

ESTRUTURA DO ENSINO, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA/GOIÁS E EM MADRI.

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Revista de Didáticas Específicas, pp. 30-55

**ESTRUTURA DO ENSINO, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA/GOIÁS E EM MADRI.**

**Eliana Marta Barbosa de Moraes**

Universidade Federal de Goiás, (UFG).

E-mail: [embmoraes@yahoo.com.br](mailto:embmoraes@yahoo.com.br)

**Fecha de recepción:** 20/09/2011.

**Fecha de aceptación:** 25/10/ 2011.

**RESUMO:** No presente artigo apresentamos e discutimos a educação básica com destaque para o ensino, o perfil e a formação dos professores que ministram aulas de Geografia em Goiânia/Goiás (Brasil) e em Madri (Espanha). O intuito dessa análise é o de evidenciar se a maneira como o ensino está estruturado e é encaminhado em Goiânia tem representatividade em outras partes do mundo. Buscamos com essa discussão contribuir para pensar os desafios postos para a formação docente e para o ensino de Geografia. A análise acerca dessa problemática é encaminhada tendo como subsídios a realização de levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas, assentadas na metodologia de pesquisa qualitativa.

**Palavras-chave:** Estrutura do ensino básico. Perfil docente. Ensino de Geografia.

**RESUMEN:** En este artículo vamos a presentar y discutir la educación básica con énfasis en la enseñanza, el perfil y la formación de los profesores que enseñan las lecciones de Geografía en Goiânia/Goiás (Brasil) y Madrid (España). El propósito de este análisis es mostrar se la manera como la enseñanza se estructura y se dirige en Goiânia tiene representación en otras partes del mundo. Tratamos con este debate de contribuir para pensar los desafíos que plantea para la formación del profesorado y la enseñanza de la Geografía. El análisis de esta cuestión es echa llevando a cabo la revisión bibliográfica y entrevistas, sobre la base de la metodología de la investigación cualitativa.

**Palabras-Clave.** Estructura de la educación básica. Perfil de los docentes. Enseñanza de la Geografía.

Revista de Didáticas Específicas, ISSN: 1989-5240

[www.didacticasespecificas.com](http://www.didacticasespecificas.com)

## TEACHING STRUCTURES, PROFILE AND TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS IN BASIC EDUCATION IN GOIANIA/GOIÁS AND MADRID.

**ABSTRACT:** In this paper we present and discuss basic education with emphasis on the teaching, the profile and formation of the teachers who teach Geography lessons in Goiânia/Goiás (Brazil) and in Madrid (Espanha). The purpose of this analysis is to evidence if the way how the teaching is formatted and is guide in Goiânia, has the representativeness in other places of the world. We looking for with this discussion contribute to think the challenge put to the teacher formation and the teaching of Geography. The analysis about this issue is guide having as the subsidies the realization of the literature review and the semi-structured interview, based on the qualitative research.

**Key-Words:** Structure of the basic education. Teacher profile. Teaching of Geography.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente artigo discutimos os resultados parciais alcançados mediante a utilização de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os docentes que ministram aulas de Geografia na educação básica em Goiânia e em Madri, com destaque para o ensino de Geografia, o perfil e a formação docente. Desse modo, seria possível averiguar a existência de indicativos de que a maneira como esse ensino é realizado em Goiânia tem correspondência em outros lugares.

Apresentamos os dados atinentes ao perfil e formação dos docentes, um dos principais sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, por acreditarmos que uma das maneiras de compreender como o ensino se desenvolve é conhecendo um dos sujeitos deste processo.

Tendo por base esses referenciais, apresentamos, a seguir, a estrutura do ensino básico na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e na Rede Estadual de Educação de Goiânia (REE), bem como o perfil e formação dos professores de Geografia que atuam nessas instituições com o intuito de refletir sobre as condições

objetivas que eles dispõem para a realização de um ensino crítico-reflexivo. E, na sequência, apresentamos a estrutura do ensino básico em Madri e o perfil e formação dos professores que atuam nesta comunidade. O intuito é ampliar as análises sobre a RME e a REE de Goiânia, bem como a dos professores que exercem a docência nessas instituições.

### **REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Em Goiânia, o ensino básico é ministrado pela RME, pela REE, pelo Instituto Federal Goiano (IFG) e pelas escolas particulares e conveniadas. Dentre estas se destacam a RME e a REE pelo número expressivo de alunos que atendem, por sua constituição como instituições públicas de ensino e, conseqüentemente, pelo atendimento de uma parcela significativa da população de menor poder aquisitivo.

A RME destina-se ao atendimento de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é oferecida nos Centros de Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental é disponibilizado nas escolas municipais, atendendo crianças a partir de 6 anos, adolescentes, jovens e adultos. Nesta rede, as atividades são desenvolvidas nos períodos matutino, vespertino, noturno ou em tempo integral (Secretaria municipal de educação de goiânia, 2009).

O ensino nessa rede nos períodos matutino e vespertino está estruturado com base nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. No período noturno, o Ensino Fundamental está estruturado para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), mediante grade paritária na qual todas as disciplinas possuem a mesma carga horária. A proposição dos ciclos foi referendada pela necessidade de os educandos serem respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento, não podendo receber da escola o mesmo tratamento a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta. Assim, na Educação Infantil, são atendidas crianças de 0 a 5 anos; no Ciclo I, de 6 a 8 anos; no Ciclo II, de 9 a 11 anos e, no Ciclo III, de 12 a 14 anos (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura do Ensino Fundamental Regular na RME de Goiânia, 2011.

<b>Idade</b>	<b>Ciclo</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Geografia (denominação curricular)</b>	<b>Formação dos professores</b>
0	Educação Infantil		Temas transversais trabalhados em forma de projetos	Pedagogia, Ensino Médio em Magistério e Normal Superior
1				
2				
3				
4				
5				
6	Ciclo I		Geografia	
7				
8				
9	Ciclo II	1ª etapa do ensino básico (Ensino Fundamental)	Geografia	Licenciatura em Pedagogia, História ou Geografia
10				
11				
12	Ciclo III		Geografia	Licenciatura em Geografia
13				
14				

Fonte: Organizado por Eliana Marta Barbosa de Moraes, 2011.

