

O PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ENTRE O PROFISSIONALISMO E A PRECARIZAÇÃO

Eduardo Donizeti Girotto

Universidade de São Paulo – USP
Professor Doutor do Departamento de Geografia
egirotto@usp.br

Najla Mehana Mormul

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Professora Adjunta do Colegiado de Geografia
najlamehanna@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos e discutimos o perfil dos professores de geografia no Brasil. Para a construção da análise, utilizamos os microdados do Censo Escolar de 2017, identificando os docentes com e sem licenciatura em geografia que ministraram aulas desta disciplina no ensino fundamental e médio no referido ano. Os dados foram tabulados a partir de diferentes variáveis e espacializados, permitindo uma melhor compreensão da distribuição geográfica dos docentes no território nacional. A análise aponta que 51% dos docentes de Geografia não possuem licenciatura plena na área, descumprindo a legislação educacional brasileira. Além disso, indica que ainda estamos distantes de alcançar as condições de formação e de trabalho necessárias ao processo de profissionalização da docência em Geografia no país. Tais dados alertam também para o risco do atual conjunto de reformas educacionais, em especial, a reforma do Ensino Médio que podem contribuir para a legitimação da precariedade da formação e do trabalho docente no Brasil, com possíveis impactos sobre a qualidade e o direito à educação pública no país.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Geografia. Reformas Educacionais.

THE PROFILE OF THE GEOGRAPHY TEACHER IN BRAZIL: BETWEEN PROFESSIONALISM AND PRECARISATION

ABSTRACT

In this paper, we present and discuss the profile of geography teachers in Brazil. For the construction of the analysis, we used the microdata of the School Census of 2017, identifying the teachers with and without a degree in geography who taught classes of this discipline in elementary and secondary education in 2017. The data were tabulate from different variables and spatialized, allowing a better understanding of the geographical distribution of teachers in the national territory. The analysis shows that 51% of geography teachers do not have a full degree in the area, in violation of Brazilian educational legislation. In addition, it indicates that we are still far from achieving the training and work conditions necessary for the professionalization process of teaching in geography in the country. These data also alert to the risk of the current set of educational reforms, especially the reform of secondary education that can contribute to the legitimacy of the precariousness of training and teaching work in Brazil, with possible impacts on quality and the right to education the country.

Keywords: Teacher Training. Geography Teaching. Educational Reforms.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o perfil do professor de Geografia no Brasil. Para tanto, analisamos os dados do Censo Escolar de 2017, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), problematizando quem são esses profissionais e buscando suprimir importante lacuna de discussão nesse campo de pesquisa. Apesar da existência de recentes pesquisas que apresentam e problematizam o perfil docente no Brasil, com destaque para o trabalho de Gatti e Barreto (2009), ainda são escassas as análises que têm como foco o professor de Geografia.

Na análise, trabalhamos com dois conjuntos de professores: licenciados em Geografia em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio 2017 e docentes que, independente da formação, ministraram aulas de Geografia no mesmo nível de formação. Para a análise destes dois conjuntos de dados, utilizamos variáveis como formação inicial e continuada, rede de atuação, tipo de contratação, entre outros, como o intuito de produzir um perfil dos docentes de Geografia brasileiros em atuação na rede básica de educação em 2017. Em nossa perspectiva, o trabalho com estes dois conjuntos de dados nos possibilitará compreender possíveis correlações entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e precarização docente, aspectos fundamentais para problematizar e propor políticas públicas de educação com vistas ao fortalecimento da formação profissional docente em Geografia.

Partimos do pressuposto de que a formação docente compõe um conjunto de ações, sujeitos e processos, a partir da mobilização de diferentes saberes em contexto. Tal pressuposto encontra-se fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por autores como Tardif (2010), Gauthier (2013), Nóvoa (2006; 2007; 2008; 2009), Shulman (2005), Freire (2004) que defendem a pluralidade dos saberes docentes e a importância da formação inicial e continuada articulando ensino e pesquisa em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, a garantia da qualidade na formação inicial e continuada de professores é uma das condições fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade para todos e todas.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, retomamos o debate sobre a importância da formação profissional docente como uma das marcas do processo de institucionalização da Geografia no Brasil, buscando discutir como este debate percorreu o campo científico da Geografia em diferentes momentos históricos. Após isso, apresentamos um conjunto de mapas e gráficos com o intuito de identificar o perfil do professor de Geografia no Brasil construindo possíveis correlações formação, condições de trabalho e precarização. Por fim, nas considerações, problematizamos, a partir dos dados construídos, a necessidade de políticas públicas de educação que garantam a formação profissional docente em Geografia, articuladas com políticas de carreira e de condições de trabalho docente.

FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS EM GEOGRAFIA: UMA REVISÃO HISTÓRICA

A defesa da formação inicial docente de qualidade e realizada de forma profissional é ((uma das marcas do processo de institucionalização da Geografia como conhecimento científico-acadêmico e como disciplina escolar no Brasil. Como demonstramos em outros textos (GIROTO & MORMUL, 2016), autores como Rui Barbosa (1942), Delgado de Carvalho (1925; 1944), Aroldo de Azevedo (1946), Pierre Monbeig (1954), entre outros, escreveram inúmeros pareceres e artigos, na transição do século XIX para o XX, defendendo que a formação profissional docente seria uma das condições fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade.

Passado mais de 100 anos dos primeiros textos em defesa da formação docente profissional em Geografia, é fundamental avaliarmos em quais condições se encontra a mesma, ainda mais em um momento no qual a Geografia e as demais ciências que compõem o campo das humanidades sofrem ameaças constantes de retirada dos currículos da educação básica. Reafirmamos a importância de uma formação docente de qualidade, baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na contínua reflexão sobre e na prática, em contexto e em diálogo com diferentes sujeitos e saberes, como condição para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem significativos para alunos e

professores. E como base neste pressuposto, buscamos compreender os desafios fundamentais para a formação e o trabalho docente em Geografia no atual contexto brasileiro.

Como demonstram os trabalhos de Rocha (2000), a história da formação docente em Geografia está diretamente articulada com as transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passou o país no último século. Os cursos de licenciaturas, historicamente, nunca estiveram entre os mais disputados, nem tão pouco entre os mais valorizados, fato, inclusive, que está associado ao processo de feminização da profissão (GATTI e BARRETO, 2009). Desde o início, a docência no Brasil tem sido desempenhada, predominantemente por mulheres, em uma associação direta de que, por serem mães, teriam melhores condições de trato com as crianças. A própria noção de jardim da infância, como lembra-nos Froebel (1902) remonta a ideia da criança como uma planta que precisa ser cuidada para crescer, o que pressupõe, inclusive, a redução da ideia de educação à dimensão do cuidado. Soma-se a isso a desvalorização do trabalho feminino, o que resultou no entendimento, sobretudo nos países ocidentais, de que a mulher era o indivíduo perfeito para desempenhar uma função que, nesta compreensão, não necessitava de competência, apenas de jeito ou dom. Por isso, ainda são recorrentes discursos que apontam a docência como dom ou missão e que pode, inclusive, ser desempenhada gratuitamente (vide discursos como aquele difundido pelos “Amigos da Escola”).

Portanto, quando retomamos a história da educação no Brasil, verificamos as dificuldades de a docência ser considerada uma profissão, e, portanto, digna de respeito e valorização. No decorrer da história, foram constantes as lutas para a obtenção de conquistas, por vezes interrompidas por governos autoritários, que permitiam ao professor somente a função de transmitir lições e aplicar provas.

No caso da formação docente em Geografia, é importante lembrar que antes mesmo de ser um saber sistematizado nas universidades, a Geografia já existia como disciplina escolar, sendo um marco desta história a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Tal situação levou ao fato de que os primeiros professores de Geografia não tivessem formação na área (muitos eram advogados, engenheiros, médicos), visto que os primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil passaram a existir apenas na década de 1930, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências Letras de São Paulo em 1934. Só a partir de então começaram a ser formados os primeiros professores na área, o que para autores como Petrone (1993), representou um salto qualitativo para o ensino de Geografia nas escolas de todo país, uma vez que a presença de um profissional formado na área ao mesmo tempo que qualifica o ensino, também atribui maior *status* para a profissão e o referido campo científico. Até então, os programas escolares de estudos geográficos existentes no Brasil apresentavam uma visão compartimentada dos conteúdos, cheios de definições conceituais vagas e de cunho predominantemente teórico, na qual prevalecia o uso da memória.

Esta situação de semiprofissionalismo dos primeiros professores de Geografia foi alvo de crítica de autores como Rui Barbosa que, em seus pareceres sobre a reforma Leôncio de Carvalho, no final do século XIX, apontava os impactos sobre os alunos de uma Geografia mnemônica, decorativa, ensinada por docentes que pouco sabiam sobre esta área de conhecimento. Rui Barbosa criticou o ensino de Geografia praticado no Brasil, enfatizando que não era mais possível aceitar que o ensino dessa disciplina fosse pautado em se transmitir listas de nomes de países e cidades, e muito menos apenas indicar as suas localizações geográficas (MORMUL, 2009).

