

OS DIFERENTES SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Different types of knowledge in the formation of the Geography teacher

Wilson Martins Lopes Juniorⁱ
Universidade Estadual Paulista - Ourinhos

Resumo

O presente artigo se propõe discutir a questão dos diferentes saberes na formação do professor de geografia, ou seja, a questão da formação deste profissional diante das novas necessidades impostas pelas mudanças sociais do mundo contemporâneo. Importante afirmar que este artigo teve como intuito somente apresentar aspectos significativos referentes à questão do saber do professor de geografia sem, no entanto, ter a pretensão de abordar todos os seus aspectos e variáveis ou ainda apresentar todos os autores brasileiros que trabalham com essa importante questão. Esse tema envolve aspectos essenciais na discussão da área de educação, em especial, no ensino de geografia. Aspectos associados à formação docente, como o conhecimento teórico-metodológico, a concepção pedagógica e de prática escolar, assim como o compromisso com a educação social e transformadora estão envolvidos na questão. Discutir os diferentes saberes na formação do professor de geografia exige inicialmente explicitar e valorizar a sociedade como foco de estudo da ciência geográfica tendo no espaço geográfico e, em sua totalidade, o objeto da geografia. Esta afirmação é expressiva, pois na prática escolar, assim como na formação universitária (graduação) o professor de geografia necessita conhecer e assumir uma posição diante da epistemologia geográfica, assim como da teoria pedagógica que adotará para trabalhar os conceitos geográficos em sala de aula.

Palavras-chave: Educação; Ensino em Geografia; Formação de Professores.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the issue about the different teaching content in geography teacher's educational formation, in other words, the educational formation problem of this professional face of new requirements imposed by the contemporary world social changes. It is Important to assert that this article had a single intention of to present significant aspects relating to the issue of geography teacher's knowledge, without, however, to tackle all the aspects and variables, or either show all Brazilian authors who develop researches about this important subject. This theme involves essential aspects in discussion about educational area, especially in geography teaching. Issues related to teacher formation, like theoretical and methodological knowledge, pedagogical and school practice conception, as well as the commitment with social and transformer education are involved in the issue. To discuss the different types of knowledge in geography teacher education requires initially to explain and value the society as the focus of geographic science study, having geographic space in its totality, as the geography subject. This statement is significant because in school practice, as well as in university education (undergraduate), the geography teacher needs to know and assume a position in the presence of geographical epistemology, as well as educational theory that will apply to treat geographical concepts in the classroom.

Keywords: Education; Geography Teaching; Teacher's formation.

INTRODUÇÃO

O tema em pauta envolve aspectos essenciais na discussão da área de educação, em especial, no ensino de geografia. Aspectos como a formação docente, o conhecimento teórico-metodológico, a concepção pedagógica e de prática escolar, assim como o compromisso com a educação social e transformadora estão envolvidos na questão.

Essa temática, por sua vez, chama à discussão outros assuntos significativos para o

ensino de geografia, e amplamente discutidos, como: bacharelado x licenciatura, pesquisador x professor, estágio supervisionado, formação continuada, políticas educacionais, a diversidade regional de nosso país, a valorização do lugar na prática e formação do aluno, e outros.

Nota-se que o tema se apresenta com abrangência e complexidade, mas ainda antes de discuti-los, faz-se necessário mencionar alguns conceituados autores geógrafos e não

geógrafos, que pesquisam, discutem, enfim, preocupam-se com a questão da educação e servirão como sustentação na produção do presente texto: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Paulo Freire, Antonio Carlos Castrogiovanni, Nestor Kaercher, Lana de Souza Cavalcanti, Rosângela Doin de Almeida, José Willian Vesentini, Vânia Vlach, Ana Fani Alessandri Carlos, Nídia Pontuschka, Maria Encarnação Beltrão Spósito, Edgar Morin.