Pela análise do Quadro 1, verificamos que os docentes licenciados em Geografia ministram aulas para alunos a partir dos 9 anos, todavia a sua inserção principal ocorre

após os 12 anos, momento em que apenas profissionais formados nesta área do conhecimento ministram esta disciplina.

A REE possui o ensino regular organizado em Ensino Fundamental e Ensino Médio, estruturado em 12 anos (Quadro 2). Nesta rede de ensino, a educação é oferecida nos períodos matutino, vespertino, noturno ou integral. Além do ensino regular, oferece a educação a distância e a educação especial (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 2007).

Quadro 2 – Estrutura do Ensino Básico Regular na REE de Goiânia, 2011.

<b>Idade</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade</b>		<b>Geografia (componente curricular)</b>	<b>Formação dos professores</b>
6	1°	Ensino Básico	Ensino Fundamental	Geografia	Pedagogia, Ensino Médio em Magistério e Normal Superior
7	2°				
8	3°				
9	4°				
10	5°				
11	6°				
12	7°				
13	8°				
14	9°				
15	1°				
16	2°				
17	3°				

Fonte: Organizado por Eliana Marta Barbosa de Moraes, 2011.

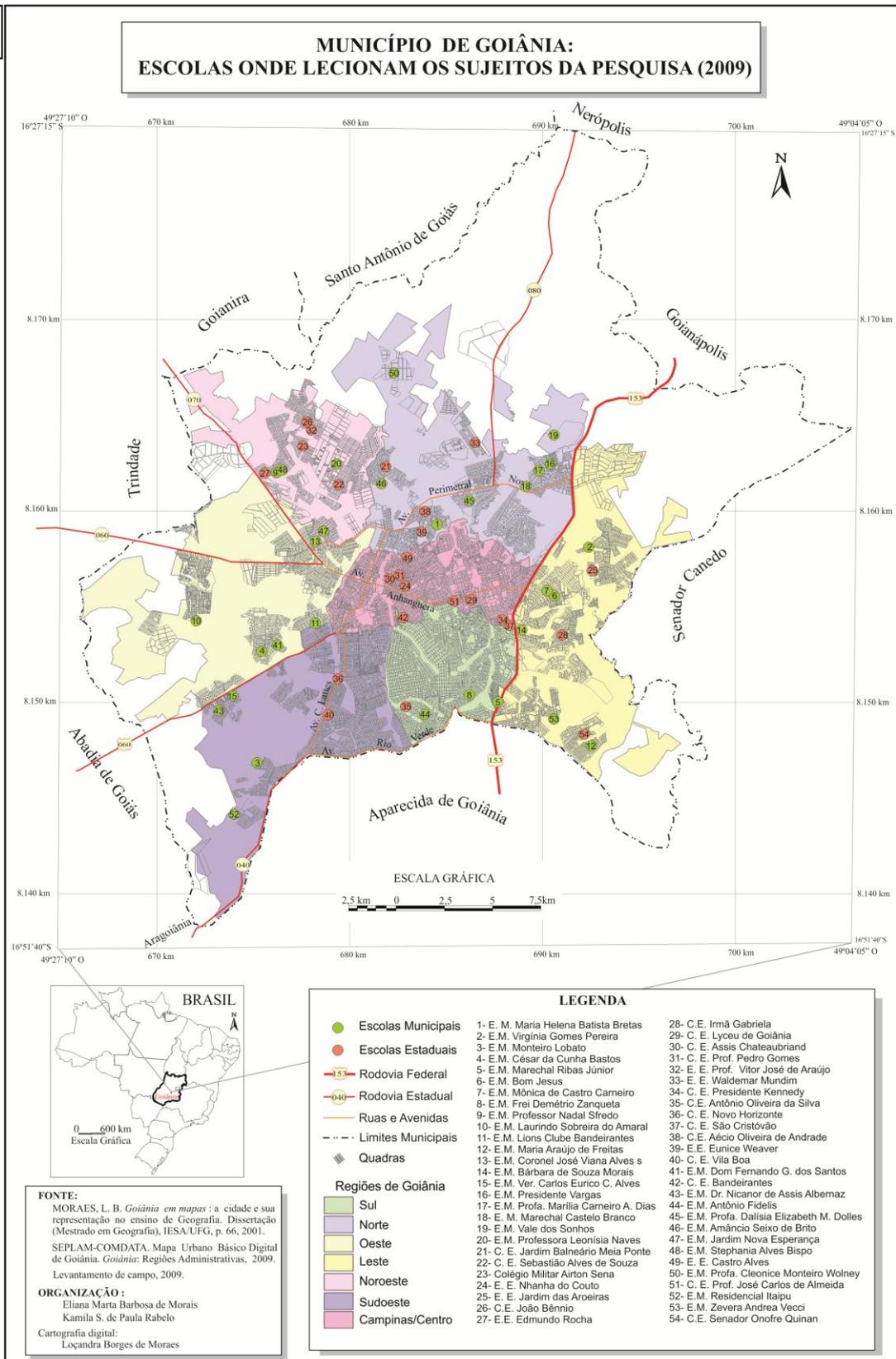
Verificamos, pela análise do Quadro 2, que os docentes licenciados em Geografia ministram aulas na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atuando com crianças a partir de 11 anos de idade.

Selecionamos os professores de Geografia, sujeitos desta pesquisa, com base em sua vinculação a uma dessas redes ou a ambas. Realizamos entrevistas semiestruturadas com 60 professores de Geografia que atuam na RME e na REE de Goiânia-GO<sup>2</sup>. As escolas nas quais esses docentes ministram aulas podem ser observadas no Mapa 1.