Veríssimo (1985), no início da República (1889 a 1930) teceu críticas ao ensino de Geografia afirmando que esse se resumia a citações de nomes de países, mares e rios, sendo a Geografia pátria a principal característica dos programas escolares. No que tange ao curso primário, a Geografia não superava uma “decoreba bestial” e, no secundário, era ensinada apressada e precipitadamente, objetivando sempre o exame, não havendo estudo mais aprofundado e nem interesse sobre a matéria. Já na escola politécnica, o ensino de Geografia estava voltado para a formação dos engenheiros-geógrafos. Entretanto, os conhecimentos geográficos estavam limitados a um enfoque matemático e de agrimensura.

Além disso, no início do século XX, a Geografia ensinada teve um caráter eminentemente patriótico e seus conteúdos serviam para a consolidação do almejado projeto de modernização. A Geografia propagava que o bom cidadão era aquele que não se opunha à afirmação do

Estado vigente. A forma acrítica e despolitizada de ensinar Geografia estava fortemente associada à pedagogia tradicional, intensamente empregada no ensino dessa disciplina e respaldada numa abordagem positivista do mundo, pois era urgente “produzir um imaginário de um país grande e pródigo em que o povo era a ferramenta” (FARIA, 2012, p.29).

As breves considerações realizadas até o momento servem para demonstrar os impactos da falta de formação docente profissional sobre o desenvolvimento do ensino de Geografia no Brasil, reforçando que os conhecimentos geográficos, embora fossem de grande interesse do Estado, eram pouco valorizados nas salas de aulas (MORMUL, 2009). Em nossa perspectiva, os conteúdos geográficos podem contribuir para despertar o senso crítico ou inibi-lo. Se trabalhados dentro de uma perspectiva problematizadora/contextualizada, podem possibilitar que as pessoas se reconheçam enquanto parte do todo, inclusive desenvolvendo o sentido de pertencimento, compreendendo os processos, os produtos, as formas e os conteúdos que se manifestam no espaço e, conseqüentemente, na vida.

Entendemos que as transformações que ocorrem no mundo afetam a vida de todos, mesmo que em proporções e intensidades variadas. Não obstante, se os conteúdos escolares de Geografia forem trabalhados a partir de uma leitura naturalizante, neutra e conversadora podem açodar o não entendimento da dinâmica da sociedade, da natureza e, também, dos condicionantes que as compõem e/ou até determinam a vida de todos e todas. No entanto, para que ocorra uma apropriação crítica do conhecimento geográfico, é necessário entender a realidade em suas múltiplas dimensões e isto, em nossa perspectiva, pressupõe a mediação de um professor com amplo domínio teórico-metodológico da profissão.

Pierre Monbeig (1954), um dos docentes que contribuiu na formação do curso de Geografia da Universidade de São Paulo, defendeu a necessidade da formação profissional docente em Geografia, tecendo críticas a possibilidade de alguém querer improvisar-se professor:

Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu esta formação científica e didática (MONBEIG, 1954, p. 12)

A década de 1940 representa um período importante para o ensino de Geografia, com o início do processo de profissionalização da formação docente no país. Em meados da década de 1950 e nas décadas seguintes o ensino enciclopédico da Geografia fora intensamente criticado, pela ausência de raciocínios geográficos nas aulas de Geografia, motivando uma importante reformulação no ensino dessa disciplina. No entanto, parte deste processo foi interrompido durante o Regime Militar (1964-1985). Por vinte anos voltamos para uma educação escolar, pautada em aspectos vinculados a moral e os bons costumes, vistos como necessários para a formação do cidadão de bem.

Neste período, as disciplinas de Geografia e História perderam espaço e importância nas salas de aulas, sendo substituídas por Estudos Sociais, disciplina que deveria trabalhar os aspectos históricos dentro de uma perspectiva positiva de ciência, sendo que à Geografia caberia abordar os aspectos físicos do território, lembrando a Geografia praticada nos fins do século XIX e início do século XX já discutidas neste texto. Um dos principais impactos para formação docente em Geografia neste período foi a criação das licenciaturas curtas, por meio da lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que possibilitou o aligeiramento da formação e rompeu com o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa (SEABRA, 1981), tão amplamente defendido pelos autores do início do século XX.

Apenas com o restabelecimento da ordem democrática e com a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os cursos de licenciaturas curtas foram suspensos. A partir de então, passou-se a exigência legal de que todos os docentes, para atuarem na educação básica, deveriam realizar cursos superiores de licenciatura. A Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1 de julho de 2015, estabelece, como formação mínima para o exercício do magistério na educação básica, cursos de licenciatura com duração mínima de

3200 horas. Segundo a Resolução, a formação deverá levar em consideração a complexidade do trabalho docente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a ação profissional em contexto, o desenvolvimento contínuo da prática profissional, entre outros princípios.

Em nossa perspectiva, a licenciatura em Geografia permite que os professores contribuam para a formação humana e intelectual de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos. As especificidades das licenciaturas demonstram que cada área do conhecimento detém uma série de elementos constitutivos que a projetam num patamar que perpassa pela necessidade de formação e consolidação do projeto de escola, educação e sociedade. Nesse contexto, saber quantos e quem são os profissionais formados na área, nos possibilita enxergar os limites e possibilidades da profissão, uma vez que ser professor demanda responsabilidade, comprometimento e competência.

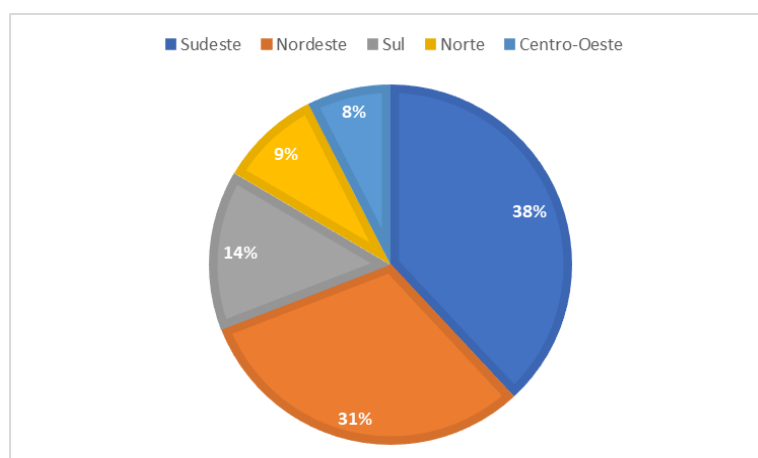
A ausência de professores formados na área, que não dominam os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem elementos inerentes a formação do profissional professor de Geografia é uma situação indesejável, uma vez que cada área do conhecimento possui especificidades que precisam ser respeitadas. Não se trata de preciosismo, mas de reconhecer a formação de professores na área, com domínio teórico-metodológico do campo científico e dos significados educativos que potencializa os processos de ensino-aprendizagem e demonstra que essa questão não pode ser negligenciada.

Posto isto, é possível verificar que, nos últimos 100 anos, o processo de formação docente em Geografia passou por inúmeras transformações, principalmente no que diz respeito ao maior ou menor reconhecimento profissional desta formação. Assim, na próxima etapa deste texto, buscaremos analisar o retrato atual da formação de professores de Geografia, como subsídio para que possamos pensar os debates e ações necessárias para a consolidação da formação profissional docente em Geografia no país.

O PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

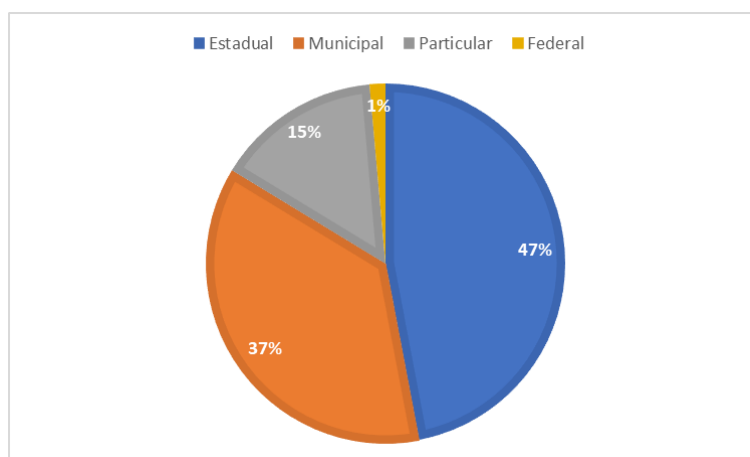
Como dissemos na introdução, analisamos os dados do Censo Escolar de 2017, produzidos pelo INEP, com o intuito de compreender o perfil do professor de Geografia do Brasil. Para tanto, um primeiro conjunto de dados analisados se refere aos professores de Geografia, em atuação na educação básica em 2017, que possuíam licenciatura na área. É importante ressaltar que, como vimos, a Resolução Nº2 de 2015 estabelece, como exigência mínima para atuação docente na educação básica, o diploma de licenciatura, obtido em curso com no mínimo 3200 horas. Os dados apontam que existiam 75476 docentes com licenciatura plena em Geografia em atuação na educação básica no Brasil em 2017 ensino fundamental II e Médio. Nos gráficos 1 e 2 e no mapa 1, podemos ver a distribuição destes docentes pelos Estados da Federação e pelas redes de atuação.

