

PRA MUDAR TEM QUE MEXER: formação de professores e as dificuldades para inovar

MARCELO FARIA

Doutor em Educação. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana.
Departamento de Educação. Coordenador de Área PIBID UEFS.
E-mail: marcelo.faria65@gmail.com

RESUMO: O Subprojeto de Geografia do PIBID-UEFS *O ensino de geografia em tempos de globalização: o mundo em toda parte*, teve início em 2012 com o objetivo de atender as demandas de formação de professores de Geografia em uma perspectiva renovada privilegiando a relação escola/universidade como um “entre espaço” formativo, adotando como princípio que essa relação *não deve ser compreendida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades*. (CARVALHO, 2013). O reconhecimento deste “entre espaço” formativo procurou promover uma inserção dos indivíduos na docência em uma perspectiva de inovação tal qual proposta por Caso (2006) de *modificar la realidad vigente alterando concepciones, actitudes, métodos y intervenciones transformando procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa*. Nosso ponto de partida foi compreender a escola pública como lugar de *produção e troca* de conhecimentos. As resistências à inovação são de natureza diversa e exigem de nós, que queremos e acreditamos serem necessárias mudanças, um esforço na compreensão dos sentidos e possibilidades da educação geográfica na escola contemporânea e das necessárias alterações em seu escopo. É neste contexto



que precisamos pensar a formação dos sujeitos, isto é, entre o instituído e o instituinte, reconhecendo as resistências e as possibilidades de avanços, respeitando a cultura escolar em uma perspectiva crítica e propositiva. Para mudar é necessário mexer, e isso não é possível se nos preservarmos em nossa zona de conforto. Vimos que para mudar tinha que mexer...

Palavras-chave: Educação escolar. Inovação. Resistência.

ABSTRACT:The Geography Subproject of PIBID-UEFS “The teaching of geography in times of globalization: the world everywhere” began in 2012 with the objective of meeting the demands of the training of Geography teachers in a renewed perspective privileging the school / university relationship as A “inter-space” formative, adopting as a principle that this relationship *should not be understood as service provision (from the first to the second), but as an opportunity for mutual fertilization and preservation of particularities.* (CARVALHO, 2013). The recognition of this “inter-space” training sought to promote an insertion of individuals in teaching in an innovation perspective, as proposed by Caso (2006) *modificar la realidad vigente alterando concepciones, actitudes, métodos y intervenciones transformando procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa.* Our starting point was to understand the public school as a place of production and exchange of knowledge. The resistances to innovation are of a diverse nature and require us, who want and believe that changes are needed, an effort to understand the meanings and possibilities of geographical education in contemporary school and the necessary changes in its scope. It is in this context of change that we need to think about the formation of the subjects, who are also teachers. Recognizing the resistance and the possibilities of advances, respecting the school culture in a critical and purposeful perspective. To change it is necessary to stir, and this is not possible if we preserve ourselves in our comfort zone.

Keywords: School Education. Innovation. Resistance.

De que lugar escrevo?

Antes de tudo creio ser importante esclarecer do lugar em que construo as reflexões que deram origem a esse texto. Fui professor de Geografia na escola básica das redes privadas de São Paulo e Salvador entre os anos de 1985 e 2012, nos quais tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos de trabalho envolvendo o ensino de geografia, atividades interdisciplinares, disciplinas optativas com colegas de áreas diversas e coordenação de área. Ao longo desses quase trinta anos de atividade docente, sempre fui bastante crítico com relação aos currículos de

geografia, seus saberes e métodos, inspirando minha tese de doutorado sobre epistemologia da geografia escolar, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2012.

Desde 2003, venho atuando como professor do ensino superior em cursos de formação de professores de Geografia, primeiro na rede privada (2003-2006) na qual eu também exercia o cargo de Coordenador de Curso, e, posteriormente, na rede pública (desde 2007) de ensino superior no estado da Bahia. Nos últimos anos, tenho atuado como professor na área de didática e prática de ensino de Geografia e professor supervisor do componente Estágio Supervisionado, além de coordenar o subprojeto de Geografia do PIBID UEFS (desde 2012).