---

<sup>2</sup> Utilizamos como critérios para selecionar os professores entrevistados: serem licenciados em Geografia e concursados em uma ou em ambas as redes de ensino, estarem ministrando ou já terem ministrado aulas no ano letivo de 2008 na cidade de Goiânia e que as escolas nas quais estivessem trabalhando fossem distribuídas nas diferentes regiões de Goiânia. A definição do número de professores deveu-se à intenção de utilizar uma gama ampla de respostas desse primeiro instrumento de pesquisa para subsidiar as seleções que seriam realizadas nas etapas seguintes. Além de definirmos a quantidade de professores que seriam entrevistados, definimos também a equidade quanto ao número de entrevistados em cada rede.  
[Revista de Didáticas Específicas, ISSN: 1989-5240](#)  
[www.didaticasespecificas.com](http://www.didaticasespecificas.com)

Mapa-1



Ao analisarmos as entrevistas constatamos similaridades entre as respostas apresentadas pelos professores da RME e REE<sup>3</sup>, o que nos levou a optar por analisá-los conjuntamente e identificar os professores e a sua esfera de atuação apenas nas respostas apresentadas ao longo dos textos, quando havia citação ou uma referência direta ao professor.

A apresentação e a análise do perfil desses professores nos possibilitaram relacionar o perfil dos professores ao exercício de sua profissão, conduzindo-nos a uma reflexão sobre a sua atuação docente. Temos consciência de que os problemas relativos à educação não se circunscrevem a uma análise exclusivamente individual do professor, antes extrapolam a sala de aula. Contudo, sua resolução passa, necessariamente, por esta apreciação, uma vez que é o professor, situado histórica e socialmente, o responsável por intermediar a relação que o aluno mantém com o conhecimento escolar.

Ao tratarmos da atuação docente, estamos nos referindo à concepção de professor reflexivo que sobressaiu em meio ao debate sobre formação docente ocorrido, sobretudo, nas décadas de 1990 e 2000. Nas discussões empreendidas sobre o professor reflexivo na atualidade, comumente há referências à produção realizada por Schön<sup>4</sup>. Referências essas que, ao mesmo tempo em que evidenciam os pontos críticos atinentes a ela, ressaltam o potencial que essa teoria trouxe ao abrir espaço para discussões que apresentassem novas possibilidades para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Em 2008, ano em que foi realizada a maioria das entrevistas semiestruturadas, 187 professores compunham o quadro docente da RME (PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008). Decidimos entrevistar 30 professores que atuavam nessa rede, o que equivale a 16,04% do total, referência essa também utilizada para os professores atuantes na REE.

<sup>4</sup> A proposta apresentada por Schön rechaça as soluções técnicas apresentadas até então para a resolução das problemáticas do mundo real, visto que estas, por incluírem incerteza, singularidade e conflitos de valores, escapariam daquelas apresentadas pela racionalidade técnica. Assim, ele propõe o “ensino prático reflexivo” com o objetivo de ajudar os estudantes a adquirir os tipos de talento essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Em sua proposta, a reflexão-na-ação cumpre um papel fundamental para a formação da competência profissional (SCHÖN, 2000).

<sup>5</sup> Monteiro, A. (2001), por exemplo, considera que Schön foi coerente com sua investigação voltada para a ação ao criar a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação. Todavia, essa proposta pode conduzir ao espontaneísmo ou ao voluntarismo empirista em virtude da centralidade da prática, o [Revista de Didáticas Específicas, ISSN: 1989-5240](http://www.didaticasespecificas.com)  
[www.didaticasespecificas.com](http://www.didaticasespecificas.com)

Assim, realizamos entrevistas com 23 professores que ministravam aulas na RME, trabalhando com alunos dos ciclos II e III, com idades entre 9 e 14 anos; 23 que trabalhavam na REE, ministrando aulas em turmas do 6º ao 9º ano da segunda fase do Ensino Fundamental, para alunos com idade entre 11 e 14 anos, e em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, para alunos com idade entre 15 e 17 anos, e com outros 14 que atuavam nas duas redes de ensino.

Quanto à distribuição por sexo, 42 professores (70%) são do sexo feminino e 28 (30%) do sexo masculino, o que confirma a predominância da mulher na docência do ensino básico. Encontramos um percentual maior de solteiros – 48,3% –, o que corresponde a 29 entrevistados; na sequência os casados, representados por 21 docentes (35%) e outros estados civis constituídos por 10 professores (16,6%).

Em relação à idade, os professores mais jovens tinham 23 anos. Nota-se uma distribuição quase equitativa entre a faixa etária de 23 a 29 anos, com 17 professores (28,30%), e a de 30 a 39 anos, com 20 docentes (33,30%). A faixa entre 40 e 49 anos é representada por 13 professores (21,66%) e a de mais de 50 anos por 10 docentes (16,66%).

A análise do perfil dos professores demonstrou que a docência não tem se configurado como a área de trabalho dos professores ao longo da vida, pois no grupo etário acima de 30-39 anos há um decréscimo considerável do número de professores. O caráter de jovialidade dos professores pode ser notado também quando observamos o maior percentual de solteiros, embora essa condição possa ser uma opção pessoal.

Quanto à carga horária de trabalho destinada ao exercício da docência, verificamos o predomínio de dois turnos, exercido por 36 professores (60%). Incluímos nesse montante os que, além de ministrarem aulas, desempenhavam outra função na

---

que pode levar o professor a refletir tendo como referência apenas a sua experiência, podendo ocorrer a supervalorização do professor como indivíduo e serem lançadas sobre ele todas as responsabilidades relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Pimenta (2002) também reconhece as contribuições de Schön e afirma que, com base em seus estudos, ampliaram-se as pesquisas e debates sobre temas ausentes na preocupação dele, por exemplo, acerca dos currículos para a formação de professores, do local da formação e das condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas.

escola: dois coordenadores, três dinamizadores no laboratório de informática, um diretor e três bibliotecários. 17 docentes (28,33%) exercem suas atividades na escola em um único turno de trabalho. Sete professores (11,66%) desenvolvem suas atividades na escola em três turnos. Cumpre-nos destacar que, naquele momento, havia professores que se dedicavam a outras atividades além daquelas exercidas nas escolas da RME e da REE: um professor de dança de salão, dois que ministravam aulas em escola particular, dois professores universitários, um professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás e três professores que trabalhavam com vendas: confecção e utensílios domésticos.

Mediante esses dados, verificamos dois obstáculos à profissionalidade docente: sobrecarga de trabalho na educação e atuação em outra área de trabalho, o que poderia configurar esta profissão como um “bico” para uma parcela dos profissionais que nela atuam. Esses impasses redundam unicamente na desvalorização da profissão, tanto social quanto economicamente. Isso justifica, por exemplo, as últimas greves ocorridas na RME em Goiânia e na REE em todo o estado de Goiás que alcançaram, mais de 40 dias.