Gráfico 1 – Distribuição dos Licenciados em Geografia em atuação na educação básica de educação, por Região, em 2017.



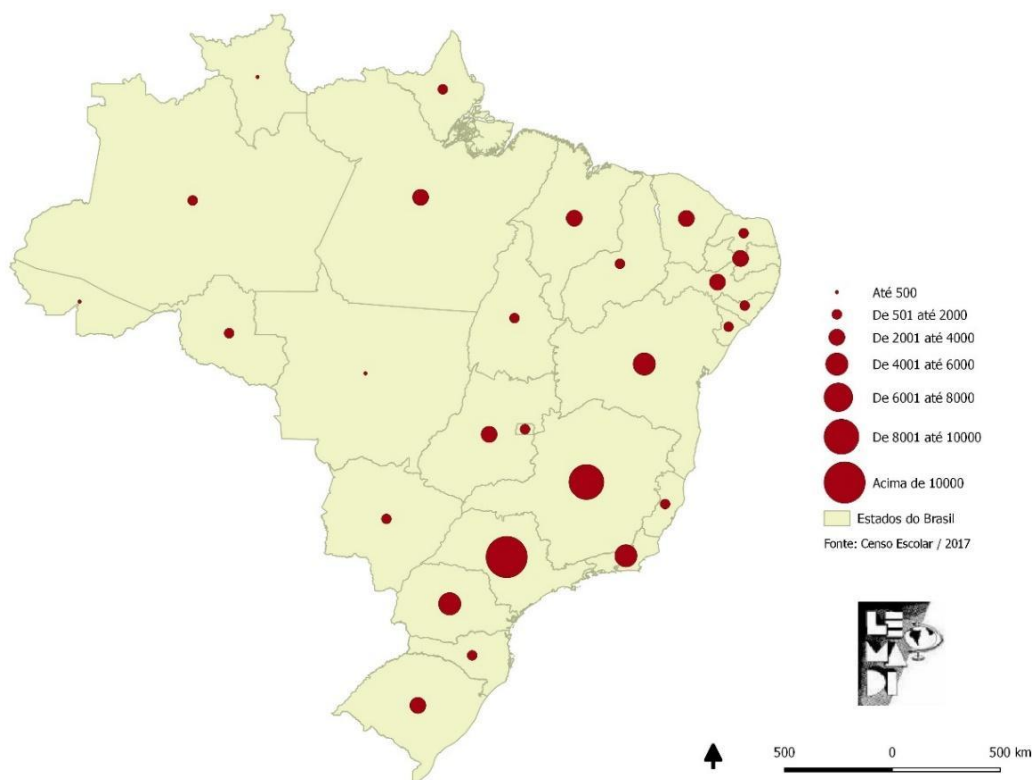
Fonte – Censo Escolar (2017).

Gráfico 2 – Rede de atuação dos Licenciados em Geografia em atuação na educação básica de educação em 2017.



Fonte – Censo Escolar (2017).

Mapa 1 – Distribuição dos Licenciados em Geografia em atuação na rede básica de Educação, por estado, em 2017.



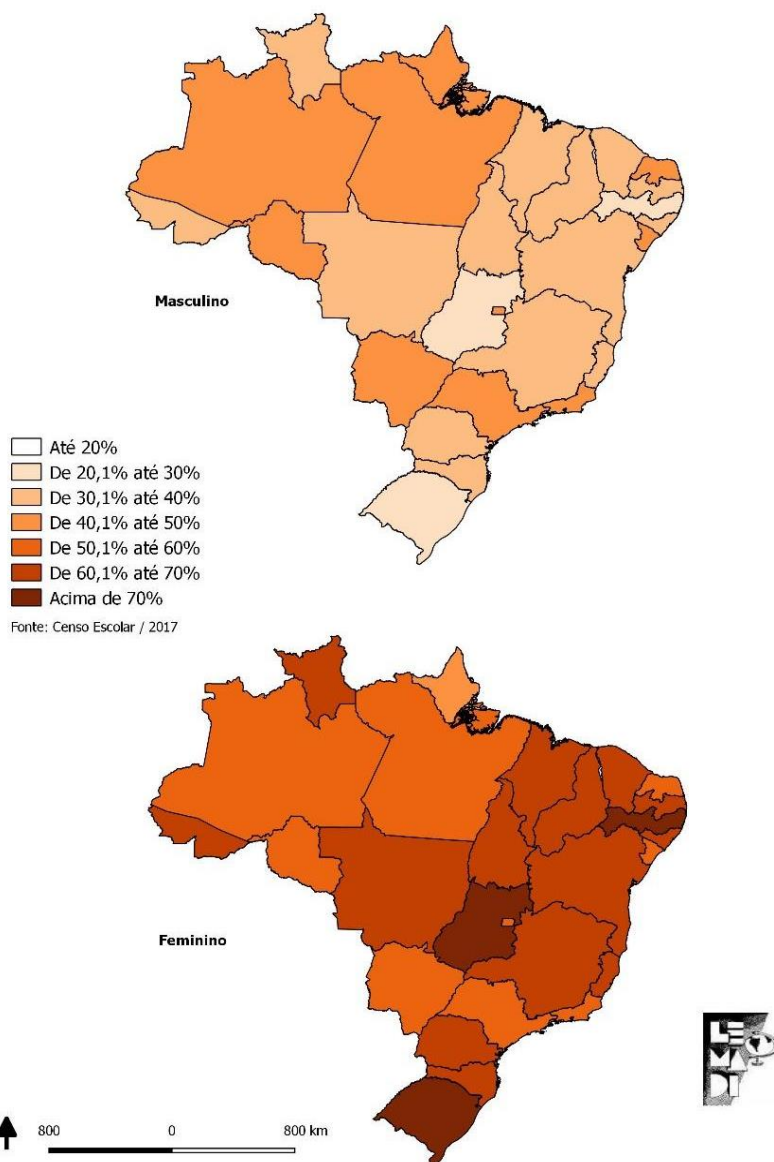
Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Como vimos, as regiões sudeste e nordeste concentram a maior parcela de docentes com licenciatura em Geografia, fato que pode ser explicado por se tratarem também das regiões mais populosas da Federação Brasileira e, no caso da região sudeste, concentrar os primeiros cursos superiores de Geografia no país, como vimos na primeira parte do artigo. Além disso, é possível perceber que 84% dos licenciados em Geografia atuam na rede estadual e municipal de educação. Essa condição pode ser explicada pelo fato de que a Geografia, como componente curricular obrigatório, está presente nos anos finais do ensino fundamental e

ensino médio. Muitos estados e municípios da federação são os responsáveis em oferecer esses níveis de ensino, cabendo, predominantemente, aos estados ofertá-los.

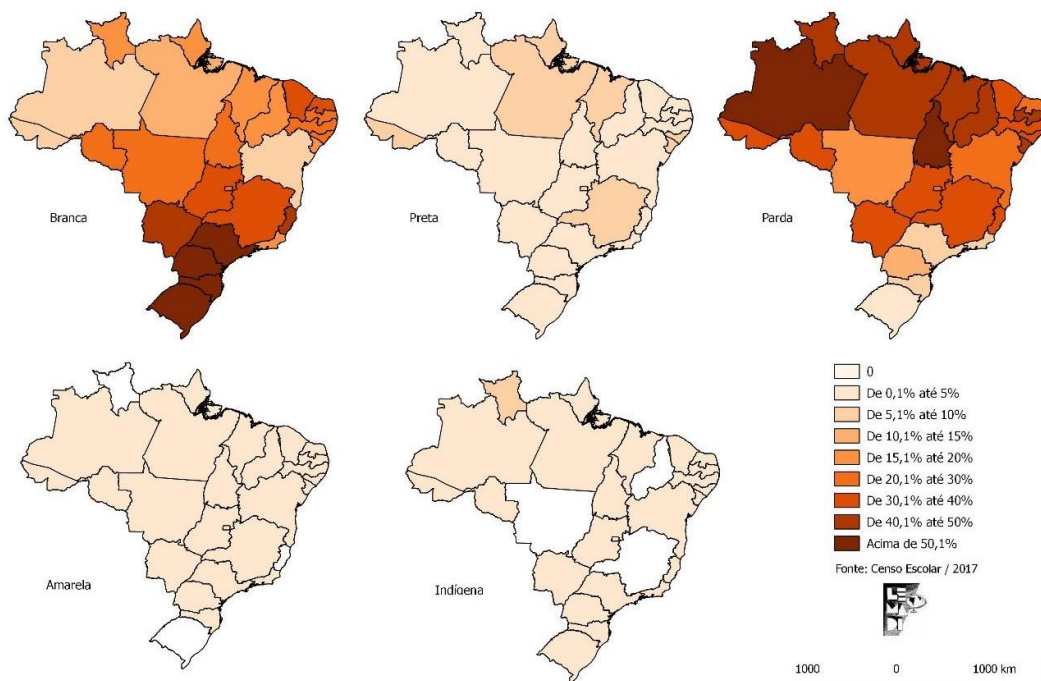
O mapa 2 apresenta a distribuição dos licenciados em Geografia, por sexo, no território brasileiro. Pelos dados, é possível perceber que há predominância de mulheres no exercício da profissão docente em Geografia no Brasil, aproximando-se do perfil geral da docência no país, marcadamente exercida por mulheres, como apontado anteriormente por Gatti & Barreto (2009). No que se refere ao perfil étnico-racial, apresentado no mapa 3, é possível perceber que predominam docentes autodeclarados brancos e pardos, com diferenças, no entanto, na distribuição territorial dos dados. Enquanto os docentes autodeclarados brancos se concentram nos estados do centro-sul do país, com maior concentração na Região Sul, os docentes autodeclarados pardos estão em maior proporção nas regiões Norte e Nordeste. É importante também destacar a pequena presença de docentes autodeclarados pretos e indígenas, o que indica a necessidade de avançarmos na implementação de políticas de acesso e permanência ao ensino superior destas populações, historicamente marginalizadas no processo de formação socioespacial brasileira.