Ao longo de todos esses anos foi ficando cada vez mais evidente para mim que a escola e a educação escolar, para permanecer como instituições relevantes no mundo contemporâneo, necessitam de um conjunto amplo de mudanças em sua estrutura física, no conjunto de seus conteúdos e métodos de ensino, na organização dos espaços – tempos de aprendizagem, nas relações de produção de conhecimentos, etc.

Não é o propósito deste trabalho abordar um conjunto tão amplo e diverso de demandas cuja solução, embora distante, implica uma *reforma* ampla da instituição. O que me proponho aqui é discutir a necessidade e a importância de se *innovar* o ensino de geografia na escola básica – seus conteúdos e métodos – em tensão com as resistências oferecidas a essa demanda em algumas escolas da rede pública de educação básica em Feira de Santana – BA, mas que, acredito, sejam resistências comuns a outros contextos.

O Problema

A partir do Projeto de Pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, algumas questões acompanham a investigação empreendida desde 2012: Como formar professores que sejam capazes de promover inovações na educação geográfica em um ambiente pleno de resistência às transformações? Ou, como transformar a educação escolar a partir de uma formação renovada?

De início é importante ressaltar a diferenciação entre inovação e reforma educacional feita por Maria Victoria Caso (2006) em sua tese de doutorado sobre as condições de mudança na educação geográfica, em Buenos Aires.



Logo no início do trabalho, a autora faz uma distinção entre reforma educacional e inovação. Para ela a reforma educacional tem um caráter mais amplo e requer uma multiplicidade de agentes e ações que interfiram naquilo que poderíamos denominar *sistema escolar*; a inovação, ao contrário, sugere ações mais específicas em contextos determinados e que tem por finalidade “modificar la realidad vigente, alterando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones y transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Caso 2006, p.12). Como conclui a autora, podemos dizer que a inovação está ligada à melhora educativa de um grupo em específico. Essa especificidade, no entanto, pode servir de referência, ou inspiração, para outras situações.

Embora nesta pesquisa estejamos discutindo inovações na educação geografia na escola básica – e as resistências a elas impostas – é importante destacar a importância de uma luta política mais ampla, dentro e fora da escola, para a efetivação de uma reforma educacional em diversas escalas.

O Subprojeto de Geografia do PIBID-UEFS - *O ensino de geografia em tempos de globalização: o mundo em toda parte* – deriva da pesquisa empreendida na UEFS e tem como objetivo de atender as demandas de formação de professores de Geografia em uma perspectiva renovada, privilegiando a relação escola/universidade como um “entre espaço” formativo. Para tanto, adotamos como um princípio que a relação universidade. Para a autora,

A escola não deve ser compreendida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades. (CARVALHO, 2013, p. 18)

Adotar esse entre espaço como centro da formação docente implica reconhecer a escola pública como portadora de relações específicas produtoras de conhecimentos didáticos, metodológicos e epistemológicos que devem contribuir para a formação docente em associação aos saberes desenvolvidos nos cursos de licenciatura, sem que uma dessas dimensões se reduza à outra, como a tradicional oposição entre prática e teoria.

Dessa forma, não se trata de uma aplicação de saberes, ou mesmo de uma discussão sobre as práticas, mas de uma formação teórico-prática centrada na experiência que se realiza nesse “entre espaço” escola-universidade.

Para tanto, as atividades do projeto se dividem em diversas modalidades: grupos de estudos, minicursos sobre aspectos da educação geográfica e geografia escolar, desenvolvimento de materiais didáticos em vários suportes e linguagens, desenvolvimento de projetos de intervenção,

etc. Todas as atividades têm por finalidade formar os bolsistas de iniciação à docência (ID) em uma perspectiva renovada, produto do amplo debate em torno da educação geográfica no Brasil e no mundo.