Esta desvalorização também justifica, ao menos em parte, o tempo de trabalho dos professores no ensino. Identificamos que, embora os maiores percentuais se referissem ao período de mais de dez anos, com 33 professores (55%), a faixa intermediária, de seis a dez anos, é representada por um quantitativo menor de professores – 12 docentes (20%) do que a faixa entre zero e cinco anos – 15 docentes (25%).

Dos 60 professores entrevistados, 27 (45%) ministravam aulas de Geografia há mais de dez anos, 15 docentes (25%) entre 6 e 10 anos e 18 docentes (30%) entre 0 e cinco anos. O quantitativo de zero a cinco anos de docência ser superior àquele entre seis e dez anos, indica novamente transitoriedade nesta profissão. Notamos que 21 professores já lecionavam Geografia antes de ingressar, via concurso público, na RME e na REE em Goiânia.

A experiência que o professor possui em sala de aula, reconhecida por Shulman (2001) como a “sabedoria adquirida com a prática”, configura-se como uma importante referência para a compreensão dos conhecimentos pedagógicos da matéria.

As maiores diferenças entre um professor principiante e um experiente são assim explicitadas por Gudmundsdottir e Shulman (2005, p.11):

[...] o experiente tem conhecimento didático do conteúdo que o capacita para ver uma imagem mais ampla de diferentes formas e tem a flexibilidade para selecionar um método de ensino que faça justiça ao tema. O principiante, no entanto, tem um bom começo ao construir possibilidades no currículo, tanto em termos de organização da unidade e flexibilidade da didática. (Tradução nossa).

Para esses autores, os principiantes, ao contrário dos experientes, pensam sobre uma unidade por partes, sem tentar ver a relação que as partes estabelecem com o todo. Assim, notamos que a permanência do quadro de professores na educação e na escola qualifica a atividade docente. É bom destacar que o tempo de trabalho os diferencia porque ambos possuem uma boa formação em seu campo de conhecimento. O professor experiente mostra avanços em relação ao outro, por exemplo, ao trabalhar o conhecimento considerando os interesses, dificuldades ou facilidades que os alunos têm sobre o tema. Isso está relacionado aos conhecimentos pedagógicos da matéria.

O caráter de transitoriedade também pode ser observado quando verificamos que predominam docentes formados a partir da década de 1990. Nessa década se graduaram 24 professores (40%). Após o ano 2000, 31 destes obtiveram a titulação, o que representa 51,60% dos entrevistados. Portanto, nessas duas décadas se formaram 55 professores. Entre os anos de 1970 e 1989 se graduaram cinco professores (8,33%).

Quanto à instituição onde se graduaram, destaca-se a UFG, universidade onde se formaram 39 professores (65%), outros 11 (18,30%) obtiveram sua titulação na UEG. 7 docentes (11,66%) foram formados pela UCG<sup>6</sup> e 1 docente (1,66%) em cada uma das

---

<sup>6</sup> A UCG (Universidade Católica de Goiás) desde 2009 passou a ser denominada PUC GOIÁS (Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

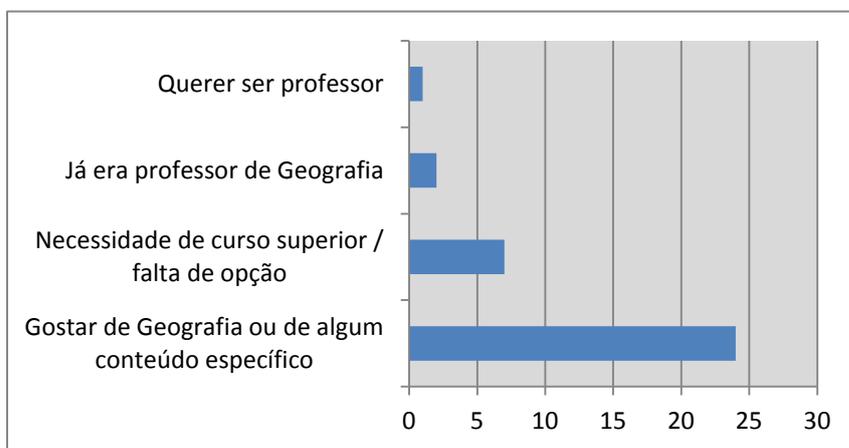
seguintes universidades: UVA, UFMG, UFPel e UFU. As universidades públicas (UFG, UFMG, UFPel, UFU e UEG) são as principais responsáveis pela formação dos entrevistados, tendo formado 53 (86,9%) destes. As universidades particulares (UCG e UVA) juntas foram responsáveis pela formação de 8 docentes (13,1%).<sup>7</sup>

Entre os professores entrevistados, 24 (70,58%) disseram ter cursado Geografia por gostar da disciplina ou de algum conteúdo específico desta área do conhecimento (Gráfico 1), conforme pode ser observado nas justificativas a seguir:

*Porque foi uma das disciplinas do ensino médio que mais me entusiasmou e eu também achava interessantes os temas abordados pela Geografia. (Prof. RME20)<sup>8</sup>.*

*Eu gosto de Geografia. A matéria é interessante, ela está ligada a todos os aspectos: econômicos, social, político. Na realidade conhecimentos gerais. (Prof. REE32).*

Gráfico 1 – Justificativas apresentadas para cursarem Geografia.



<sup>7</sup> UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); UFPel (Universidade Federal de Pelotas); UFU (Universidade Federal de Uberlândia).

<sup>8</sup> Para resguardar a identidade dos professores, sujeitos da pesquisa, eles foram enumerados de 1 a 60, de acordo com as entrevistas semiestruturadas realizadas, seguidas das siglas RME, REE ou ambas, para fazer referência à esfera de trabalho dos professores.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas realizadas por Eliana Marta Barbosa de Moraes, 2008-2009.

Na sequência, sete (20,58%) professores justificaram a escolha pela necessidade de realização de curso superior ou pela falta de opção, conforme demonstram estes exemplos:

O meu sonho não é Geografia. Eu entrei na universidade para ciências sociais, depois de 2 anos transferi para Geografia. Não foi aquela paixão, foi necessidade mesmo de ter um curso superior. (Prof. RME7).