Mapa 2 – Sexo dos licenciados em geografia em atuação na educação básica, por estado, em 2017.



Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Mapa 3 – Autodeclaração de Cor/Raça dos licenciados em geografia em atuação na educação básica, por estado, em 2017.

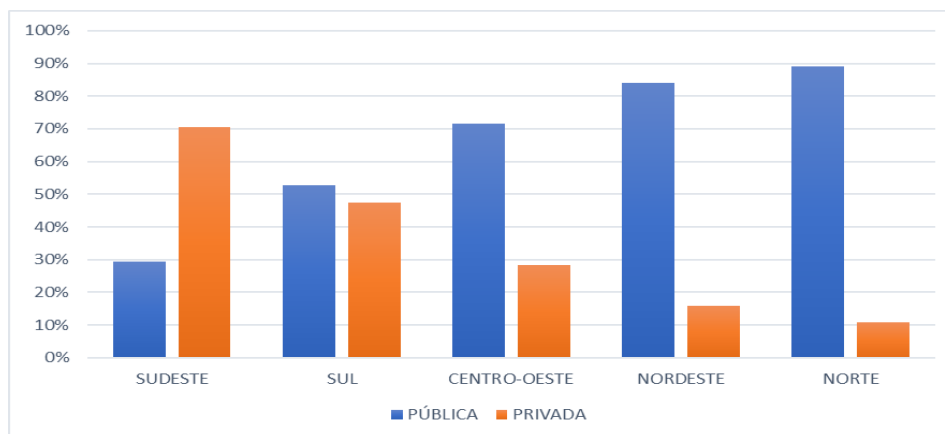


Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Assim, em linhas gerais, o perfil docente em Geografia no Brasil reproduz o estereótipo construído em torno desta profissão: mulheres, brancas, concentradas na região sudeste. Trata-se, de um lado, da reprodução das desigualdades sociais e raciais originadas no processo de formação do território brasileiro que teve na escravidão uma de suas instituições fundadoras, perdurando por mais 350 anos. De outro, reproduz o fundamento patriarcal desta sociedade, na qual, muitas vezes, restava as mulheres apenas duas opções: casar ou ir para o convento, e quiçá com a benção de todos, ser professora, não como profissão, mas como extensão dos serviços e afazeres de ser mãe, como discutido anteriormente.

Apesar da manutenção dessas condições, podemos verificar avanços, como os verificados no gráfico 3 que trata das Instituições de Formação Inicial dos Licenciados em Geografia.

Gráfico 3 – IES de Formação Inicial dos Licenciados em Geografia em atuação na educação básica em 2017.



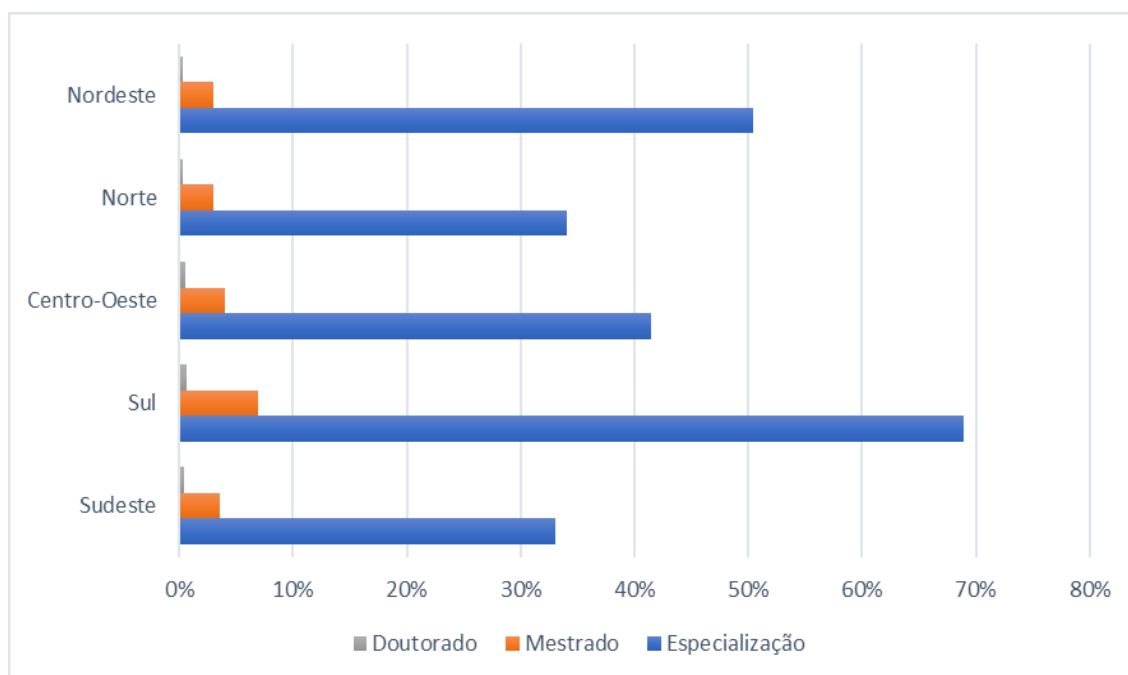
Fonte – Censo Escolar (2017).

Pelos dados anteriores, é possível perceber que apenas na região sudeste predomina a formação em Instituições de Ensino Superior Privadas dos docentes com licenciatura em Geografia. No restante do país, em especial nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Nordeste, predomina a formação inicial em Instituições Públicas de Ensino Superior. Em nossa perspectiva, tais dados apontam possível impacto da política de expansão e interiorização das universidades públicas federais, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Em certa medida, tal interiorização pode ter contribuído no processo de fortalecimento da profissionalização da formação inicial docente, reforçando a importância da universidade pública, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, como *locus* prioritários da formação de professores. Todas estas possíveis implicações da política de expansão do ensino superior na última década precisam ser melhor analisadas, o que foge do escopo deste artigo.

Além disso, é importante destacar que os dados do gráfico 3 revelam a insuficiência da lógica do mercado, que atua, prioritariamente, a partir da dinâmica de obtenção de lucro e retorno financeiro, em atender a formação docente em todo o país. A concentração expressiva da atuação do setor na Região Sudeste demonstra esta geografia econômica da formação docente mediada pelo mercado.

No que se refere à formação continuada, expressa no gráfico 4, a situação é muito preocupante:

Gráfico 4 – Formação continuada dos licenciados em geografia em atuação na educação básica de educação em 2017.



Fonte – Censo Escolar (2017).

A análise dos dados permite inferir que ainda estamos distantes de construir uma carreira que possibilite aos docentes acesso à formação especializada. Ainda não são expressivos os dados de licenciados em Geografia com mestrado e doutorado em atuação na educação básica. A melhor situação encontrada está na Região Sul, com especial destaque para o estado do Paraná, como podemos verificar no mapa 4. Há que se destacar que, em 2003, o governo do Paraná criou um Programa de Formação Continuada de Professores, denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que se tornou referência como política de formação continuada ao possibilitar aos docentes da educação básica retornarem à universidade, construindo projetos de pesquisa e intervenção a partir do cotidiano escolar¹.