Escrever sobre os diferentes saberes na formação do professor de geografia exige inicialmente explicitar e valorizar a sociedade como foco de estudo da ciência geográfica tendo no espaço geográfico e, em sua totalidade, o objeto da geografia. Esta afirmação é expressiva, pois na prática escolar, assim como na formação universitária (graduação) o professor de geografia necessita assumir uma posição diante da epistemologia geográfica, assim como da teoria pedagógica que adotará para trabalhar os conceitos geográficos em sala de aula.

Deve-se ressaltar que os professores podem ter posturas teórico-metodológicas diferentes, isto é, desde que assumam explicitamente a sua postura e se comprometam num projeto pedagógico. No entanto, para que haja essa definição, por parte do professor de geografia, é necessário que ele considere inicialmente a evolução do pensamento geográfico na perspectiva do ensino, o que considero essencial para compreensão da dimensão do ensino em geografia e as suas variáveis.

APONTAMENTOS SOBRE A EVOLUÇÃO DA GEOGRAFIA PARA O ENSINO

A ciência geográfica teve a sua fase tradicional fundamentada no positivismo

clássico e dividiu-se em determinismo e possibilismo, períodos estes em que a Alemanha e a França estruturaram e sistematizaram tal ciência. Porém, estavam num contexto de expansionismo e disputas que foram significativos para enaltecerem aspectos como, de uma natureza determinante para o desenvolvimento da sociedade, assim como a natureza fornecedora de condições, possibilidades para o desenvolvimento econômico e social. Também, conceitos como o de paisagem e região eram presentes, mas com grande caráter de descrição. Essa geografia tradicional expressa uma postura teórica-metodológica ainda presente em alguns cursos de formação de professores, assim como em livros didáticos. No ensino de geografia, conforme Vlach (2004), a característica marcante desta escola tradicional é o seu caráter descritivo, mnemônico e o paradigma “a terra e o homem”.

a Geografia Tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute-se a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim, do homem o seu caráter social. (GEBRAN, 1996, p.7)

Desta forma há a valorização dos aspectos visíveis, descritivos, não privilegiando a dimensão explicativa, analítica. Portanto, não há dúvidas que a geografia tradicional correspondeu ao contexto social-econômico e político do século XIX, isto é, através do método positivista viabilizou-se os interesses do Estado, da indústria e a própria urbanização. Nesta

perspectiva essa geografia se apresentou como uma ideologia, pois era coerente com o seu contexto daquele século. Vale dizer que para Vesentini (2004) esta geografia não é para o século XXI.

Num período posterior, diante de mudanças mundiais provocadas pelo capitalismo e também da crítica à falta de métodos e procedimentos de pesquisa por parte do determinismo e possibilismo, a geografia tradicional passa a ser questionada. Diante disto surge a Nova Geografia, chamada de geografia Teorética, Quantitativa, ou ainda Pragmática, que tinha como método o neopositivismo e tendo no Brasil o Rio de Janeiro (IBGE) e, em especial Rio Claro SP, como referências desta escola. Esse paradigma usou de instrumental tecnicista, buscou em modelos matemáticos, na estatística, em fórmulas e conceitos econômicos o enriquecimento da questão dos métodos buscando maior aplicabilidade.

Segundo Santos (1978) a geografia quantitativa seguiu as mudanças ocorridas na época seguindo tanto a economia como a política que estavam se mundializando, diante disto a necessidade de medir, mensurar, enfim, quantificar o território. Mas o uso de conceitos econômicos já superados pelo próprio capitalismo, eficientes para a fase concorrencial não eram aplicáveis à nova realidade monopolista. Deste modo a geografia Quantitativa foi criticada por estar associada ao planejamento e conseqüentemente servir ao governo militar, ou melhor, ao Estado. Vale destacar que com o método positivista como o neopositivista, o processo de desenvolvimento econômico, no que diz respeito à industrialização e a urbanização foram viabilizados numa idéia de

progresso e modernidade. Todavia, o que existia era um grande fator ideológico do Estado- Nação, que favorecia a expansão do capitalismo.