Porque eu morava em Itaberaí [Goiás] e não tinha [outra] opção. (Prof. REE29).

Notamos, assim, que são poucos os estudantes que ingressam no curso de Geografia com o objetivo de serem professores. Apenas um docente apresentou esta justificativa e dois informaram que já atuavam no ensino de Geografia antes de iniciarem o curso superior. Este fato expressa o desprestígio da docência no interior da ciência geográfica (e na sociedade de forma geral) comparativamente ao ser bacharel. Em virtude de vários fatores, a docência se torna, após a formação inicial, a principal função exercida por eles.

Além da graduação em Geografia, alguns docentes possuíam outras habilitações ou estavam realizando outro curso no ensino superior. Entre os cursos concluídos antes de Geografia, encontramos Pedagogia, Estudos Sociais e Ciências Sociais. Um professor estava cursando Direito e outro, Farmácia e Bioquímica. Os professores que cursaram Geografia após a realização de outro curso de graduação o fizeram por gostar desta disciplina, ao passo que aqueles que estão realizando outros cursos superiores após o de Geografia, como o de Direito e o de Farmácia e Bioquímica, o fazem em virtude da desvalorização social da profissão docente e, em especial, pelas condições salariais não condizentes com a função que desempenham, conforme declararam.

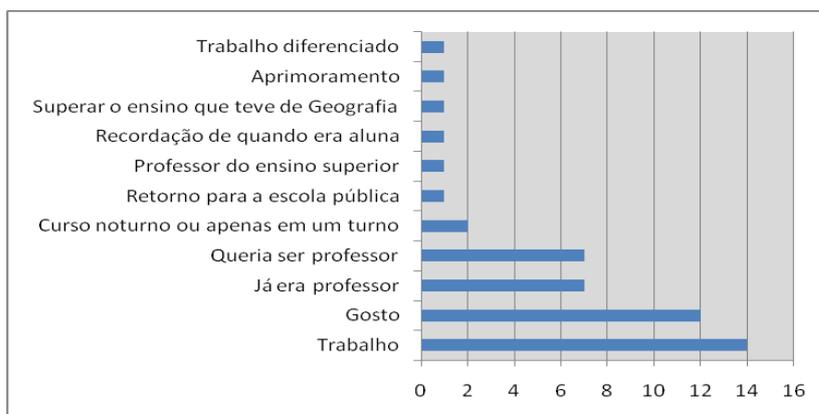
Quanto à habilitação obtida com a realização do curso de graduação, todos os professores são licenciados em Geografia e 23,30% deles possuem também o bacharelado. Dos entrevistados, 14 (29,18%) cursaram licenciatura em Geografia visando ao mercado de trabalho; 12 (26%), por gostar ou se identificar com esta disciplina e 14 (29,18%), por já serem professores ou porque queriam exercer a profissão, conforme se vê no Gráfico 2 e nas justificativas expressas a seguir:

Porque sempre gostei de dar aulas e gostava também de Geografia. (Prof. REE35).

Pensei em fazer licenciatura por causa do mercado de trabalho. (Prof. REE36).

Quando decidi pela licenciatura é porque já dava aula. A Geografia, porque sempre tive afinidade. (Prof. RME/REE54).

Gráfico 2 – Justificativas apresentadas para cursarem licenciatura em Geografia.



Fonte: Entrevistas semiestruturadas realizadas por Eliana Marta Barbosa de Moraes, 2008-2009.

Quando os professores fazem menção à opção em virtude do mercado de trabalho, não colocam em evidência as questões salariais e sim a dificuldade de campo de trabalho para quem se gradua apenas no bacharelado. Por outro lado, há uma rápida incorporação do licenciado no mercado de trabalho que constantemente está à procura de novos profissionais em razão da rotatividade.

Quanto ao estudo em nível de pós-graduação, 30 professores já haviam concluído o curso de especialização: 22 cursaram uma, 7 cursaram duas e 1 cursou três; 6 estavam realizando um curso de especialização pela primeira vez e 3 já estavam cursando outro. Em relação ao mestrado, verificamos que seis professores já o haviam concluído e quatro estavam com o curso em andamento. Apenas dois professores tinham cursos de mestrado e especialização. Nenhum dos entrevistados possuía ou estava cursando doutorado. Cabe destacar que 15 professores (25%) não haviam feito ou não estavam fazendo nenhum curso de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado.

Os cursos de pós-graduação inserem-se na formação continuada do professor e sua realização é incentivada pela RME e pela REE mediante o plano de carreira expresso na política salarial denominada Progressão Vertical. Em virtude da pouca oferta de cursos de especialização por universidades públicas e da maneira como eles estão organizados, da abertura de um grande número de vagas pelas instituições particulares e da forma como organizam seus cursos (pequena duração, aulas aos finais de semana e poucos encontros presenciais), estas instituições tornaram-se as principais responsáveis pela formação dos professores especialistas na RME e na REE. Entre as instituições particulares, a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) é a principal formadora, sendo responsável por 25 (52,08%) dos 48 cursos de especialização realizados ou em andamento. A UFG foi responsável pela formação de 10 especialistas (20,83%). As demais instituições foram responsáveis pela formação de 13 especialistas (27,08%). Quanto à instituição onde realizaram os cursos de mestrado, a principal referência é a UFG, responsável pela formação de seis mestres; quatro ainda seguiam fazendo o curso. A UCG foi responsável pela formação de um dos professores entrevistados com mestrado concluído.

Os cursos de especialização são realizados, preponderantemente, na área de ensino. No universo da amostra, foram cursados por profissionais em diferentes especialidades. Apenas dois destes professores realizaram especialização em ensino de

Geografia. Quanto ao mestrado, destaca-se uma dissertação na área de ensino e três na área de ensino de Geografia.

Na análise da formação continuada, constatamos que os professores que atuam na RME realizaram cursos oferecidos, sobretudo pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, especialmente o Grupo de Trabalho (GT) de Geografia, e participaram de eventos. Quanto aos professores vinculados à REE, destacam-se igualmente os cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Goiás e a participação em eventos.