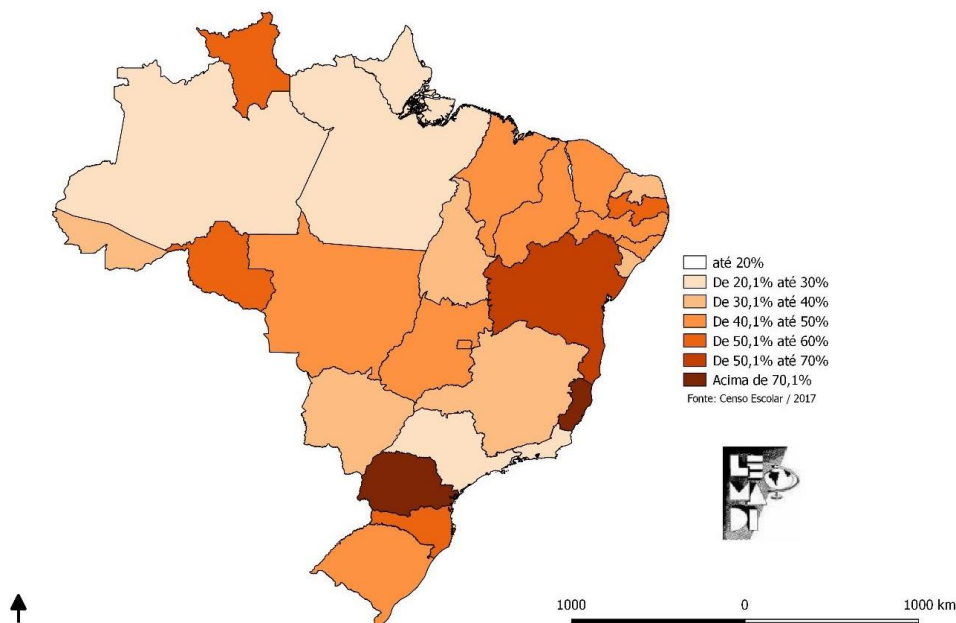
¹ Todavia, apesar dos avanços obtidos com o PDE nos últimos 4 anos o então governador Carlos Alberto Richa, por meio de políticas públicas voltadas a enxugar a máquina pública, desprestigiou o PDE como um processo de formação

Apesar destas experiências pontuais, como o caso da rede estadual do Paraná, de forma geral, os mapas de 4 a 7 revelam que ainda são escassas políticas de formação continuada e de carreira que possibilitem aos docentes acesso aos conhecimentos, processos de pesquisa, debates teórico-metodológicos com possíveis impactos sobre a qualidade das aulas. Tais dados indicam que a formação continuada não tem sido concebida como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, indo na contramão de análises construídas por pesquisadores da formação docente em diferentes partes do mundo acerca da importância da formação nas diferentes etapas da carreira do professor. Como aponta Nóvoa (2009, p. 23):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Uma boa formação de professores, como aponta Nóvoa, é condição *sine qua nom* para que os licenciados em Geografia possam se qualificar e consequentemente melhorar o ensino e aprendizagem. Lembra-se, portanto, que essa formação é permanente, logo o profissional professor necessita, constantemente, ter a oportunidade de continuar se qualificando, com apoio e condições para tanto, mediado, em nossa perspectiva, pela ação do poder público por meio de programas de formação continuada, articulada com a melhoria das condições de carreira.

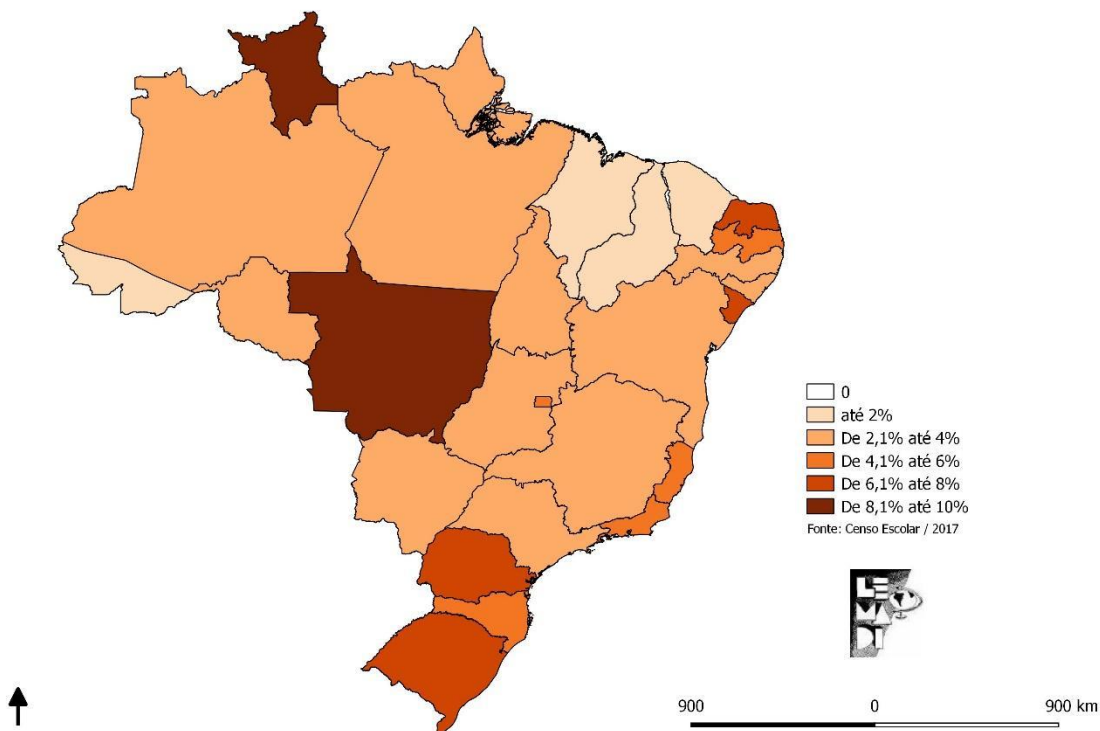
Mapa 4 – Licenciados em Geografia com especialização em atuação na educação básica, por estado, em 2017.



Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

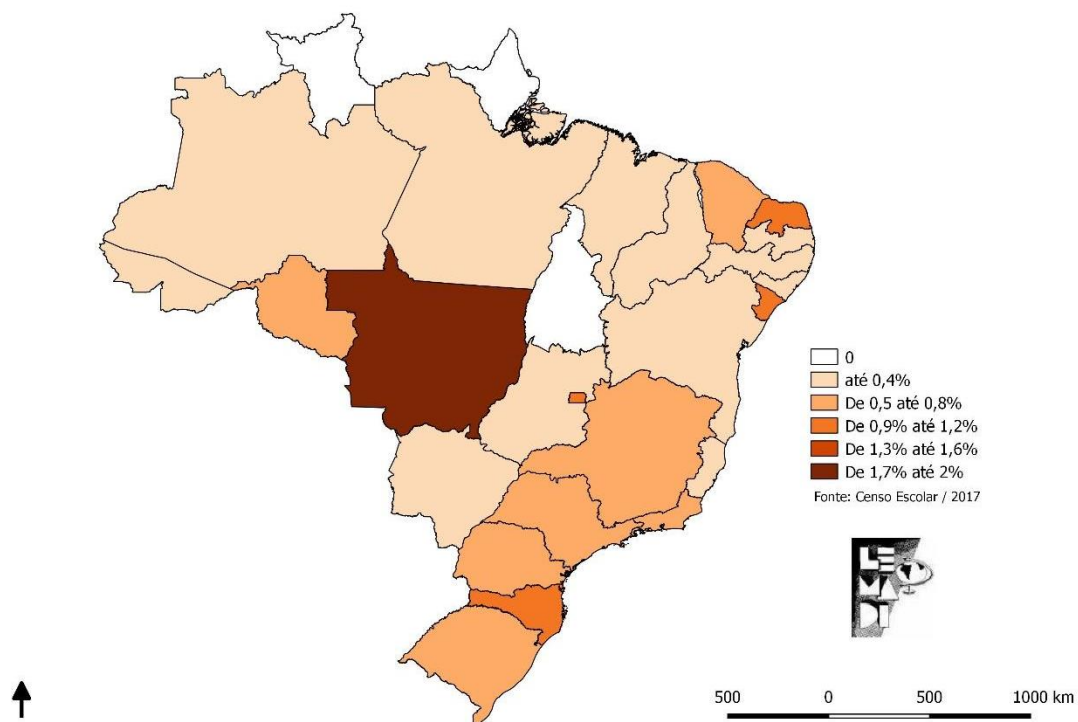
de excelência, reduzindo a carga-horária destinada aos professores às atividades de pesquisa. Outra grande frustração foi a não equivalência do mestrado e doutorado cursado pelos professores da rede estadual de educação do Paraná com o PDE. Além disso, incorporou atividades a distância alegando que essas barateavam o custo do programa. O PDE encerrou o ano de 2017 sem previsão de retorno. Portanto, mesmo o professor se qualificando por conta própria, esse não tem seu esforço valorizado pelo governo. No governo Beto Richa houve um concurso público para docentes e esse foi caótico, a forma de avaliação os critérios eram tão controversos que muitos professores não se entendiam e nem entendiam o que foi avaliado. Foram anos para chamar alguns docentes para assumirem aulas, todavia, e lugares distintos dos indicados, porque que no Paraná segundo o governo há mais demanda que oferta de aulas. Muitos professores não estão lotados em um estabelecimento de ensino, e todo ano precisam se dirigir até o Núcleo Regional de Educação a que pertencem para saber em que escolas trabalharão. O que gera transtornos e não cria vínculos entre professor e escola e professor e aluno.

Mapa 5 – Licenciados em Geografia, com mestrado, em atuação na educação básica, por estado, em 2017.