O contato com as escolas parceiras tem sido fundamental para o reconhecimento da distância entre as proposições heurísticas e acadêmicas da educação geográfica contemporâneas, os currículos e as práticas de ensino de ensino de geografia desenvolvidas nas escolas. Ainda que seja possível perceber traços de inovação em todas as escolas parceiras, predominam, em todas elas, uma perspectiva conservadora ligadas ao que estamos chamando de resistências à inovação.

Essas resistências aparecem de formas variadas, apesar de representações que apontam para a necessidade de mudanças. A questão me parece bastante complexa e exigirá de todos nós empenho e criatividade, além de, antes de tudo, aceitarmos a máxima de que para mudar, tem que mexer!

Por que mudar, e por que é tão difícil mudar?

Há vários argumentos em favor das mudanças nos currículos escolares e podem variar desde a supressão das disciplinas que não figuram nas avaliações externas - como recentemente quis fazer o governo do estado de São Paulo -; as propostas de reorganização do ensino médio a partir de áreas de conhecimento no lugar das disciplinas (MEC); propostas curriculares inovadoras a partir de uma reorganização do espaço tempo da aprendizagem (que são muito diversas para serem aqui apresentadas), etc. Cada uma dessas propostas parte de um reconhecimento de que há algo na escola que não está operando bem, ou que não mais se adéqua às demandas da vida contemporânea.

O meu argumento em favor das mudanças está alicerçado em quatro elementos fundamentais, ainda que não tenha um caráter propositivo de um caminho a seguir: 1) o acompanhamento dos debates em torno da educação geográfica que, desde a década de 80 do século passado, tem gerado um conjunto não desprezível de críticas e proposições acerca da educação geográfica; 2) a experiência como professor de Geografia no Ensino Médio que se caracterizou sempre por um esforço para fazer da geografia escolar um campo de significação para o mundo dos alunos; 3) os relatos de experiências de estágio de meus alunos na Universidade Estadual de Feira de Santana que, com grande frequência ressaltam a desmotivação, a indisciplina e os baixos índices



de aprendizagem da geografia por parte dos alunos; 4) as reuniões do PIBID de Geografia que têm revelado o descontentamento e a luta dos bolsistas (supervisores e ID) na busca de uma ressignificação da geografia escolar instituída.

A geografia escolar tem sido tema de diversos encontros promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a mais importante instituição de representação profissional de geógrafos no Brasil. Com diversos encontros locais, regionais, nacionais e, mais recentemente, com as redes de pesquisa, o ensino de geografia tem sido matéria de reflexão de um conjunto crescente de geógrafos e professores de geografia, com implicações importantes na construção de diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – MEC); nas orientações teóricas para a produção dos livros didáticos de geografia; no desenvolvimento de novas metodologias de ensino; na produção de uma epistemologia da geografia escolar.

Mesmo reconhecendo a diversidade de proposições teórico-metodológicas envolvidas nessa produção, alguns aspectos podem ser ressaltados como consenso: a geografia deve contribuir para que os alunos da escola básica possam ler e interpretar o espaço e, portanto, produzir sentidos para os lugares aonde vivem; a necessidade de uma geografia contextualizada, próxima ao universo de referência dos alunos; os alunos são sujeitos de sua aprendizagem. Esses elementos parecem presentes em quase todas as produções do período.

De toda essa produção os PCNs foram certamente os que causaram maior impacto na escola básica, seguido dos livros didáticos. Tanto os PCNs como os livros didáticos – ainda que sujeitos a debates em torno de seus escopos – chegaram às escolas de forma parcial, isto é, sem que os professores tivessem acompanhado o debate teórico que lhes deram origem, seja na mudança dos conteúdos e abordagens, seja na proposição da relação didática.

Muito do que se trabalhava na geografia escolar foi substituído por essas novidades que, sem que o sentido amplo das mudanças ali sugeridas fosse compreendido. Dessa forma, é possível concluir que, além de desorganizar uma tradição (não necessariamente boa, ou efetiva) essas mudanças estiveram (ou estão) longe de atingir os objetivos aos quais se propunham. É como se houvesse um novo conjunto temático e um novo vocabulário para uma velha geografia escolar.

