior a aprendizagem de “coisas importantes”, “de uma postura geográfica.” Valorizam o conteúdo geográfico aprendido, “coisas de que gostaram.” Mas ao fazerem referência à sua grande dificuldade como profissional iniciante queixam-se da utilidade do conhecimento geográfico recebido para a profissão de professor, traduzido nessas colocações: “Eu acho que eu não aproveito nada, só o que falaram sobre subdesenvolvimento” e “eu aprendi muita coisa, mas acho que eu não vou usar nunca em sala de aula.”

Ao mesmo tempo traçavam um paralelo entre a Geografia aprendida no fundamental e médio, a ensinada nesse nível de ensino e à aprendida na universidade, concluindo: “A Geografia de quinta ao nível médio é uma e a Geografia estudada na universidade é diferente. Ela é completamente desvinculada do ensino, de se dar aula, da licenciatura”, diz um professor. Mas “ela me ensinou a pensar, me deu conhecimentos

teóricos”, diz um outro professor. E todos concordam com o pensamento expresso por um deles: “A Geografia aprendida na universidade é importante e eu não abro mão dela, mas é uma Geografia que a gente não vai ensinar no fundamental e médio.”

E acrescentam que o curso de bacharelado, em termos de conteúdo, é bom, dá uma base para aprofundamento em pesquisa acadêmica, mas muito pouco ajuda na prática com turmas de Geografia. E perpassa o pensamento de todos expressão do tipo: “A academia acaba ensinando a sermos pesquisadores e não professores.”

Esteve (1995), analisando a problemática da função dos docentes espanhóis, chegou à mesma conclusão externada por esses professores de Geografia, em suas narrativas:

É que os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade.” (Esteve, 1995, p.100)

À exceção de dois professores, os demais participaram de pesquisas desenvolvidas no Departamento de Geografia, com bolsa de iniciação científica do CNPq, no decorrer de sua formação acadêmica: cinco em Geografia Urbana; cinco em Geografia Agrária e três em Geografia Física.

Não deixa de ser interessante o aluno aprender pesquisando, como eles próprios narram. É uma situação de grande significado não apenas para esses professores como para a Geografia ensinada. O fato de aprenderem pesquisando criou um hábito saudável nesses professores, tornando-os professores “buscadores” de novos conhecimento, novas metodologias para suas práticas de sala de aula. Isto os diferencia dos outros professores que não tiveram a mesma oportunidade e, ao mesmo tempo, contribui para um ensino renovado. Mas por que não incluir todos? Por

que o ensino de Geografia não constitui tema de pesquisa na formação de docentes?

As discussões levantadas pela recente produção científica sobre o tema da docência, enfatizam a necessidade da formação centrar-se na investigação e na experimentação, como um processo educativo capaz de considerar o professor “produtor da sua profissão” (Nóvoa, 1992, p. 28). É possível desenhar estratégias dessa envergadura na formação de professores de Geografia?

Snyders (1995), ao refletir sobre as alegrias dos estudantes universitários e como eles podem libertar-se das dificuldades, das não-alegrias que formam a trama mais visível da vida dos estudantes, aponta a formação na pesquisa como um dos caminhos para a originalidade, tornando-os mais “felizes na universidade”, uma vez que “refletir sobre uma dada questão é ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo, investigar a si mesmo e começar a descobrir a si mesmo (...)” (Snyders, 1995, p.123).

Participar de um grupo de pesquisa, dentro do Departamento de Geografia foi a razão de ser do curso universitário na opinião de todos eles. É talvez aqui que surge o esforço para conquistar o “caminho da originalidade”, dentro das fronteiras da universidade ou mesmo galgar o “status acadêmico.”

O depoimento desse professor reforça e amplia ainda mais essa idéia:

O que eu aprendi na universidade, na área específica, foi praticamente dentro da pesquisa onde aprendi mesmo muita coisa. Acho que eu cresci enquanto profissional dentro da pesquisa. A minha formação acadêmica deixou muito a desejar. Eu aprendi muita coisa, mas aprendi muita coisa que eu não vou usar nunca. Quer dizer, talvez até use não é, mas eu acho que não. E aprendi coisas que eu gostei.