Os dados ressaltam a necessidade de ambas as secretarias ampliarem a oferta de cursos de formação continuada, apoiarem e favorecerem a participação dos professores em cursos dessa natureza oferecidos também por outras instituições. Sabemos que, embora o professor tenha tido uma boa formação inicial, isso só não é suficiente para sua qualificação profissional.

Quanto à participação em pesquisas, verificamos que apenas oito professores se dedicaram a essa atividade nos últimos cinco anos. Destes, sete estavam envolvidos com projetos de extensão da UFG. Nos últimos cinco anos, 17 professores produziram artigos para apresentação em eventos, revistas e/ou capítulos de livros. Essa prática fortalece a importância da relação escola-universidade para a formação continuada dos professores e, por outro lado, evidencia a importância que a UFG desempenha neste contexto.

Com base no perfil e na formação continuada desses docentes é possível encaminhar análises sobre as condições objetivas que eles possuem para refletir sobre o ensino que ministram.

Constatamos que a maioria dos professores de Geografia entrevistados trabalhava em dois turnos na escola. Embora fossem licenciados em Geografia, a maior parte tivesse realizado cursos de pós-graduação e muitos houvessem participado, nos últimos anos, de atividades de formação continuada e possuíssem experiência em sala de aula, grande parte dos professores que trabalhavam apenas um turno desenvolvia

outras atividades. Encontramos também aqueles que trabalhavam em três turnos. Soma-se a essas constatações a pequena oferta de cursos de formação na área de Geografia, o que dificulta a troca de experiências entre professores da mesma área e o acompanhamento dos debates que estão sendo realizados sobre esta ciência tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar.

Nesse sentido, questionamos as possibilidades efetivas de que esses docentes ultrapassem a perspectiva do professor reflexivo, conforme proposição defendida por Schön<sup>9</sup>, para chegar ao intelectual crítico-reflexivo, proposto por Pimenta (2002). Ou seja, inserir na análise o caráter público e ético; passar da epistemologia da prática à práxis, com a construção de conhecimentos mediante a análise crítica e teórica das práticas e a ressignificação das teorias com base no conhecimento da prática (práxis).

Aqui o termo *questionar* não indica duvidar, mas buscar caminhos para que, mesmo em condições adversas, a escola, que não está alheia aos condicionantes sociais, possa ser vista como uma possibilidade de mudança. Em virtude da necessidade de alterar a situação na qual se encontra o ensino, é preciso que os gestores e os professores, em especial, possibilitem que os diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar, em particular os alunos, tenham uma formação teórico-científica sólida que lhes dê subsídios para lutar também por uma educação de qualidade.

Podemos começar esta tarefa discutindo as possibilidades de o professor mediar a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento. Os alunos somente compreenderão a importância que a educação e, sobretudo, a educação geográfica tem para o seu cotidiano quando o professor de Geografia, amparado em fundamentos

---

<sup>9</sup> Para Schön (2000), há três possibilidades de refletirmos sobre a ação. Podemos pensar retrospectivamente sobre o que foi feito para entendermos como o ato realizado pode ter contribuído para um resultado inesperado. Esse processo pode ocorrer após o fato ou mediante uma pausa no meio da ação. Ou, por outro lado, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Desse modo, refletimos-nação, visto que a reflexão ocorre durante o desenvolvimento da ação, o que permite interferir em seu contexto, dando forma ao que está sendo realizado. Nesta proposição, aprendemos fazendo, pois o conhecimento está implícito na ação. A reflexão na ação tem uma função crítica, já que possibilita refletir sobre os saberes que os professores possuem na realização do ato de ensinar, ou seja, os saberes nos quais se baseiam para efetivar a sua prática.

teórico-metodológicos e estabelecendo relações entre os conhecimentos científicos (Geografia acadêmica e Didática da Geografia) e o seu cotidiano, proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja significativa. É este objetivo que justifica a permanência da Geografia no currículo básico, o que é assim referendado por Castellar (2010, p. 16):

A pertinência da Geografia no currículo escolar está em favorecer e potencializar a percepção espacial do aluno, seu conhecimento do território, sua identidade e sentido de pertencimento ao lugar, além da consciência nacional. Entendemos que, como disciplina escolar, ela deve ser apresentada aos alunos com uma finalidade e organizada por meio de projetos, planos de ensino ou unidades didáticas relacionadas à proposta pedagógica da escola.

Para favorecer a formação docente que auxilie seus alunos a alcançar esses objetivos, é preciso que as secretarias de educação (SME e SEE), apoiadas em políticas públicas mais amplas, criem condições de permanência dos professores na educação. Isso exige que elas deem oportunidades para que os docentes tenham relações de pertencimento nas escolas onde trabalham mediante a valorização da sua função e favoreçam a continuidade de sua formação, pois somente assim eles poderão ressignificar a docência, fazendo de sua atividade uma constante reflexão.

## **2. ESTRUTURA DO ENSINO BÁSICO, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM COM GEOGRAFIA EM MADRI/ESPANHA<sup>10</sup>**

O ensino básico na Espanha, considerado obrigatório, compreende dez anos de escolaridade e é cursado dos 6 aos 16 anos de idade. Está estruturado em Educação Infantil - EI (0 a 5 anos), Educação Primária - EP (6 a 11) e Educação Secundária – ESO (12 a 16), conforme pode ser observado no quadro 3. Embora a legislação que ampara a educação básica seja nacional, o ingresso a esse nível de ensino é realizado pelas comunidades autônomas. Dessa forma, a gratuidade da educação nem sempre é

---

<sup>10</sup> As informações apresentadas sobre Madri/Espanha foram obtidas durante a realização de um estágio de doutorado no exterior, desenvolvido no período de setembro a dezembro de 2010 sob a orientação do prof. Dr. Alfonso García de la Vega.

possibilitada a todos, pois, dependendo da comunidade, há uma demanda mais elevada, o que, por sua vez, dificulta o acesso (La educación secundaria obligatoria, 2006; la educación primaria, 2006).

No sistema educativo espanhol, a Geografia não é vista como um componente curricular individualizado. Portanto, num primeiro momento, aparece diluída no conhecimento do entorno; num segundo momento, nos conhecimentos do meio natural e social e, na sequência, dividindo espaço com as Ciências Sociais e a História.