Sendo professor de Geografia do Ensino Médio, mesmo trabalhando em escolas ditas progressistas em São Paulo e na Bahia, sempre combati o currículo de Geografia que, além de muito extenso, pouco dialoga com o universo dos estudantes.

A dicotomia geografia física x geografia humana raramente é, de fato, enfrentada, sendo que, sobretudo a primeira, é ensinada nos moldes da ciência clássica. Assim alguns problemas espaciais que poderiam (deveriam) ser discutidos de forma transversal, são abordados por seus aspectos físicos ou por sua dimensão humana, esvaziando a importância do tema em questão para a vida – ou a experiência – dos alunos em seus diversos contextos. O mesmo se repete em diversos outros temas da geografia escolar que, em casos extremos, chega a abandonar abordagens geográficas – de produção do espaço em suas múltiplas possibilidades e escalas – para produzir, em seu lugar, discursos econômicos, políticos e culturais de péssima qualidade.

Os conteúdos curriculares da Geografia, apesar do amplo debate em torno da ressignificação, aparecem então como um conjunto de conceitos e teorias que devem ser memorizados pelos alunos para dar conta das provas e dos exames.

Grande parte disso pode ser tributada aos exames vestibulares e, mais recentemente, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adotado como critério de seleção para o ensino superior, que trazem, em suas ementas, uma extensão curricular impossível de ser abordada com qualidade e que operam como referência para quase toda a rede de escolas, seja ela pública, ou privada.

No que se refere às experiências de estágio há três questões recorrentes nos relatórios dos estudantes de Geografia da Universidade Estadual de Feira Santana: desmotivação, indisciplina e baixos índices de aprendizagem. Destacamos, aqui, mecanismos de responsabilização dos alunos da escola básica e de suas famílias sobre o desinteresse, a desmotivação e a (não) aprendizagem. Assim, no cotidiano escolar são relatos comuns: “Os meninos não querem saber de nada”, “eles não se interessam por nada”, “são desmotivados para aprender, preguiçosos”, “não têm educação doméstica, por isso não tenho como ensinar”...

Recentemente, uma estagiária, a desenvolver sua pesquisa, perguntou quais as maiores dificuldades dos professores em seus trabalhos¹. Curiosamente, em um universo de mais de dez professores, nenhum apontou a escola ou o currículo como elementos limitantes, mas sim os alunos e suas famílias que, segundo eles, não atendiam às condições necessárias para o bom desenvolvimento de uma educação escolar. A impressão é que está tudo bem na escola: a estrutura física, os livros, os professores motivados, currículos bem construídos, mas... “eles não querem nada”. A ideia de que os currículos estão dissociados da vida dos estudantes, que as salas de aula

¹ O estágio Supervisionado em Geografia na UEFS é composto por quatro módulos sendo que no terceiro os estudantes desenvolvem suas atividades de regência e no quarto constroem uma atividade de investigação a partir das experiências recolhidas nos estágios I, II e III.



não apresentam nenhuma atratividade e que as metodologias podem não estar inadequadas não foram citadas.

No entanto, outro estudante da mesma turma, relatou que no momento em que abandonou o livro didático e começou a debater com os estudantes aspectos ligados à cultura musical dos jovens de periferia e as espacialidades nelas descritas, o interesse foi imenso e a dedicação em produzir satisfatória, ainda que caótica pela falta de hábito.

Essas duas situações apontam para uma discussão acerca da geografia escolar como uma disciplina monótona e pouco importante, tão discutida nos encontros acadêmicos e nas publicações sobre diversos aspectos da educação geográfica. Talvez seja interessante começarmos a considerar que a geografia escolar, tal qual ela se apresenta hoje em grande parte das escolas, seja, de fato, um saber enfadonho, ainda que possa ser diferente.