O tom de contentamento com que foi colocada essa narrativa tem o significado do senti-

mento de “alegria” vivido pelo estudante universitário em que tanto insiste Snyders (1995). O fato de o aluno sentir-se progredindo, sem que haja repetição obrigatória da palavra do professor, fazendo-o descobrir suas possibilidades, contribuindo desde sua entrada na faculdade para sua satisfação em enveredar por novos caminhos, é condição primeira da pesquisa como representante de sua formação acadêmica e, decerto, vai se tornar a expressão privilegiada da cultura. Por outro lado, integrar um grupo de pesquisa na academia também está ligado ao rendimento escolar, como expressam essas vozes: “Até então, eu era um aluno regular, não estudava, colava pra caramba”; A partir disso, minhas notas na faculdade melhoraram muito (...) passei a me esforçar mais, tentar descobrir as coisas...”, “Foi aí que eu me destaquei realmente, deixei de ser um aluno médio para ser um aluno bom, em termos de nota.”

Na verdade, há uma supervalorização da atividade de pesquisa, na narrativa desses professores, onde o aprendizado na academia, o interesse pela aquisição de bibliografia, o se informar concentra-se na experiência com a pesquisa, chegando a ponto de um professor fazer essa observação:

A universidade hoje, ela não tem condições de formar um profissional que não trabalhe numa pesquisa e aprenda o conhecimento científico. Acho que, entrou na universidade e nunca trabalhou com pesquisa de forma alguma, ele é um profissional aquém daquele profissional que teve essa vivência da pesquisa.

Ao mesmo tempo, a questão relativa à pesquisa mostrava outras faces, abria brechas para a autocrítica desses professores e levantava outras questões. Ao fazerem uma avaliação da sua formação na área específica, emerge um aspecto interessante e contraditório naquela formação: a questão da especialidade acadêmica.

A concentração em uma área do conhecimento geográfico marcava a carreira da maioria desse

grupo de professores que se distribuía entre a Geografia Urbana, Agrária e a Geomorfologia. De acordo com suas pesquisas, concentravam toda sua formação naquela área de interesse, tão bem relatado por esse professor:

“Fiquei com bolsa os quatro anos de faculdade. Eu fiz quatro projetos, todos na área de Sedimentologia e de Estratigrafia (...) Foi erro participar da pesquisa no 1º semestre do curso porque aí eu direcionei muito o meu curso e dediquei muito para a Geomorfologia. Eu não experimentei outras coisas (...) eu tive que abrir mão da Agrária, da Geografia Econômica, Política etc. (...) As matérias todas, as eletivas, todas eram direcionadas: Geomorfologia do Quaternário, Costeira, não-sei-o-quê, não-sei-o-quê-lá... porque eu passei a me interessar mais por essas disciplinas como Geomorfologia e Climatologia. Eu fiz Geologia I e II. Eu participava de um Laboratório de Sedimentologia. Então eu tive que assistir a Sedimentologia na Geologia... (...) Os simpósios, só me interessavam os de Geografia Física Aplicada. De Humana, eu achava um saco! Embora eu não soubesse direito do que se tratava. Então, realmente, eu acho que foi uma má escolha. Eu tinha que ter me proporcionado essa abertura da Geografia. Foi muito especialista!”

Numa outra direção, ao lembrarem de alguns cursos “que não foram legais” na Geografia, reforçam essa questão da formação especialista e atribuem basicamente à existência de professores que não são professores, são pesquisadores, são cientistas, são geógrafos. “Falta-lhes didática, um programa a seguir, falta-lhes uma seqüência lógica. Professores muito preocupados com as suas pesquisas individuais”, diz um professor. Esses especialistas professores tentam ensinar aos alunos apenas os resultados de suas pesquisas sem uma adaptação aos cursos de graduação e se es-

quecem de que eles precisam receber uma visão global.

Essas lembranças retiradas do interior do mundo acadêmico, ao refletirem os sentimentos desses professores, vão ao encontro de temas abordados na literatura, objeto de críticas, e que reforçam a sua validade.

