



## FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A ESCOLA SECUNDÁRIA: A CONTRIBUIÇÃO DA FFCL DA USP (1934-1960)

Márcia Cristina de Oliveira Mello

marcia.mello@unesp.br<sup>1</sup>

### Resumo

*A formação de professores secundários para atuar na escola brasileira ganhou caráter propriamente universitário com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O Instituto de Educação integrado à USP desde sua origem, exclusivamente pela sua “Escola de professores”, assumiu compromisso com a formação dos primeiros docentes da área de humanidades, incluindo os professores de Geografia [e História]. Apresentam-se resultados parciais da pesquisa intitulada “Orientações metodológicas destinadas aos professores de Geografia para o ensino secundário da escola paulista (1934-1960)”. A pesquisa tem como objetivos identificar e compreender quais orientações metodológicas receberam os primeiros professores de Geografia para atuar na escola paulista, entre os anos de 1934 e 1960. Trata-se de pesquisa de fundo histórico, documental e bibliográfica desenvolvida por meio de procedimentos de identificação, reunião, organização e análise de fontes documentais. Enfatizam-se as orientações utilizadas enquanto “matrizes” teóricas de formação, advindas especialmente das disciplinas pedagógicas - Metodologia do ensino secundário; Psicologia educacional e Didática. Assim, buscamos compreender em que medida o curso de formação da USP contribuiu para promover a reflexão sobre a relação teoria e prática pedagógica no ensino de Geografia, dicotomia ainda presentes nos dias de hoje no processo de formação docente. As características do curso que analisamos permitem compreender determinadas “matrizes” de ordenação de um campo, que em sua origem se preocupou com o preparo científico do professor e sua prática educativa. Do seletivo grupo de formandos surgiu uma geração de brilhantes geógrafos e professores para atuar na escola secundária paulista. A FFCL da USP formou entre os anos de 1934 e 1960 384 professores de Geografia [e História]. As primeiras impressões apontam para o papel fundamental que o curso da USP desempenhou na organização interna da Didática da Geografia no estado de São Paulo e no Brasil, já que sua organização abarcou um conjunto de ideias, processos, formas e conteúdos fundamentados nos pressupostos psicológicos da aprendizagem (a inovação educacional que redescobriu a criança), validados cientificamente pela Pedagogia científica, incluindo a Psicologia da Educação. Assim, o modelo de formação docente adotado à época pela USP contribuiu para a constituição do campo profissional. Certamente esta matriz caracterizada pela orientação escolanovista teve inúmeras variáveis, cujas versões é preciso ainda investigar. A pesquisa sobre o passado recente possibilita compreender como estas questões já foram pensadas e sistematizadas antes. Assim, o presente passa a ser problematizado a partir de práticas que se constituíram em políticas, linguagens e trajetórias do ensino de Geografia em nosso país.*

**Palavras-chave:** formação de professores de Geografia; ensino de Geografia; metodologias de ensino em Geografia

---

<sup>1</sup> Professora de Didática do curso de Geografia da UNESP/Ourinhos. Pesquisa desenvolvida com auxílio da FAPESP.

## **Introdução**

A formação de professores para a área de humanidades iniciou-se em nível superior, no Brasil na década de 1930 na universidade de São Paulo. O decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP regulamentou seus oito institutos oficiais, dentre eles a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que abrigou o então curso de Geografia e História. Matricularam-se naquele curso, no ano de 1934, 24 seletos alunos, dos quais oito foram diplomados em 1936.

O primeiro formato de formação correspondeu aos três anos dedicados aos estudos apresentados pelas disciplinas de conteúdos específicos do bacharelado cursadas nos anos de 1934, 1935 e 1936, mais um ano dedicado para a formação do licenciado, que foi oferecido concomitantemente no ano de 1936. Este modelo de formação docente ficou conhecido como “três mais um”, como nos lembra Tanuri (2000) em “História da formação de professores”.

No período de 1936 a 1960 formaram-se 384 professores de Geografia [e História], dentre eles nomes ilustres que se projetaram no cenário nacional como José Orlandi e João Dias de Silveira (da turma de 1936); Ary França (turma de 1938); Aroldo Edgard de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (da turma de 1939); Amélia Americano Franco de Castro (turma de 1940); e Aziz Nacib Ab-Saber (turma de 1945).

## **Problematizando o passado para compreender o presente**

Na década de 1930 o número de professores com formação especializada em Geografia [e História] na década foi tímido, totalizando 41 docentes. Na década de 1940 houve um aumento considerável e número de professores formados foi de 132 para alcançar um fluxo maior na década de 1950, de 211 formandos.

Com relação a modalidade bacharelado do curso de Geografia e História, o número de formandos foi de 476 no mesmo período. Desta forma, 92 alunos não optaram pela licenciatura. A proporção foi de 80,67% para as duas modalidades e 19,33% unicamente para o bacharelado.

Quanto ao gênero dos 476 alunos formados nas duas modalidades (1936 a 1960) 68,9% eram mulheres.