Na esfera do ensino, a geografia tradicional, positivismo e o neopositivismo, por terem uma concepção de espaço fragmentado e de descrição de suas formas, trabalhavam os conteúdos também fragmentados e sem a importante relação com a realidade, além de apresentar uma preocupação com a quantidade. Portanto, a geografia tradicional estava em sintonia com a educação tradicional, que também era uma “educação bancária” nas palavras de Freire (1980), pois formava alunos passivos e decorativos.

Concomitante a isso, surgia cada vez mais geógrafos questionando o papel da geografia diante das mudanças do mundo, em especial, após a 2ª Guerra Mundial, e também sobre o próprio objeto de estudos da geografia. As mudanças relacionadas ao sistema capitalista desde as décadas de 1940/1950 provocaram tensões sociais (desemprego, habitação, raciais) nos países ricos e nos países pobres movimentos nacionalistas e de libertação. Desta forma tornavam-se nítidas as mudanças na sociedade e obviamente no espaço geográfico, inclusive através da expansão e influência das empresas multinacionais, assim como dos movimentos sociais e de contestação ao sistema capitalista.

Neste momento os paradigmas sustentados no positivismo clássico e neopositivismo não eram suficientes para explicar o mundo, portanto, houve críticas aos paradigmas anteriores, tradicionais, e aos seus respectivos métodos. Agora outros temas passaram a ser relevantes para as pesquisas,

como a questão da terra, da habitação, da jornada de trabalho, a relação do homem com a natureza, transportes, entre outros.

Autores como Milton Santos destacavam a necessidade da discussão de conceitos como modo de produção, organização espacial, divisão internacional do trabalho, formação socioespacial, entre outros, e que, outro método deveria sustentar a geografia. Em parte o grupo de geógrafos foi buscar em Karl Marx e Engels essa referência, através do método do materialismo histórico e a dialética marxista que passou a sustentar uma nova geografia: a geografia crítica.

diferentemente dos demais métodos, o método dialético traz consigo a recuperação de um espaço crítico que a geografia precisa ter. Portanto, esta geografia que incorpora a dialética é uma geografia essencialmente crítica. Sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é droga (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

O método dialético contribuiu muito no ensino de geografia, pois possibilitou no processo ensino - aprendizagem abordar o espaço geográfico mais próximo da realidade do mundo contemporâneo. Assim surgia o paradigma da geografia crítica, que no caso brasileiro, segundo Vesentini (2004), estão sustentados em dois pontos: a luta contra a ditadura militar e a ideologia da Guerra-Fria e também a influência do primeiro mundo, em especial da França na geografia brasileira.

Mas em termos de ensino, a corrente crítica não deve ser entendida e colocada em prática pela simples mudança de conteúdo, ou seja, passando a criticar o capitalismo e elogiar o socialismo. Faz-se necessário que os estudos

geográficos analisem os diferentes fenômenos pesquisados considerando as escalas geográficas e também usando da dialética como método de análise. Além disto, após uma mudança de conteúdo teórico-metodológico geográfico foi necessário para o ensino uma teoria pedagógica que colaborasse com essa nova geografia, para assim trabalhar os seus conceitos. Neste caso muitos autores identificam o construtivismo como a mais indicada.

Neste rápido retrospecto de algumas escolas geográficas a geografia crítica não encerra essa evolução que, aliás, nem deve ser entendida como inexoravelmente linear. Há ainda outro paradigma importante da construção desta ciência, a geografia humanística ou da percepção, que valoriza discussões mais subjetivas e inclusive pode ser utilizada no ensino de geografia como no estudo do lugar, no uso dos mapas mentais, na representação social, e outras práticas pedagógicas e de pesquisa.

Mas como se comportou a questão do ensino nesta evolução geográfica? Quais as mudanças para a formação do professor e dos alunos nesta evolução do quadro da educação do país? Quais e como os “saberes” estão sendo construídos e desconstruídos?