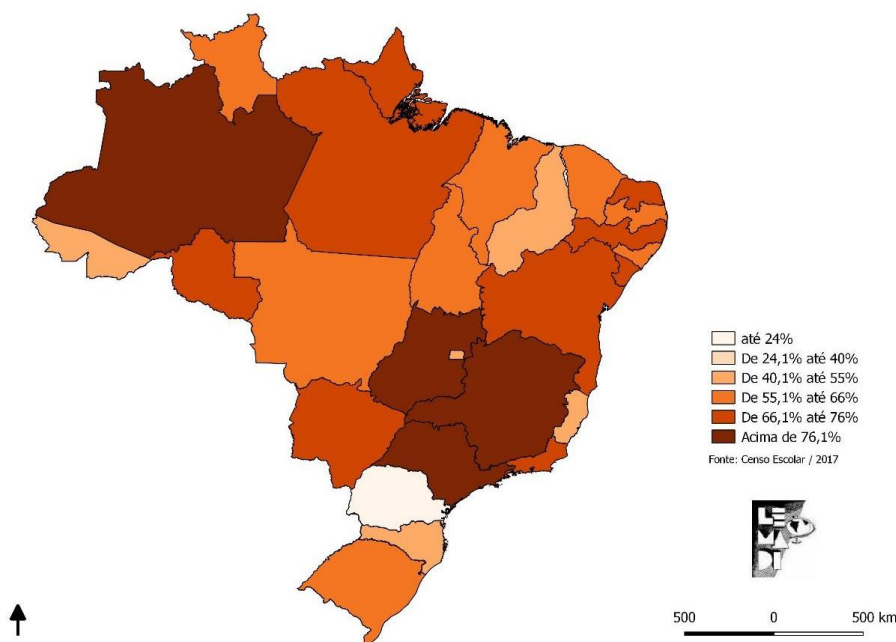
Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Mapa 6 – Licenciados em Geografia, com doutorado, em atuação na educação básica, por estado, em 2017.



Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Mapa 7 – Licenciados em Geografia, em atuação na educação básica que, em 2017, não realizaram cursos de formação continuada com, no mínimo 80 horas de duração, por estado.

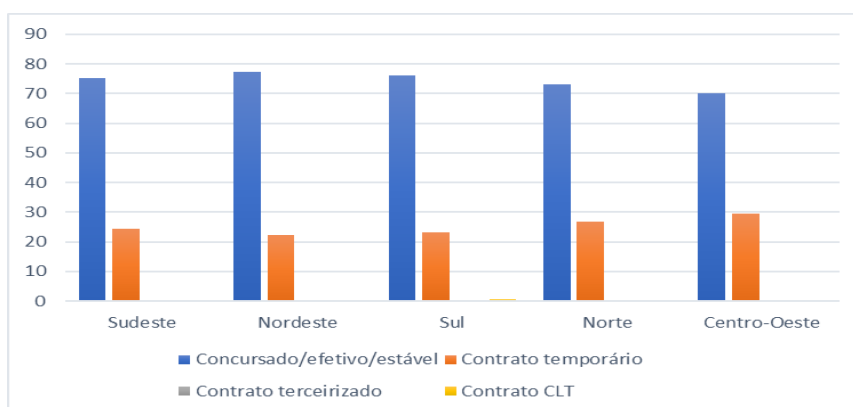


Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Em nossa perspectiva, para que a formação continuada seja de qualidade, é importante que o professor seja instigado a refletir constantemente sobre sua prática, retroalimentando o processo formativo (MORMUL, 2018). Para tanto, torna-se imperioso que haja condições e incentivos para que o professor possa aperfeiçoar-se. A formação continuada é indispensável para que os processos educativos sejam valorados, quando nos deparamos com dados, como o exposto no mapa 7, percebemos que ainda há uma lacuna a ser preenchida, no que se refere a formação do professor de Geografia, sobretudo pela importância desta para oxigenar a formação e prática docente.

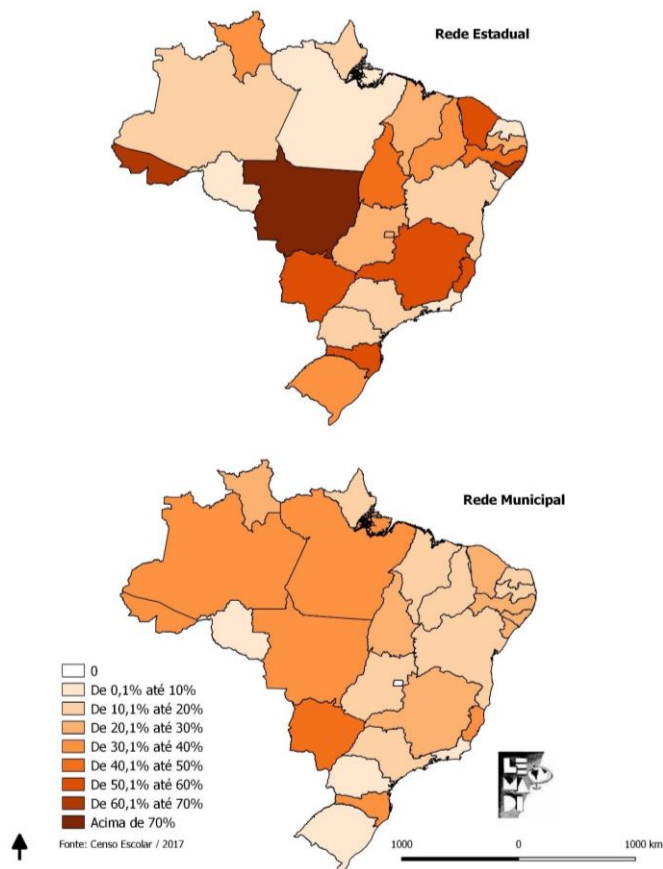
No que se refere ao tipo de contratação, é possível perceber pelo gráfico 5 que, em todas as regiões do país, predomina a contratação por meio de concursos públicos, o que garante estabilidade aos docentes no exercício da profissão. Ao analisarmos a diferença entre os tipos de contratação na rede estadual e municipal, expressa no mapa 8, podemos verificar que há maior presença de contratos temporários na rede estadual, sendo a pior situação do estado de Mato Grosso, no qual mais de 70% dos contratos estão nesta condição.

Gráfico 5 – Tipo de contratação dos docentes licenciados em geografia em atuação na educação básica, por Região, em 2017.



Fonte – Censo Escolar (2017).

Mapa 8 – Licenciados em Geografia na rede estadual e Municipal em 2017 com contratação temporária, por Estado.



Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

O concurso é a forma mais empregada para o ingresso na profissão em todos os estados da federação, o que pode ser considerado um aspecto positivo, porque um professor concursado dispõe de maior segurança e, também, da possibilidade de plano de carreira que valoriza seu trabalho pessoal e profissional no decorrer do tempo de atuação. Apesar de predominar o concurso como forma de contratação mais realizada nos estados da federação, é possível verificar que quase $\frac{1}{3}$ dos docentes estão em contratos temporários em todos o país. Em nossa perspectiva, tal formato de contratação pode impactar na dinâmica do trabalho docente, haja vista que um trabalho sem estabilidade, implicado na lógica da competitividade, faz do professor refém do mercado, ferindo a essência da formação que precisa estar imbuída de comprometimento e autonomia. Além disso, os professores temporários vivem a angústia, todos os anos, de não saberem, ao certo, se terão aulas atribuídas ou permanecerão na mesma unidade escolar, o que implica a continuidade de projetos e ações pedagógicas.

Assim, é possível perceber que os docentes com licenciatura em Geografia em atuação na educação básica possuem condições de formação e trabalho muito aquém daquelas consideradas adequadas para o exercício da profissão. No entanto, esta é apenas uma face da realidade do trabalho docente no Brasil. Os dados do Censo Escolar de 2017 apontam também que existem 78903 docentes que ministraram aulas de Geografia no ensino fundamental II e Médio, em diferentes modalidades, que não possuem licenciatura na área, descumprindo, portanto, os requisitos mínimos previstos na legislação educacional brasileiro para o ingresso na carreira docente. A tabela 1 apresenta os dados sobre esta questão:

Tabela 1 – Formação dos docentes que ministraram aulas de geografia no Ensino Fundamental II e Médio em 2017 (%).