Os profissionais que ensinam Geografia na EI são habilitados em EI; os que ministram aulas de Geografia na EP possuem habilitação em EP. A formação de professores para as aulas de Geografia na ESO é realizada por profissionais graduados em Ciências Sociais, Geografia ou em alguma das áreas de conhecimentos afins à Geografia, como História, Artes, Sociologia, Antropologia e outras acrescidas de um Curso de Adaptação Pedagógica (CAP) com duração aproximada de três meses, cujo conhecimento veiculado é o pedagógico, portanto não está voltado para as didáticas específicas.

Quadro 3 - Estrutura do sistema educativo espanhol, 2010.

Idade	A	Ciclo	Modalidade	Obrigatoriedade	Componente Curricular	Habilitação Graduação
0		Primeiro Ciclo	Educação Infantil	Não obrigatório	Conhecimento do entorno	Educação Infantil
1						
2						
3		Segundo Ciclo		Não obrigatório		
4						
5						
6	1	Primeiro Ciclo				

ESTRUTURA DO ENSINO, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA/GOIÁS E EM MADRI.

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Revista de Didáticas Específicas, pp. 30-55

7	2		Educação Primária	Obrigatória	Conhecimento do Meio Natural, Social e Cultural	Educação Primária
8	3	Segundo Ciclo				
9	4					
10	5	Terceiro Ciclo				
11	6					
12	1	Primeiro Ciclo	Educação Secundária	Obrigatório	Ciências Sociais, Geografia e História	Geografia, História, Artes, Antropologia e Ciências Sociais
13	2					
14	3	Segundo Ciclo				
15	4					
16	1	<i>Bachirelato</i> ou Formação Profissional Específica		Não obrigatório		e curso de adaptação pedagógica
17	2					

Fonte: Organizado por Eliana Marta Barbosa de Moraes, 2010.

Assim, observamos que é apenas na ESO que há possibilidade de atuação de professores com formação específica em Geografia. A partir de 2009 essa estrutura passou por modificações quanto à formação pedagógica. Os profissionais, após a conclusão da graduação, necessitam realizar o curso de *Máster de Secundaria*, que tem duração de um ano e incorpora, em sua estrutura curricular, conhecimentos específicos da área em que irá atuar no ensino. Todavia, essa estrutura ainda é recente e os componentes curriculares trabalhados ainda são restritos.

Fabregat (2000), ao refletir sobre os conteúdos que devem ser ensinados e como se deve formar o professor de Geografia na Espanha, destaca a importância do tratamento do conteúdo, uma vez que ensinar Geografia requer saber Geografia e, para saber ensinar Geografia, deve-se gostar de ensinar Geografia.

Ao analisar o currículo da educação básica, o autor tece algumas críticas, sobretudo à insuficiência de conteúdos no currículo de Geografia voltados para a formação de cidadãos. Os poucos existentes são apresentados no interior de uma ciência anacrônica, parecem ingênuos e são desprovidos de enfoque crítico; da forma como é apresentada, a Geografia tem por finalidade a acumulação de dados sem uma função educativa e social. Conclui o autor que o currículo geográfico na Espanha está disperso em virtude das transferências educativas às distintas comunidades autônomas e os conteúdos são insuficientes e pouco adequados para a formação integral do aluno. Partindo das críticas à formação de professores, Fabregat (2000) sugere que a formação docente deva ser concebida como um processo contínuo em institutos específicos, criados para a formação de professores e que levem em conta todos os níveis (infantil, primário e secundário), diferentemente do que é feito na atualidade.

A essa análise acrescentamos outra relativa aos cursos de formação de professores. Para a ESO, a atuação docente se caracteriza por ser cientificamente deficiente, pois se dá por meio da Didática das Ciências Sociais. Essa área nas escolas é formada por profissionais de História, História da Arte e Geografia, sendo estes últimos em menor número. São esses os profissionais que assumem a disciplina de Geografia na ESO.

Foi com base nessa realidade que efetuamos entrevistas com professores que ministram aulas de Geografia em escolas de ensino básico em Madri. Nas entrevistas, tínhamos como objetivos, dentre outros, conhecer os professores de Geografia por meio de seu perfil profissional e de sua formação docente e a estrutura do ensino de Geografia em Madri. Realizamos cinco entrevistas com professores que atuam no ensino básico ministrando disciplinas na área de Ciências Sociais, entre elas Geografia<sup>11</sup>.

No grupo de professores entrevistados, havia quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino; quatro casados e um viúvo. A idade média variou entre 44 e 52 anos, todos residiam em Madri ou numa de suas províncias e, naquele momento, trabalhavam de 16 a 25 horas semanais na escola. Os que cumpriam carga horária menor se dedicavam também à atividade docente na universidade, três destes na UCM e um na UAM. Embora há pouco tempo estivessem se dedicando às atividades docentes nas universidades, já trabalhavam há um tempo relativamente grande (entre 15 e 25 anos) com a disciplina de Geografia na educação básica. Destes, somente um professor já exercia a atividade docente antes da conclusão do curso de graduação em História e Geografia, tendo exercido durante seis anos atividades na educação primária. Quanto à instituição de formação, três professores graduaram-se pela UCM, dois pela UAM e um pela Universidade de Valadollid. Todos concluíram o curso entre 1984 e 1992.

Em virtude da predominância de professores que, paralelamente à atuação docente na educação básica, desenvolviam atividades nos cursos de formação de professores na área de Geografia em universidades públicas de Madri, convém fazermos uma breve caracterização dessa atuação.

---

<sup>11</sup> Duas entrevistas foram feitas numa mesma escola e três na Universidade Complutense de Madri (UCM) com duração de, aproximadamente, uma hora e meia. Os dois primeiros professores foram indicados pelo professor que nos orientou no estágio de doutorado, considerando a atuação deles na ESO; a escolha dos demais resultou de contatos realizados durante o IX Congresso Nacional de Didática da Geografia, realizado em Madri em 2010, do qual participamos.

A entrevista realizada com um representante da Faculdade de Formação de Professores da UAM e a análise dos dados coletados entre os professores entrevistados fundamentaram algumas considerações quanto à atuação nesses dois graus do ensino.

Os professores que ministram aulas nos institutos e também nas universidades são denominados *professores associados*. Para desempenhar essa função, ele deve possuir reconhecido prestígio, não necessariamente ser doutor, e ser professor no ensino básico.