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Ao que se refere ao Brasil, conforme Pontuschka (2001), desde Delgado de Carvalho e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro do início do século XX, havia críticas a geografia tradicional descritiva e com excesso de nomenclatura. Inclusive, Delgado de Carvalho dizia que a geografia no Brasil necessitava ser científica e essa é justamente a

maior contribuição deste autor de livros didáticos, ou seja, de buscar a ciência. Pontuschka ainda diz que foi com a fundação da Universidade de São Paulo – USP em 1936 e o departamento de geografia em 1946, que a geografia brasileira se desenvolve na perspectiva da escola francesa, inclusive os primeiros mestres eram deste país.

Neste contexto destacou-se Aroldo de Azevedo, que escreveu inúmeros livros didáticos de geografia, mas que, segundo Vlach (2004) desconsiderou as contribuições geográficas anteriores à fundação da Universidade de São Paulo – USP, como os trabalhos de Delgado de Carvalho, e assumiu o modelo francês com o paradigma “a terra e o homem”. Deste modo, nesta fase o ensino era baseado na geografia francesa, que fundou a Universidade de São Paulo, e decorrente disto os livros didáticos eram descritivos e mnemônicos, assim não permitindo desenvolver a reflexão, criticidade e criatividade elementos expressivos para a geografia crítica.

Mas o ensino de geografia e a formação do professor passaram por períodos difíceis como a ditadura militar e a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 que extinguiu a Geografia, além da História, unificando-os em Estudos Sociais, isto além das condições sociais da população que pioravam junto da dependência progressiva do Brasil em relação ao capital externo e de um ensino de geografia distante da realidade social dos alunos.

a insatisfação crescente com o paradigma “a terra e o homem”, o elitismo da escola, o desprezo do cotidiano no processo de ensino aprendizagem, a deterioração das condições de vida da maioria da população, o analfabetismo, a situação

de dependência do Estado brasileiro na cena internacional, a valorização do planejamento e da atuação do geógrafo a serviço do Estado e das empresas privadas, entre outros, estimularam alguns professores de geografia da escola pública a procurar alternativas que levassem em conta essas (e outras) questões no início da década de 1960. (VLACH, 2004, p. 216-217)

No artigo *Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil* de José Willian Vesentini, publicado em 2004 no livro *O ensino de geografia no século XXI*, o autor destaca que independente das obras e discussões acadêmicas houve a participação significativa dos professores de ensino médio do Brasil, utilizando novas estratégias como debates e trabalhos dirigidos, além de novos conteúdos que discutiam os sistemas socioeconômicos e a distribuição social de renda, portanto, praticando uma nova geografia escolar contrária a geografia tradicional. Esses professores diante das mudanças mundiais e até mesmo da pressão da ditadura militar e do reflexo da 5692/71 já participavam e/ou praticavam o que o referido autor chama de “revolução” ou “reconstrução do saber geográfico” sustentado na criticidade e no engajamento.

Tal busca se intensificou com a ditadura militar (1964-1985), quando a geografia e a história foram descaracterizadas pela lei no 5692/71 e diluídas nos chamados estudos sociais. As conseqüências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia (...) Os muitos obstáculos não impediram, particularmente a partir de meados da década de 1970, marcada por

numerosos movimentos sociais na cena política, a emergência, a retomada e/ou o desenvolvimento de debates que desembocaram na(s) geografia(s) crítica(s) no Brasil (VLACH, 2004, p. 216-217,).

Neste sentido, ainda na década de 1970, a geografia renasce justamente com a fase chamada de geografia crítica através do movimento pela redemocratização que favoreceu a discussão científica e exigiu mudanças no ensino de geografia, assim como na formação dos professores. Mas de nada adiantaria essa mudança teórica geográfica, a geografia crítica – renovada, para o ensino se não houvesse uma nova teoria e metodologia pedagógica para auxiliar essa nova geografia a colocar seus conceitos e ensinamentos em prática.

Por que para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor – aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. (...) Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.) (KAERCHER, 2006, p. 222-223).

E foi no construtivismo que a geografia crítica encontrou a resposta para muitas questões referentes à como colocar na prática escolar, através do ensino-aprendizagem essa geografia renovada. Portanto, o construtivismo tornou-se a sustentação teórica

pedagógica a ser trabalhado junto com a geografia crítica de modo a favorecer que o aluno compreenda e se veja no espaço social.