Além disso, as reuniões do grupo do PIBID de Geografia da UEFS têm sido fundamentais na discussão acerca dos currículos e práticas pedagógicas no ensino de Geografia, em especial o relato dos professores supervisores. Para eles, os currículos são extensos, os encontros são poucos (em geral duas aulas por semana), há muita indisciplina e desmotivação; enfim, as condições de trabalho são desfavoráveis. No entanto, quando é possível inovar, os alunos parecem ampliar seu interesse, mas logo desistem.

Diante desses argumentos me parece bastante razoável considerar que é necessário que se promova mudanças na escola, senão na perspectiva da reforma educacional, como inovações, mas, *pra mudar tem que mexer!*

Quais seriam então as resistências às inovações? Logo de início, me parece que há um problema comum colocado para todas as instituições sociais do período atual que se refere à velocidade e à profundidade das mudanças que se processaram em todos os campos de ação humana a partir da revolução tecnológica de final do século XX. Em momentos de grande crise as instituições tendem a reagir negativamente, mesmo diante das pressões por mudanças².

² Vivemos um momento de crise profunda proveniente da revolução tecnológica que impactou profundamente o Mundo Humano, em especial os campos de atuação que lidam com informação, cultura e comunicação. O filósofo Adauto Novaes coordena há alguns anos um projeto no Sesc chamado MUTAÇÕES. Para ele, o processo de crise é profundo e, dada a velocidade com que ele se redefine, não há como pensar um ponto de superação, por isso mutações. Milton Santos argumentava que vivemos em um período que diferente de todos os anteriores que se caracterizava por ser um espaço de tempo entre dois momentos de redefinição (crise), o período atual é, em si mesmo, uma crise.

No entanto, creio que podemos pensar alguns aspectos específicos da resistência às mudanças no universo das escolas. O assunto é imenso e multifacetado, mas tratarei neste texto de três aspectos que me parecem centrais: o que se espera da escola no período atual; os currículos de geografia; a formação dos professores e os contratos de trabalho.

A escola é uma instituição social e, como tal, deve atender, ao menos em parte, o que dela se espera. Antoni Zabala (2002, 19) afirma,

A realidade da Espanha e da maioria dos países do mundo, tem sido de considerar o sistema educativo, apesar de declarações bem intencionadas, como um meio ou instrumento para conduzir as pessoas mais “capacitadas” até a universidade.

Ora, aceitar essa como a finalidade da escola implica duas consequências importantíssimas para nossa discussão. Uma primeira, mais simples, refere-se à questão de aceitarmos a escola como uma instituição de transmissão de conhecimentos qualificados que capacitam “os melhores” a realizar boas provas nos exames de seleção para as universidades e nela ingressarem. Decorre daí que os currículos devem, de fato, ser amplos e generalistas, pois o que está em jogo não é a compreensão da complexidade do mundo, mas os conteúdos que eventualmente serão cobrados nas provas. Um segundo aspecto, mais complexo, é que a transferência do sentido da escola para fora dela (os exames de seleção ou mesmo a universidade) esvazia de sentido o próprio processo de formação. Não estamos aqui tratando apenas das competências e habilidades dos indivíduos – qualidade de leitura, competência escritora, etc. – mas da inserção dos indivíduos em um mundo humano cuja fruição dependerá da compreensão de seus componentes e de suas instituições, da capacidade de produzir sentidos sociais para os diversos contextos e, dessa forma intervir para melhorá-lo. (ARENDR, 1961). Essa formação só é possível se compreendermos ela mesma como portadora de valor interno, ou seja, o sentido e a finalidade da educação escolar é educar pessoas.

Se a centralidade da escola é a inserção dos melhores na universidade, decorre que os currículos – conteúdos e práticas – se orientem nesse sentido, mesmo que professores e estudantes não consigam atribuir um sentido próprio às suas atividades.