Como vantagens dessa atuação conjunta, destacamos a vivência no ambiente universitário e os conhecimentos ali obtidos, que possibilitam melhorias no ensino básico, seja no *bacharelato* ou nos outros níveis de ensino; a ampliação da formação desses professores graças ao acesso à investigação, uma vez que no ensino secundário não é exigido que o professor desenvolva pesquisas, nem lhe são oferecidas facilidades para isso e, finalmente, outra não menos importante, o aumento do salário mensal do professor.

Na fala dos entrevistados, fica evidenciada a visão de que, na realidade, a universidade está utilizando “mão de obra barata” para a docência, visto que o trabalho deles é contabilizado, para fins salariais, por hora trabalhada e, em virtude de o professor já possuir outro emprego, a instituição não paga a seguridade social.

Entre os entrevistados, dois destacaram que se tornaram professores de Ciências Sociais por gostar desta área do conhecimento, um ressaltou a influência do professor que ministrava as disciplinas de Geografia e História no ensino básico e outros dois afirmaram ser por vocação.

Em referência à formação, quatro professores eram doutores e um tinha apenas a graduação. Quanto à participação em eventos, três especificaram o evento de Didática da Geografia. Dos cinco professores entrevistados, dois disseram não ter participado de cursos nos últimos três anos. Todos os entrevistados desenvolviam uma ou mais atividades de pesquisa e realizavam produção acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, pelo perfil dos professores e pela quantidade de entrevistas efetuadas, não seja possível realizar análises comparativas com a situação dos professores de Goiânia, temos alguns indicativos. O primeiro deles é que os professores entrevistados em Madri permanecem mais tempo no ensino; enquanto em Goiânia a média de permanência dos professores no ensino é de 10,3 anos, em Madri essa média é de 21,6 anos. Os professores que ministram aulas em Madri permanecem menos tempo em sala de aula diariamente; enquanto em Goiânia predomina o trabalho em dois turnos, o que equivale a aproximadamente 60h/a semanais, em Madri essa carga horária fica entre 16 e 25h/a semanais, trabalhadas em um ou dois turnos. Os professores de Madri entrevistados tinham idade mais avançada e tempo maior de formação, o que evidencia também a permanência maior na educação. Esses professores alcançaram um grau mais elevado de formação, sendo a maioria dos entrevistados constituída de doutores.

Isso nos possibilita fazer vários questionamentos: Há uma maior valorização desse profissional na Espanha do que no Brasil e, em especial, na RME e na REE de Goiânia? Há um plano de carreira que o motive a permanecer na área? Por que mesmo atuando no ensino superior os professores permanecem trabalhando no ensino básico?

Verificamos ainda que grande parte dos docentes que ministravam aulas de Geografia pertencia à área de Ciências Sociais, não tendo, portanto, formação específica nesta área do conhecimento, o que os diferencia dos professores que entrevistamos em Goiânia. Embora ser formado em Geografia fosse um dos critérios que adotamos para selecionar os professores entrevistados na RME e na REE, todos os professores que ministram aulas no terceiro ciclo da RME possuem formação específica em Geografia, visto que esta é uma exigência para o ingresso na instituição por concurso público. Portanto, o professor que atua na RME de Goiânia cursou tanto as disciplinas específicas desta área do conhecimento quanto as didáticas específicas. No segundo ciclo, porém, isso não ocorre, já que profissionais formados em História e Pedagogia também atuam nesta área, conforme vimos no Quadro 1. Na REE, ainda encontramos profissionais de outras áreas ministrando aulas de Geografia, embora seja pequeno o

[Revista de Didáticas Específicas, ISSN: 1989-5240  
www.didacticasespecificas.com](http://www.didacticasespecificas.com)

percentual, principalmente na cidade de Goiânia. Todavia, esta é uma prática que tem diminuído consideravelmente nos últimos anos.

Tendo como subsídio o perfil e a formação docente podemos encaminhar nossos questionamentos a cerca dos conhecimentos que eles mobilizam ao ensinar as temáticas do espaço geográfico no ensino básico. Portanto, essa se constitui numa das primeiras etapas para a compreensão do fazer docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

CASTELLAR, Sônia (2010): *Didática da geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. 2010. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FABREGAT, Clemente Herrero (2000). La formación profesional docente del profesor de Geografía: problemas actuales. En: ORTIZ, José Luis González; GAITE, María Jesus Marrón. *Geografía, profesorado y sociedad: teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía-AGE, p.15-46.

GUDMUNDSÓTTIR, Sigrun; SHULMAN, Lee S. (2005): “Conocimiento didáctico en ciencias sociales”. En *Revista de currículo y formación del profesorado*, ano 9, n.2, p.1-12.

LA EDUCACIÓN PRIMÁRIA EN LA LOE (Ley Orgánica de 3 mayo de 2006, de Ordenación de la Educación). Disponível em: [www.madrid.org/dat\\_oeste/desarrollo.coe.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/desarrollo.coe.htm). Acesso em: 15 out. 2010.

LA EDUCACIÓN SECUNDÁRIA OBLIGATÓRIA EN LA LOE (Ley Orgánica de 3 mayo de 2006, de Ordenación de la Educación). Disponível em: [www.madrid.org/dat\\_oeste/desarrollo.coe.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/desarrollo.coe.htm). Acesso em: 15 out. 2010.

MONTEIRO, A. M. C (2001): “Professores: entre práticas e saberes. *Caderno Cedes: Educação e Sociedade*”, Campinas, ano XXII, n. 74, p.121-142, 2001.

ESTRUTURA DO ENSINO, PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA/GOIÁS E EM MADRI.

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Revista de Didáticas Específicas, pp. 30-55

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de (2011):. *O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar. 2011. Tese (Doutorado)*. Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo,.

PIMENTA, Selma Garrido (2002): "Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito". En: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*, p.17-52.. São Paulo: Cortez,

SCHÖN, Donald (2000): *Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2007): *Currículo em debate: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação*. Goiânia.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2009). *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia.

SHULMAN, L. S. (2001): Conocimiento y enseñanza. En *Revista Estudios Públicos*, Chile, vol. 83.