De acordo com Cavalcanti (2002) existem concepções diferentes de construtivismo para o ensino de geografia, mas no sentido amplo, estas consideram o ensino como um processo de construção de conhecimentos, tendo o aluno como sujeito ativo desse processo. Para tanto é necessário atividades de ensino que possibilitem essa construção de conhecimentos que serão, portanto, o resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Diante do exposto o construtivismo auxilia a geografia a evoluir para uma etapa dinâmica, ou seja, de ação e que privilegia o espaço geográfico em sua totalidade, considerando todas as suas mudanças e formando alunos ativos, capazes de se posicionar diante dos novos desafios do mundo.

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, precisamos romper com a estaticidade, a fragmentação e a neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma 'tábua rasa' ou como um elemento que apenas reage a estímulos vindos de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita da ação. Nesse sentido, o aluno deve executar a ação. Pensando no processo de ensino-aprendizagem a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento é a chave para a sua construção. (...) o Construtivismo é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem. É então, no Construtivismo que a Geografia Crítica vai poder se abraçar e formar a Geografia Escolar Crítica e Construtivista. No Construtivismo o aluno exerce ação ativa no processo de

aprendizagem (STRAFORINI, 2008, p. 69).

Nesta perspectiva o construtivismo colabora no ensino dos conceitos da geografia crítica e suas novas abordagens buscando favorecer o aluno na construção dos conhecimentos e conceitos, intencionando formar cidadãos conscientes e participativos para a compreensão do mundo. Para tanto, a realidade do aluno, o seu cotidiano deve ser considerado e cabe a geografia favorecer a construção de conceitos que favoreçam esse aluno compreender o seu presente, refletir sobre o futuro como cidadão responsável. Mas para que toda essa proposta se viabilize é fundamental o papel do professor crítico/construtivista.

O professor crítico e/ou construtivista - e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que 'aprende ensinando' e que não ensina, mas 'ajuda os alunos a aprender' - não apenas reproduz, mas também produz saber na atividade educativa. (...) Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira - até reconstruindo ou criando - o saber para tal ou qual disciplina. (...) Isso porque no ensino de geografia é importantíssimo - é mesmo indispensável - o estudo e a compreensão da realidade local onde os alunos vivem, onde a escola se situa (VESENTINI, 2004, p. 224).

Mas a questão da formação universitária dos futuros professores de geografia é algo a ser debatido, pois estes deverão colocar em prática os conceitos geográficos à luz de uma teoria pedagógica que cumpra com as propostas pedagógicas e mais ainda, consiga lidar com as mudanças sociais. Isso porque, o

mundo contemporâneo passa cada vez mais por mudanças que atingem diretamente as escolas e seus profissionais, exigindo também mudanças por parte destes. Surgem conflitos diante de novas realidades tecnológicas, econômicas, sociais, ambientais e culturais que exigem uma reestruturação do ensino num grande projeto educacional.

Merece ênfase que na questão do ensino, a geografia tem certo destaque, pois o seu objeto é o espaço geográfico que detém as relações sociais e também incide sobre elas. Portanto, é a geografia no âmbito escolar, dentro da sala de aula, a disciplina que trabalha os temas referentes às mudanças sociais contemporâneas. Não há dúvidas que a globalização tem colocado à discussão conceitos e temas geográficos como: região, lugar, território, fronteiras, organização espacial, entre outros que colaboram no entendimento do mundo e só podem ser trabalhados pela própria geografia.

MUDANÇAS - DESAFIOS AO ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As últimas décadas têm sido marcadas por intensos debates no pensamento filosófico e científico em decorrência de transformações, também intensas, no mundo e na organização das sociedades. As diversas áreas científicas, especialmente as ciências humanas, têm efetuado reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos. (...) Termos como sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-moderna, revolução informacional, 3ª revolução industrial, revolução tecnocientífica, sociedade informática têm sido utilizados para denominar os fenômenos socioeconômicos, culturais

e políticos que têm caracterizado a sociedade contemporânea. A geografia, como ciência social, está diretamente implicada nessas transformações (CAVALACANTI, 1998, p.15).