Uma segunda resistência, decorrente da primeira, é que as ementas dos exames de admissão na universidade são extensas e obrigam um passeio amplo e superficial de todos os temas ali apresentados. Os professores das escolas parceiras do PIBID UEFS revelam que há um permanente mal estar com relação à seleção de conteúdos e a possibilidade de seu aprofundamento, o que decorre também pouca atenção com relação às competências e habilidades dos alunos.



Não queremos aqui negar o direito dos alunos da escola pública de ingressar nas universidades, mas discutir como os currículos de geografia, determinados a partir dessa externalidade, pode contribuir para o desinteresse dos jovens pela escola que, de fato, estruturados dessa forma, pouco contribuem para a formação dos estudantes. Por outro lado, mexer nos currículos significa colocar-se em oposição à cultura instituída e, por isso mesmo, suportar todo tipo de pressão da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

A formação dos professores também se coloca como uma resistência à mudança. É interessante perceber que a formação de professores nos cursos de licenciatura ainda possui um caráter dicotômico entre as disciplinas específicas da área de conhecimento e as de cunho didático-pedagógico.

Há uma hierarquia, produzida na academia, de que os conhecimentos específicos são mais importantes que o conhecimento pedagógico, o que revela uma compreensão equivocada da formação de professores. É claro que defendemos uma boa formação específica em alguma área de conhecimento, mas não creio que os conteúdos trabalhados na formação dos bacharéis devam ser os mesmos dos conteúdos para a formação dos licenciandos. No entanto, o que vemos hoje é que os conteúdos trabalhados nas áreas específicas, de um modo geral, estão organizados a partir da geografia como disciplina acadêmica, o que faz com que os estudantes tenham dificuldade de pensar propostas de trabalho educacionais e tendem a reproduzir o que está posto como o currículo da geografia escolar.

Neste sentido, a formação inicial tem contribuído pouco para uma discussão epistemológica da geografia escolar e, nas disciplinas pedagógicas, há forte acento nas questões metodológicas.

Dessa equação decorre que os alunos procuram, na melhor das hipóteses, alternativas metodológicas para o ensino de uma mesma Geografia Escolar (com letra maiúscula) instituída que, como vimos, deve atender às externalidades.

Outro aspecto ligado à formação de professores e que raramente é tratado como um problema para a renovação da educação escolar são os contratos de trabalho dos professores. A carga horária excessiva – quase sempre dividida em mais de uma escola – não permite uma formação continuada. Apesar dos projetos e programas de certificação, usados como critério de incremento de salário, os professores não dispõem das condições mínimas necessárias para dar continuidade à sua formação, o que tende a operar como resistência ao processo de inovação.

PARA NÃO FINALIZAR

Apesar dessas considerações em torno da necessidade e das dificuldades de se inovar na educação escolar, o PIBID tem se mostrado um importante (dispositivo) “lugar” de formação docente para todos os bolsistas que dele participam, e suas implicações na formação dos bolsistas de iniciação à docência ID podem ser sentidas, sobretudo na valoração do trabalho docente.

A aproximação da Universidade com o universo escolar tem se mostrado de grande importância para a crítica da organização de seus saberes e práticas, o mesmo valendo para as escolas parceiras.

O que podemos considerar, por enquanto, é o grande desafio que se coloca diante de todos nós, objetivamente falando, a necessidade de qualificarmos a educação escolar para que ela venha a ter significação e relevância sociais, formando indivíduos capazes de produzir juízos qualificados e que se sintam impelidos a intervir no mundo para melhorá-lo. Mas, *pra mudar, tem que mexer!*

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise da educação. *In Entre o passado e o futuro*. 4ª ed. Ed Perspectiva: São Paulo, 1997.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação formação e esfera pública**. Ed Penso: São Paulo, 2013.

CASO, M. V Fernandez. Las condiciones del cambio em la enseñanza de Geografía: análisis de innovaciones em el temário de la geografía escolar por um grupode docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Ayres durante 2002 - 2004. **Tese de Doutorado**. Universidade Autonoma de Barcelona, 2006

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