Nota-se a expressividade do número de mulheres no campo. Algumas tiveram reconhecimento mérito acadêmico, a exemplo de Maria Conceição Vicente de Carvalho, que se tornou a primeira geógrafa a doutorar-se pela USP e Amélia Americano Domingues de



Castro, que se tornou representante da disciplina de Didática do curso de formação docente da USP.

Nos relatos dos ex-alunos Aroldo de Azevero e João Dias da Silveira (1949) o curso tinha a característica de seguir nas linhas mestras a orientação francesa.

Entretanto, aproveitando inúmeras vezes os ensinamentos dos autores ingleses e norte-americanos e introduzindo sua orientação própria, os professores e assistentes do Departamento têm procurado orientar o ensino no sentido de atender plenamente os reclamos da geografia brasileira, naquilo que apresenta de particular e de original. (p. 80).

A organização curricular do curso previa as seguintes atividades, a saber: aulas teóricas; aulas de seminário; realização de excursões; e pesquisas. Esta formação técnica projetada para ser oferecida em três anos era complementada com a formação pedagógica. Naquele momento as Faculdades de Filosofia e Ciências se constituíram enquanto *locus* de formação de professores secundários.

Neste sentido Cacete (2003) enfatiza que até a década de 1930 a formação do magistério secundário era inexistente, dada as características do sistema público de ensino que mantinha um número bastante restrito de escolas. Na falta de formação docente em nível superior “Os professores da escola secundária eram recrutados entre aqueles que dispunham de uma cultura geral e possuíam conhecimentos específicos relativos à matéria que pretendiam lecionar [...]”. (p. 21).

Quando o sistema de ensino começou a se ampliar mediante necessidade do “[...] estabelecimento de uma economia urbano-industrial [...]” (p.13) surgiram urgências em relação a organização do ensino público para escolarização da população.

A chamada “reforma Francisco Campos”, de 1931 já tinha dado maior organicidade para o ensino secundário e caráter de universalidade ao ensino superior. Buscava-se a pesquisa científica e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação docente, compunha-se assim o ineditismo da reforma, que tentou se concretizar com a criação da Universidade de São Paulo.

Com o Código de Educação de 1933, Decreto n. 5.844, e a reforma realizada por Fernando de Azevedo a Escola Normal da Capital “Caetano de Campos” se tornou o Instituto de Educação Caetano, que por sua vez deveria oferecer a formação pedagógica aos candidatos a professores para a escola secundária, além da formação dos professores primários e cursos de

especialização para diretores e inspetores de ensino. Em 1934 o Instituto foi incorporado pela USP até 1938, quando se deu a criação da Secção de Educação da FFCL da USP. (TANURI, 2000).

Cacete (2014) ainda destaca que as Faculdades de Filosofia sofreram críticas quanto ao formato de formação docente que mantinham até os de 1960, especialmente, referentes ao fato de não conciliar a formação do professor e do pesquisador; pela inadequação na preparação do professor que trazia deficiência na prática docente; e pela precariedade na fixação do profissional à docência.

### **A difícil relação teoria e prática**

Para Saviani (2009) os Institutos de Educação imprimiram o papel de incorporarem as disciplinas pedagógicas para firmá-las enquanto conhecimentos de caráter científico. O caráter científico inicialmente proposto considerava uma dimensão de pesquisa aos processos formativos, necessários à aproximação com a realidade das escolas e seus currículos.

Por estes motivos, Cacete (2015) relata que a partir de então se intensificou a discussão acerca da articulação entre a formação do bacharel e o professor de Geografia, já que estava caracterizada especialmente por um

[...] aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores. A acentuação teórica dos cursos de formação de professores, em detrimento daquilo que se entendia por “prática”, sustentava outra crítica recorrente. Acreditava-se que o professor aprendia o seu exercício pedagógico tão somente na prática da sala de aula. Dito de outro modo, a base teórica desses cursos não tomava a prática como referência para formulação teórica. (p. 5).

Na análise da autora os cursos de formação docente herdaram um paradigma positivista da racionalidade técnica instrumental, segundo o qual os professorandos deveriam ser instrumentalizados por meio de saberes envolvendo técnicas e procedimentos metodológicos para depois aplicá-los no campo profissional.

Saviani (2009) aponta que a história da formação docente em nosso país aponta para dois modelos possíveis,

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que



a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico. (p. 148-149).

Assim, eis a questão sobre o curso que analisamos: havia uma reflexão da importância da relação teoria e prática pedagógica na formação docente em Geografia? Os documentos que analisamos apontam tanto para as características que se aproximam do modelo que valoriza a cultura geral e o conhecimento específico, quanto ao preparo didático-pedagógico do professor.

Ainda que a dicotomia “conhecimentos específicos” e “procedimentos didáticos-pedagógicos” estivesse presente na organização curricular, percebem-se tentativas de indissociar aspectos que caracterizam a função docente como a forma (como) e o conteúdo (o que ensinar), a exemplo da proposta da oferecida por Aroldo de Azevedo de Azevedo (1946), na disciplina Geografia do Brasil. O professor distribuía atividades de planejamento, elaboração e aplicação e aulas de Geografia entre os alunos que ainda na formação técnica.