Nesta perspectiva de mudanças mundiais e crise do ensino Libâneo (2002), em sua obra, *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, destaca neste panorama a crise de princípios e valores que resulta do endeusamento do mercado e da tecnologia e que, faz-se necessário uma nova postura que recoloca valores humanos como solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade, respeito aos direitos humanos e a justiça.

O mesmo autor ainda diz que a Universidade, através da formação docente, necessita preparar professores com uma cultura mais ampla, com saberes mais diversificados e capazes de usar de uma didática adequada a essa nova realidade social. Portanto, considerar o conhecimento do aluno, das comunicações, dos universos culturais. Diante do exposto até o momento percebe-se a responsabilidade do professor assim como a necessidade de uma reestruturação em sua formação para atender a essas mudanças.

Ainda sobre essa nova realidade da qual a escola precisa enfrentar, Carlos (2001) apresenta dois pontos a serem considerados, e que a autora aponta como responsáveis pela crise do ensino: formação – informação. Segundo ela, no mundo atual a informação passou a estar em primeiro plano, e, ela é rápida, veloz, atraente, já a formação demanda tempo, reflexão, dedicação, compromisso, daí não ser tão atraente. Assim, para entender o

mundo globalizado faz-se necessário a construção de uma “pedagogia da realidade” a partir da vida cotidiana, da dimensão do lugar globalizado, mas para tanto o professor precisa fazer uma releitura de como se ensina, dos conteúdos, e dos seus instrumentos pedagógicos para colaborar na formação de alunos que compreendam o mundo real a partir de sua condição de existência.

A questão é complexa, pois as metas de contribuir na formação do aluno cidadão nos diferentes níveis de ensino para que compreendam o espaço geográfico e a sua função na sociedade moderna e globalizada é algo desafiador e no caso da geografia uma grande responsabilidade. Ainda soma a isso as políticas educacionais, assim como a falta de estrutura da própria escola.

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada (PONTUSCHKA, 2001, p. 111).

Mas além das políticas educacionais e da falta de estrutura da escola, algo que necessita de muita atenção, refere-se à questão da formação do professor que inclusive é o foco principal deste texto. Neste sentido as diferenças ainda existentes entre a universidade pública e a privada se destacam nesta discussão.

Conforme Oliva (2001), quem produz o conhecimento científico são as universidades públicas, mas quem forma a maioria dos professores para o ensino fundamental e médio são as universidades particulares. Outro agravante é que grande parte das universidades privadas trabalham com uma geografia tradicional que, como já discutido anteriormente, não trabalha os conceitos geográficos que favorecem a formação do aluno crítico e ativo para enfrentar o mundo contemporâneo.

Ou seja, a universidade pública que está na vanguarda da produção científica (teórico-metodológica) não é a grande responsável pela formação de professores, mas sim a universidade privada que por outro lado na maioria das vezes ensina ou forma professores na perspectiva de uma geografia inadequada para a realidade atual. A grande questão é que os professores formados nestas instituições privadas, com esse perfil pedagógico, encontrarão dificuldades com as novas teorias e métodos geográficos, os livros didáticos, assim como com as políticas educacionais, que são elaborados por profissionais com formação e postura teórica que corresponde às universidades públicas e que seguem a discussão realizada nestas universidades.

Outro ponto a se refletir é sobre o intercâmbio entre as universidades e as escolas de nível fundamental e médio. A contribuição das universidades é muito pequena, existem poucas experiências de trabalhos realizados por pesquisadores de universidades públicas nestas escolas, assim como os conhecimentos desenvolvidos na academia refletem pouco nelas. Por outro lado, não podem ser desconsideradas as dificuldades para se aplicar os conhecimentos científicos em uma

escola pública com professores cansados, salários baixos, falta de infra-estrutura, enfim, uma escola que se arrasta em crise.