Cunha (1996, p.38), em uma investigação interinstitucional sobre o tema “Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade”, aponta para uma categoria de profissionais na universidade que muito se aproxima daquela postura de professores referida nas narrativas dos professores de Geografia. Diz ela:

Eles se enquadram muito bem na representação que o senso comum faz do cientista: pessoas muito tituladas, preocupadas com suas pesquisas, cujo prazer intelectual seriam as publicações de renome internacional e a participação na comunidade científica de sua área. Normalmente não valorizam muito o ensino e consideram que são poucos os alunos que “merecem” ser aprovados. Defendem a hierarquia universitária baseada na meritocracia acadêmica, reconhecendo vir daí o poder social.

É evidente aqui o confronto entre cultura geral e especialização, como se elas não fossem complementares, porquanto a instância última da universidade deve ser a de que a especialização se subordine à cultura geral (Morais, 1995).

Por meio dessas histórias narradas, o que se deduz é exatamente o oposto do afirmado acima, ou seja, a ênfase dada a uma formação que prima pelo especialista, indo em sentido contrário ao pensamento de universalidade defendido por Amoroso Lima (1983) e seu conceito de instituição universitária. Entende o pensador que,

A universidade tem por finalidade suprema investigar e transmitir a cultura

geral. Seus institutos parciais é que se dedicam, então, às investigações em profundidade nos setores especializados. Pois a força do geral é estar implantado no especial. Como a força deste é não se desligar do geral. (Lima, 1983, p.17)

O que pensar desse aspecto na formação desses professores?

Parece-nos que o excesso de especialização acadêmica predomina de modo exagerado na maneira de construção do conhecimento presente, hoje, nas universidades brasileiras, fazendo “desaparecer o próprio espírito universitário” (Amoroso Lima, 1959, p. 17) e afetando o ensino, em especial o fundamental e médio.

Estaria nesse detalhe as raízes das deficiências trazidas pelos alunos do Instituto para a vida profissional? Estas, geralmente, são apontadas em direção à complementação pedagógica, “responsável primeira” por tais deficiências dos professores de Geografia. Seria essa uma postura correta?

A especialização do conhecimento acadêmico direciona o aluno para o interesse em determinada área, privando-o de um conhecimento geográfico mais amplo, como já referido. Isto aconteceu a todos, mas as perdas maiores estão no grupo direcionado à Geografia Física, mais técnica. Acaba não sobrando tempo para aprofundar o conhecimento de outras disciplinas fora dos seus interesses específicos. Ocorre, por um lado, uma visão reducionista da realidade social, por outro, uma redução do aprendido que irá se refletir na sala de aula do ensino fundamental e médio, como ocorreu a estes e à outros professores.

Um fato curioso que descobrimos ao penetrar em suas lembranças sobre a universidade é que aqueles professores cuja formação foi centrada na Geografia Física tendem a considerar esta área representante exclusiva do conhecimento geográfico. Existem outros conhecimentos na Geografia? São secundários, quase sem impor-

tância... E voltam ao problema da especialidade. Não é à toa que todos têm queixas das disciplinas da área de Humana.

Está claro, em suas narrativas, o quanto o curso de Geografia se aproxima daquelas idéias defendidas por autores como Schwartzman (1981), para quem existe uma incompatibilidade quase natural entre as atividades científicas e as docentes voltadas para a formação profissional. Com uma maior alocação de recursos financeiros nos seus orçamentos, este curso desfaz a primazia que, como afirma Peixoto (1992), o ensino tem sobre a pesquisa, na universidade.

Dá-se muita importância ao conhecimento veiculado nas pesquisas produzidas pelos professores e pouca atenção à formação de professores. Ao priorizar, no seu interior, a pesquisa e os cursos de pós-graduação, a universidade, assume uma postura desigual pela formação de professores. Esta “não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino” (Gatti, 1992, p. 71). O que muito contribui para o seu desprestígio dentro e fora dela.

Nesse contexto, como exigir de um professor iniciante um “excelente” desempenho se a sua formação pouco está comprometida com a sala de aula onde ele desenvolverá suas ações? Mas as políticas educacionais também não estão articuladas à universidade. O currículo de Geografia a ser ensinado nas escolas não corresponde ao aprendido na academia. Tudo isso “obriga” o professor a adquirir um outro saber, o “saber da experiência,” pouco ou quase nada valorizado numa reflexão teórica, nem pela universidade, nem pela própria escola.