Outro aspecto que favoreceu a reflexão da relação teoria e prática foi o fato de a estrutura do curso da USP contar com a colaboração de professores que já tinham contato direto com a escola secundária, seja no Brasil ou no exterior, a exemplo de Pierre Monbeig e Aziz Ab’Saber.

A professora Amélia Americano Domingues de Castro nos relatou (MELLO, 2017) que ela própria como não tinha experiência didática antes de ingressar na USP, procurou emprego em uma escola secundária onde trabalhou por determinado tempo, com o objetivo de conhecer o seu cotidiano, para então favorecer a formação docente de seus futuros alunos da disciplina de Didática.

Como sabemos, a relação teoria-prática na formação do educador amplamente debatida por Candau e Lelis (1993) enquanto um problema nato, que não é exclusivo é claro do campo profissional docente, portanto, questão sempre presente na história do pensamento humano.

O centro da questão é a distância entre esses dois polos da prática social. Quando analisados os sentidos das palavras teoria e prática, os especialistas em ensino remetem ao sentido etmológico das palavras teoria e prática. Assim, teoria seria:

A partir do pensamento platônico, a palavra passou a ser utilizada com maior frequência para significar, primordialmente, o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas. Ainda a partir de Platão, o sentido de teoria aparece muito associado a atividades de contemplação do espírito, de meditação, estudo etc. (GARCIA, 1975, p. 119 *apud* CANDAU; LELIS, 1993, p. 50-51).

Já a palavra prática:

[...] deriva do grego “práxis”, “práxeos”, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente [...]. Para Aristóteles, a prática é um tipo de atividade que se caracteriza por sua imanência: seu desdobramento é seu próprio fim; por ex.: o pensar, o querer etc. (CANDAU; LELIS, 1993, p. 51).

As orientações metodológicas que receberam os professorandos do curso da USP alinhavam-se a cultura escolar da época, conforme Dominique Julia (2001), em suas normas e práticas. As práticas compreendidas enquanto consequências das primeiras, a margem da cultura social dominante. Assim, a cultura escolar define o conjunto de normas e as práticas que permitem a transmissão de conhecimentos.

Os professores que se formaram na USP, na época que analisamos, enfrentaram, como nós ainda enfrentamos hoje a dicotômica ou a unidade entre teoria e prática.

Na visão dicotômica “[...] teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como: ‘na prática a teoria é outra’, ‘uma coisa é a teoria, outra, a prática’, expressam bem esta postura.” (CANDAU; LELIS, 1993, p. 53). Neste contexto, caberia a universidade pensar, planejar, elaborar e as escolas e professores executar, agir e ministrar.

Já a visão de unidade:

[...] está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio da unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma relação com a outra. (p. 54)

Assim, a visão de unidade é que ainda estamos tentando construir a quase um século.

### **Considerações finais**

A FFCL da USP formou entre os anos de 1934 e 1960 384 professores de Geografia [e História]. Deste seleto grupo surgiu uma geração de brilhantes geógrafos e professores para atuar na escola secundária paulista e/ou em universidades renomadas.

As primeiras impressões apontam para o papel fundamental que o curso da USP desempenhou na organização interna da *Didática da Geografia* no estado de São Paulo e no Brasil, já que suas orientações metodológicas abarcou um conjunto de ideias, processos, formas e conteúdos fundamentados nos pressupostos psicológicos da aprendizagem (a inovação educacional que redescobriu a criança), validados cientificamente pela Pedagogia científica, incluindo a Psicologia da Educação.





O curso da USP fomentou debates que contribuíram para regular a ordem das práticas pedagógicas em Geografia em nosso país, algumas delas ainda presentes na ordem do dia.

Assim, o modelo de formação docente adotado à época pela USP - entre os conteúdos didático-pedagógicos e os culturais-cognitivos - contribuiu para a constituição do campo profissional. Certamente esta matriz caracterizada pela orientação escolanovista teve inúmeras variáveis, cujas versões é preciso ainda investigar para compreendermos o presente processo de precarização do trabalho docente. A pesquisa sobre o passado recente possibilita compreender como as dicotomias - teoria e prática e ensino e pesquisa - foram pensadas e sistematizadas antes. Assim, o presente passa a ser problematizado a partir de práticas que se constituíram as políticas, as linguagens e as trajetórias do ensino de Geografia em nosso país.

### **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, Aroldo. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista brasileira de Geografia**, São Paulo, ano VIII, n. 2, 227-242, abr./jun. 1946.

AZEVEDO, Aroldo; SILVEIRA, João Dias da. O ensino da Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Boletim paulista de Geografia**, São Paulo, n. 3, 76-83, out. 1949.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação de professores para escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação**. 2003. Tese. Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista Casa da Geografia**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 49-63.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira Mello. **Entrevista com Amélia Americano Domingues de Castro**. 2017. (Manuscrito).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000, p. 61-88.