Contribuição significativa a essas questões é dada por José Willian Vesentini no artigo intitulado *A formação do professor de geografia - algumas reflexões*. O autor menciona que praticamente não existe uma preocupação com os níveis de ensino fundamental e médio por parte das universidades, e que também os cursos reforçam o bacharelado, especializações, titulações, numa hierarquia de relação de poder, em contrapartida não contribuem para a formação dos professores, ou seja, a licenciatura. Também é apresentada a questão de a licenciatura dever ou não ser um curso mais leve com menos exigências do que o bacharelado, assim como a falta de pesquisa para a licenciatura, como se o professor não necessitasse de pesquisar, conforme Vesentini (2006).

Esse panorama caminha para uma desvalorização do curso de licenciatura e de toda a função social do educador de modo a provocar reflexões sobre a formação do bacharelado e da licenciatura. Quais os saberes necessários para a formação de cada modalidade? A formação deve ser comum ou não? Também a questão do ensino e pesquisa que cada vez mais estão dissociados na graduação em geografia contrariando as tendências que defendem sua associação.

estranho paradoxo que vigora na geografia. Ao mesmo tempo em que se defende de forma absoluta a unidade entre ensino e pesquisa, vai se firmando na prática uma avaliação diferencial entre tais atividades. Avaliação que valoriza a formação do pesquisador (técnico ou acadêmico) em detrimento daquela voltada para a ação-

pedagógica. O exílio da licenciatura na Faculdade de Educação é a expressão institucional mais clara deste fato. A meta departamental é o bacharel, mesmo tendo um público majoritariamente constituído de futuros professores (MORAES, 2008, p. 119).

Diante do exposto percebe-se a dualidade, bacharel x licenciado, o primeiro é pesquisador, enquanto o segundo é professor. Portanto, pesquisar x transpor. Vale dizer que muitos professores universitários não se apresentam como professores, mas sim como pesquisadores. Outro aspecto muito importante é o da falta de pesquisa na licenciatura, assim como a questão das disciplinas pedagógicas serem poucas e na maioria das vezes oferecidas ao final da graduação. Certamente estes fatores favorecem a falta de prestígio da licenciatura e isso reflete na formação dos professores.

Muitos autores da área de ensino destacam a importância do estágio e da pesquisa como elementos essenciais na formação dos professores diante das mudanças do mundo atual. Afirmam que o mundo mudou assim como a forma de ensinar, que deve estar sustentada na prática da pesquisa, da investigação, que propiciam a construção do conhecimento e a amplitude e sedimentação dos saberes.

A dimensão da pesquisa é identificada por alguns autores como algo que aperfeiçoa a formação do professor, pois pesquisar é investigar, buscar respostas, e no caso dos professores, a pesquisa é colocada como essencial para educação destes próprios, principalmente num sistema de ensino que não privilegia a pesquisa na esfera acadêmica, e ainda menos no ensino médio e fundamental.

Com base nisto surgem algumas propostas de se trabalhar a pesquisa desde o ensino fundamental, pois se o ensino – aprendizagem é um processo que leva ao conhecimento, como pode ser realizado sem pesquisa, apenas com o conhecimento pronto sendo depositado?

Para todos nós é conhecido o percurso da educação dos professores, desde o nível médio ao superior. Nessa educação, a prática da pesquisa não está presente; (...) Mais recentemente, os teóricos da educação, ao refletirem sobre esse processo, fazem uma avaliação crítica da educação de professores. Nesse âmbito, passa-se a falar de professor-pesquisador e propor a pesquisa como fundamento da educação de professores. (...) a pesquisa na educação de professores é necessária, porque mudou a concepção de educação, a concepção de construção de conhecimento. Hoje valoriza-se o processo de investigação, como um entre outros métodos de reconhecimento do mundo. (...) educar professores para ensinar: geografia pressupõe educar para que esses educadores eduquem, (...) (SUERTEGARAY, 2006, p.109-111).