Curso de Formação Inicial	%
História (Licenciatura)	23,19286
Pedagogia (Licenciatura)	21,28872
Letras (Licenciatura)	6,068406
Ciências Sociais (Licenciatura)	5,926267
Matemática (Licenciatura)	3,214117
Ciências Biológicas (Licenciatura)	3,024599
Geografia (Bacharelado)	2,673735
Pedagogia (Ciências da Educação)	1,841394
Filosofia (Licenciatura)	1,39193
História (Bacharelado)	1,330465
Educação Física (Licenciatura)	1,187046
Ciências Naturais (Licenciatura)	0,818255
Outros Cursos (102 formações)	28,04221

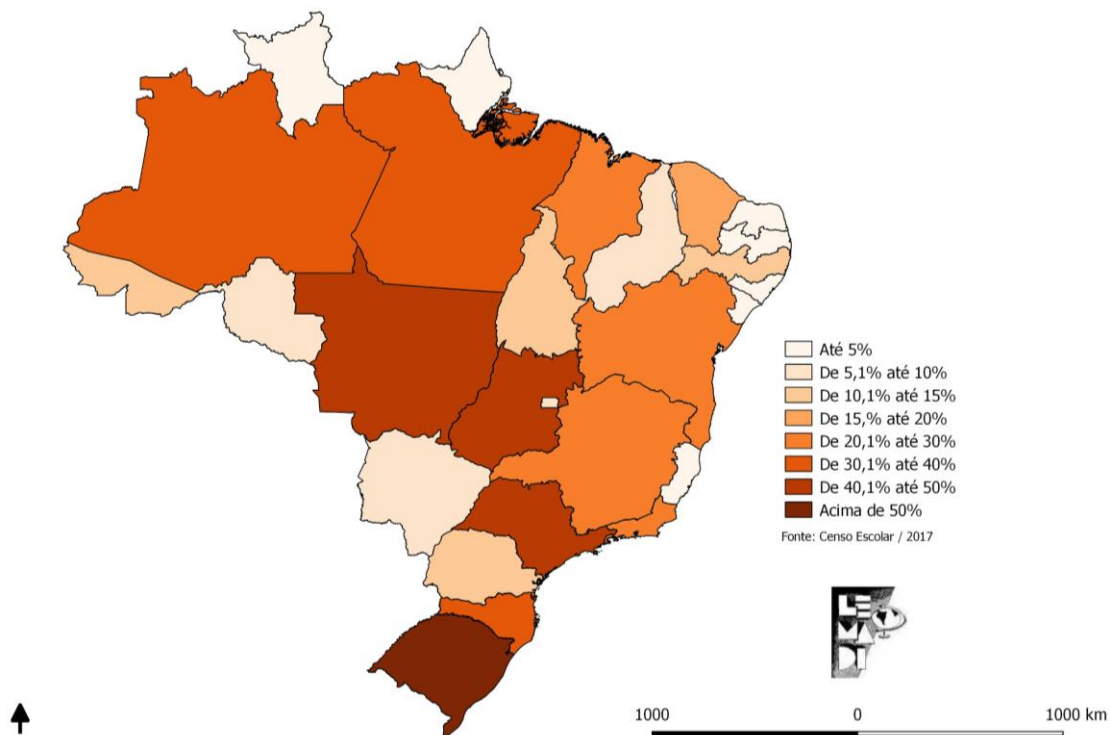
Fonte – Censo Escolar (2017).

É possível verificar que se trata de um amplo conjunto de formações, sendo algumas mais próximas do campo da Geografia, como Ciências Sociais, História, e outras distantes, como é o caso de Educação Física e Matemática. Chama atenção também o elevado percentual no item outros cursos, que aponta a existência de um conjunto de mais de 102 formações, de diferentes áreas, demonstrando um importante hiato no processo de formação inicial docente em Geografia em todo o país. Na prática isso implica em um processo de ensino e aprendizagem desarticulado, visto que o profissional professor quando leciona a disciplina a qual é habilitado já encontra algumas dificuldades, contudo, passível de ser contornadas, porque o professor dispõe de fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos oriundos da ciência de formação. Quando o professor habilitado em Geografia leciona outras áreas ou vice-versa, ocorre um impacto negativo no processo formativo educativo, além de enfatizar a precarização do trabalho em que milhares de docentes são submetidos. Remetendo-se a velha lógica de que a docência é profissão menos importantes em relação as outras áreas profissionais, pois não veremos um médico fazendo uma extração de dentes ou um dentista realizando uma cirurgia cardíaca, mas professor habilitado em Geografia lecionando matemática ou artes etc.; certamente veremos, pois nesse país a educação e a formação de professores sem sombras de dúvidas não é tida prioridade ou tão pouco valorizada na proporção que deveria.

No mapa 9, podemos verificar a distribuição, por estado, dos docentes que ministraram aula de Geografia na educação básica em 2017, mesmo não tendo licenciatura na área. No mapa, é possível verificar que as piores situações podem ser encontradas nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Os dados demonstram, também, que os professores sem licenciatura em Geografia, tanto na rede estadual como municipal, encontram-se em situação de trabalho mais precária, com maior percentual de contratação em regime temporário em relação aqueles com licenciatura plena, como podemos verificar no gráfico 6. Tal dado nos indica que há uma correlação entre formação e precarização do trabalho docente em Geografia, indicando, inclusive, que a precarização da formação pode ser uma das estratégias para diminuir os custos do trabalho docente Brasil, agenda apontada em documentos recentes

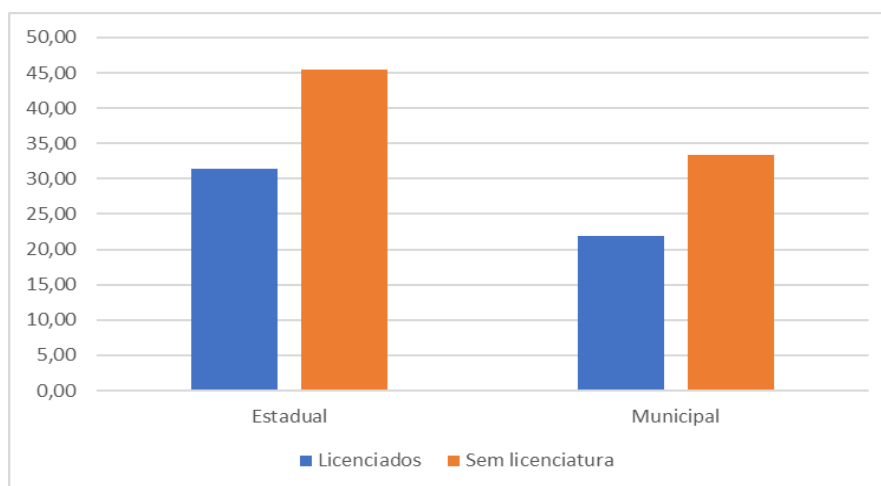
do Banco Mundial e expresso na discussão sobre o notório saber² (BRUNS e LUQUE, 2010; 2014).

Mapa 9 – Docentes que ministraram aula de geografia na educação básica em 2017 e que não tinham licenciatura na área.



Fonte – elaborado pelos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017).

Gráfico 6 – Contratação temporária de professores com e sem licenciatura em geografia em atuação nas redes estadual e municipal de educação básica em 2017 (%).

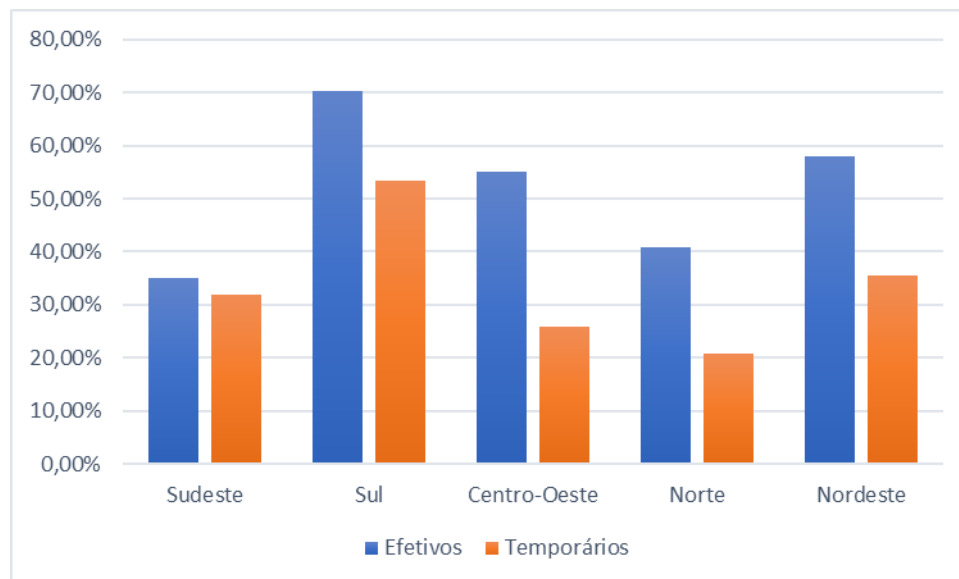


Fonte – Censo Escolar (2017).

² Trata-se de mecanismo legal que prevê a aceitação que profissionais sem licenciatura plena possam ministrar aulas em diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Pela legislação vigente, a atuação de profissionais com notório saber está restrita à educação profissional e técnica no país. Há, no entanto, projetos de leis em diferentes estados do país que defendem a ampliação deste tipo de permissão para todas as etapas e modalidades da educação básica.

A mesma relação pode ser encontrada no Gráfico 7, quando analisamos o percentual de docentes de Geografia (com ou sem licenciatura) que possuíam especialização por tipo de contratação. Pelo gráfico, é possível constatar que os docentes efetivos, em todas as regiões do país, possuem maiores percentuais de especialização, sendo o dobro, em algumas regiões como Centro-Oeste e Norte quando comparado com os docentes em contratação temporária.

Gráfico 7 – Docentes que ministraram aula de geografia em 2017 na educação básica com especialização, por tipo de contratação.



Fonte – Censo Escolar (2017).

Assim, é possível verificar que o perfil do professor de Geografia em atuação na educação básica no Brasil em 2017 continua no limiar entre a precarização e a profissionalização, estando longe de ter o valor e reconhecimento necessário para o desenvolvimento da profissão. Como aponta Nóvoa.