E esse professor é incisivo:

Até a gente cai na real. Parece que há um abismo entre o curso de graduação que você fez e a prática real. Você entra perdi-

do numa sala de aula e começa a querer resgatar. Vamos ver o que eu aprendi. Olho pra trás. Meu Deus! Não sei o que eu aprendi. O que vou fazer aqui? Eu não sei se vocês sentem isso. Porque eu senti essa distância de olhar pra trás e ver! Pôxa eu me preparei para isso, mas aqui estou me sentindo insegura.”

E a universidade continua a desvalorizar a formação de professores e a considerá-la uma atividade menor!

NOTAS

- * Este trabalho está baseado no primeiro item (4.1) do capítulo 4 da minha Tese de Doutorado “Professor de Geografia Pede Passagem: alguns desafios no início da carreira”, defendida em 01/07/1999 no Departamento de Geografia da FFLC/USP, sob a orientação da Profa. Drs. Amália Inés Geraiges de Lemos. O referido capítulo intitula-se: “Uma geografia Divina: A formação Acadêmica” e se subdivide em três itens: 4.1. O Encontro com o “Escolhido”: a Geografia; 4.2. Encontrando a “Alegria” Dentro da “Não Alegria”: A Faculdade de Educação e 4.3. Descobrimo-nos Professor: O Colégio de Aplicação.
- ** Doutora em Geografia pelo Departamento de Geografia da FFLCH/USP e Profa. Aposentada de Prática de Ensino de Geografia da Faculdade de Educação da UFRJ.
- ¹ Os Professores investigados foram escolhidos entre os formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro nos anos de 1989 e 1990, isto é, que tivessem até três anos de experiência profissional com a geografia da Rede de Ensino pública e privada do ensino fundamental e médio do município do Rio de Janeiro.
- ² Presentes ao primeiro Encontro “O Ensino de Geografia de 1º e 2º Graus frente às Transformações Globais”, realizado em 1995 no Rio de Janeiro, realizado no Fórum de Ciência e Cultura, em setembro de 95, com o patrocínio da UFRJ: (Sub-Reitoria-SR-1 e SR-5; Faculdade de Educação-NUPEGEO; Departamento de Geografia-IGEO e Cap) e da Fundação Universitária José Bonifácio, sob a coordenação das profas: Ana Maria de Souza Bicalho e Maria do Socorro Diniz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de Almeida. *Memorial*. Apresentado ao Concurso para Professor Titular junto ao Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da UFRJ. Rio de Janeiro, 1997. 122p. AMOROSO LIMA, Alceu. *O Espírito Universitário*. Rio de Janeiro: Agir, 1959. 220p. CUNHA, Maria Isabel da, LEITE, Denise B. C. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1996. 95p. ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, António (Org.), *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995. 191p. p.93-124 GATTI, Bernadete. A Formação dos Docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio. 1992. HUBERMAN, Michaël. O Ciclo da Vida dos Professores. In: Nóvoa, António (Org.), *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995. 214p. p. 31-62 KOTRE, John. *Luvas Brancas: como criamos a nós mesmos através da memória*. São Paulo: Mandarin, 1997. 265p.

LOUREIRO, Maria Isabel. O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In: Estrela, Maria Teresa (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1997. 224p. p. 117-159 MORAIS, Regis de. *A universidade De desafiada*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995. 140p. NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, António (Org.), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p. p. 13-33 PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Associação Ensino-Pesquisa na Universidade: caminhos de um discurso. *Educação & Sociedade*, n. 41, p. 126-139, abril. 1992. SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência, universidade e ideologia - a política do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981. 218p. SILVA, Maria Celeste Marques da. O Primeiro Ano de docência: o choque com a realidade. Estrela, Maria Teresa (Org.), *Viver a Profissão Docente*. Lisboa: Porto Editora, 1997. 224p. p. 51-80 SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 189p. VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, London, v.54, n.2, p. 143-178.

ABSTRACT

The analysis of the journey of fifteen Geography teachers at the beginning of their professional career in public and private elementary and middle schools, located in the city of Rio de Janeiro, comprises the object of this article. Starting with verbal reports, the history of learning

and teaching Geography was made, counting 'with the special contribution of national and foreign authors who have been discussing the faculty formation.

KEYWORDS:

Initial Formation of Geography Teachers; Teachers Career; Geography Teaching.