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na sua importância, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem a, inevitavelmente ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado (NÓVOA, 2006, p.33).

Entre a precarização e o profissionalismo, o perfil docente em Geografia é revelador dos múltiplos desafios que, como aponta Nóvoa, temos para construir uma formação docente pautada no reconhecimento do professor como um profissional, dotado de conhecimentos e saberes-fazeres específicos, condição sem qual não podemos confrontar o descaso sobre a docência e a escola em todo o país. Tal descaso pode ser verificado tanto na queda na procura por cursos de licenciatura nos últimos anos, quanto no aumento dos pedidos de exoneração de docentes em algumas redes de ensino do país. Só na rede estadual de São Paulo, mais de 40 mil docentes pediram demissão na última década, o que pode ser interpretado como resultado do aumento da precarização das condições de trabalho docente na referida rede.

Portanto, diante destas questões, como pensar a formação docente em Geografia no atual contexto brasileiro? Que ações deveriam pautar as políticas de formação docente em Geografia necessárias para alterar o atual quadro? De que forma a precarização da formação e do trabalho docente em Geografia se relaciona com políticas de ataque à educação pública no atual cenário neoliberal no Brasil e no mundo? Afinal, como construir uma formação profissional docente em Geografia, retomando o projeto expresso por tantos geógrafos e geógrafas no

começo do século? Estas são algumas das questões que buscaremos problematizar na parte final deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os dados apresentados apontam para uma situação preocupante em relação à formação e o trabalho docente em Geografia no Brasil. Apesar de avanços importantes no plano legal, exigindo a Licenciatura Plena para atuação na educação básica, é possível verificar que mais da metade dos docentes que ministraram aulas de Geografia para o ensino fundamental II e médio no Brasil em 2017 não tinham a formação mínima exigida em lei. Isso aponta que ainda não foi possível consolidar uma formação docente em toda a área que reconheça como imprescindível o domínio teórico-conceitual do campo científico, bem como dos conhecimentos, processos e práticas vinculadas ao contexto escolar. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que ainda se aceita, no país, o trabalho docente em Geografia como um improviso.

O quadro se torna ainda mais preocupante quando verificamos o atual conjunto de reformas educacionais implementados no país e que, em nossa perspectiva, contribui para legitimar a situação de precariedade docente expressa nos dados sistematizados na seção anterior do artigo. Como exemplo, temos a reforma do Ensino Médio que propõe a substituição da organização disciplinar desta etapa de ensino pelas áreas de conhecimento. Se, de um lado, é fundamental que avancemos em abordagens interdisciplinares na organização do processo de ensino-aprendizagem com o intuito de possibilitar aos estudantes e docentes maiores articulações entre conteúdos, conhecimentos e práticas no entendimento do mundo, por outro, diante das atuais condições de formação e trabalho docente, nos parece que tal legislação tem como principal objetivo legitimar a precariedade, garantindo que docentes com pouca formação atuem em diferentes campos, com possíveis impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo pode ser dito acerca das discussões sobre o notório saber e a possibilidade de que profissionais sem Licenciatura Plena possam atuar na educação básica. Apesar da atual legislação restringir a atuação dos profissionais com notório saber à educação profissional e técnica, é possível perceber, pelos dados apresentados, que na prática, são inúmeros os casos nos quais encontramos não-licenciados ministrando aulas de diferentes disciplinas. Tal situação nos leva a indagar se esta condição não seria politicamente induzida para que mudanças na legislação garantam atuação de docentes nesta situação de precariedade, com o intuito de diminuir os custos do trabalho docente no país, como defendem documentos recentes do Banco Mundial já citados neste artigo?

No que se refere à formação continuada, é possível verificar que estamos distantes da construção de uma carreira docente que incorpore como elemento central do trabalho docente. É muito pequeno o percentual de docentes com mestrado e doutorado na rede e grande o número daqueles que não realizam formações continuadas anualmente. Em nossa perspectiva, a responsabilidade da formação continuada de professores é, antes de tudo, das redes de ensino, que devem garantir cursos e condições para que os docentes participem dos mesmos e sejam valorizados, salarialmente, por isso. Como dissemos, o caso da política de formação docente realizada pelo estado do Paraná desde 2003 é um bom exemplo de ação a ser aperfeiçoada e difundida por outros estados da federação.

No entanto, é fundamental indagar: com o avanço de modelos curriculares baseados em sistemas apostilados, à prova de professores, nos termos propostos por Apple (2000), como verificado na rede estadual de São Paulo, qual o lugar da formação continuada crítica e reflexiva? Não nos parece acaso que a referida rede, há mais de 10 anos baseada em um sistema curricular apostilado, esteja entre aquelas que apresentam os piores índices de formação continuada, conforme os dados apresentados no texto. Trata-se, assim, de relação que precisa ser melhor investigada, com o intuito de compreender as possíveis articulações entre currículo, formação e trabalho docente, ainda mais em um momento no qual uma nova reforma curricular está sendo implementada em todo o país.

Assim, os dados indicam que ainda há muito avançar na consolidação da formação docente em Geografia em todo país, exigindo esforços e investimentos que garantam formação plena, tanto inicial quanto continuada, a todos os docentes em atuação. Por isso, compreender o perfil do professor de Geografia no Brasil é ponto fundamental para que possamos, de um lado, lutar contra políticas e reformas educacionais que visem legitimar e ampliar a precariedade da formação e do trabalho docente e, de outro, construir projetos de formação consistentes, baseados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que garantam as condições para o pleno desenvolvimento profissional docente.

Diante desta situação, é fundamental recuperar o sentido e valor da educação escolar pública e da profissão professor, o que demanda esforço, responsabilidade e compromisso por parte de todos, mas especialmente do poder público. Os sistemas de ensino precisam criar as condições de trabalho, carreira e formação para que todos os docentes possam desenvolver processos de formação continuada e, também humana tão necessária nestes tempos em que avançam a violência e a barbárie. A educação continua a ser um intenso processo de humanização, no qual se destaca o trabalho do professor, insubstituível, porque gente precisa de gente e é no diálogo com os outros que nos humanizamos.

Por isso, a importância desse texto, não apenas de inserir os professores de Geografia no mapa, mas especialmente para mostrar que ser professor de Geografia é assumir uma identidade, uma posição em favor da ética, do respeito e do compromisso público com a formação do outro e do bem-estar do mundo em que vivemos. Se cada professor e professora identificado quantitativamente nesse mapa, puder exercer sua profissão e aperfeiçoá-la, individual e coletivamente, poder-se-á assegurar uma formação docente em Geografia profissional, humana e com profundo senso de compromisso público com uma educação de qualidade para todos e todas.

Reafirmamos o pressuposto que norteou este texto, qual seja, o entendimento das questões educacionais não pode estar descolado dos processos econômicos, históricos, sociais que marcam a dinâmica da relação entre escola, educação e sociedade. Professores não são salvadores, missionários ou vocacionados, são profissionais e precisam de condições efetivas para exercer sua profissão. Não é com frases prontas e discursos midiáticos que mudaremos os profundos problemas que afetam a educação desse país, mas com propostas concretas, sérias e com compromisso público que poderemos transformá-la, na direção da justiça social e da equidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

AZEVEDO, A. de. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, abril-junho de 1946.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino secundário e superior**. vol. IX Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BRUNS, B. & LUQUE, J. **Achiving World Class Education in Brazil: the next agenda**. Washington D. C.: Banco Mundial, 2010. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8854-9>

_____. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington D. C.: Banco Mundial, 2014.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. **Resolução 2 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

CARVALHO, D. de **Methodologia do Ensino Geographico**. São Paulo: Francisco Alves, 1925.

_____. O Ensino de Geografia no Curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, Ano I, Número 10, janeiro de 1944.

- FARIA, M. O. de. **Em busca de uma epistemologia de geografia escolar: a transposição didática**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FROEBEL, F. **Education by development: the second part of the pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton, 1902.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. 3ª edição. IJU: Ed. Unijui, 2013.
- GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROTO, E. D. & MORMUL, N. J. **Formação Docente e Educação Geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016. <https://doi.org/10.24824/978854440835.3>
- GUIDUGLI, O. S. **O ensino da geografia da população em universidades brasileiras: características e problemas**. GEOGRAFIA, Rio Claro, 15 (1): 95-118, abril 1990.
- MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ANO VII, Números 1 e 2, 1954.
- MORMUL, N. M. **O Papel do Professor de Geografia na Sociedade Contemporânea**. Revista Perspectiva Geográfica - Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 18, p. 32-41, jan.-jun., 2018
- NÓVOA, A. **Professor e o novo espaço público da educação**. Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS. UNIFRA, 2006.
- _____ (Org.) **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.
- _____ (Org.) **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2008.
- _____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PETRONE, P. O ensino da Geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação**, São Paulo, Número 10, 1993.
- ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, nº 15, 2000.
- SEABRA, M. F. G. Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino Social. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 58, setembro de 1981.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado**, nº9, vol. 2, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.
- VERÍSSIMO, J. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebido em: 14/11/2018

Aceito para publicação em: 05/08/2019