Ainda referente à formação de professores se destaca a capacitação em serviço, que visa elevar o padrão cultural dos professores que já atuam e, conseqüentemente colaborar no processo de ensinar dos seus alunos. Esta maneira de formação possui um lado muito positivo, pois, considerando-se a experiência do professor ocorrerá maior facilidade de associação entre teoria e prática, além de colaborar em sua formação continuada. No entanto, Callai (2006) explica que neste caso essa relação entre teoria e prática para formação do professor deve estar totalmente centrada no pedagógico e que

também o curso de formação de professores não deve ter o objetivo de distribuir títulos de forma “ligeira” aos professores que precisam desta formação. É preciso realmente colaborar nesta nova fase de formação e se valer da experiência prática como fator que auxilia a modalidade de formação continuada que é sustentada pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional.

Existem diferentes experiências sobre essa modalidade de formação de professores, a mesma autora mencionada acima destaca projetos interdisciplinares envolvendo professores de diferentes escolas e alunos em projetos de pesquisas. Outra experiência é a de transformar o estágio dos alunos de licenciatura numa modalidade estágio-pesquisa que envolva professores e alunos de determinadas séries em pesquisas de conteúdo de geografia, assim como também de aspectos pedagógicos investigados como a prática do professor, a seleção do conteúdo, o processo de avaliação e outros.

Outra experiência sobre formação continuada é a de se trabalhar com professores em exercício do ensino fundamental através da pesquisa e também de orientações construtivistas do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, relatado por Compiani (2006). O referido autor realiza projeto de pesquisa que colabora na formação continuada através da pesquisa e da interdisciplinaridade, pois os professores necessitam se posicionarem como investigadores de sua própria ação e desenvolverem saberes, ou seja, atividades e materiais em sala de aula. Desta forma ocorre uma formação continuada na medida em que o professor investiga, reflete sobre seus pressupostos pedagógicos e metodológicos e

muda a sua ação.

Já Oliveira e Pontuschka (1989) em sua pesquisa, *Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia*, também identificam o estágio como elemento determinante na formação de professores, isso a partir de se recriar o estágio, através de uma atividade pesquisadora na própria escola. A sugestão é de que o aluno estagiário não seja mais um “estranho”, ser passivo e apenas observador em sala de aula, mas atue junto ao professor, trabalhando temas geográficos, aplicando exercícios, avaliações e realizando atividades de pesquisa. Merece ênfase que nesta prática as aulas de estágio supervisionado continuariam ocorrendo para que o aluno apresente resultados preliminares, assim como discuta textos de cunho pedagógico.

Nesta mesma direção de colaborar na formação do professor pode se pensar na prática do estudo do meio que se configura como um método de estudo e pode acrescentar, e muito, não somente ao aluno, mas também ao professor.

O estudo do meio realiza um trabalho coletivo e interdisciplinar que exige a postura de um pesquisador que não conhece a totalidade dos fatos, que vai 'ao campo' com olhos de quem quer ver, que tem alguns poucos fragmentos e precisa encontrar outros para estabelecer relações, que tem a consciência que precisa ir mais longe e conhecer as determinações sociais, políticas e econômicas que se consubstanciam em um espaço social e físico aparentemente organizado ou desorganizado, mas sobretudo contraditório. Aluno e professor descobrem juntos fatos importantes, têm uma 'atitude de estranhamento' diante de algo que sempre lhes foi

familiar, que sempre foi considerado 'natural' (PONTUSCHKA, 2004, p.267).

Mas obviamente a pesquisa, as novas formas de estágio e o estudo do meio não resolvem toda a questão da formação do professor, e, sempre os novos professores encontrarão diferentes situações em sala de aula. Esse aspecto é comum, e salutar, todavia gera medo e apreensão.

É comum os alunos de graduação, principalmente na fase de estágios, ou então, no início da prática docente expressarem suas ansiedades diante das questões deparadas em sala de aula. Os novos professores querem respostas, um modelo, praticamente uma receita para as situações presenciadas em sala de aula. Mas isso não existe. Além do conhecimento teórico e metodológico e de algumas experiências, relatos e práticas pedagógicas o aluno – professor deverá por si próprio tomar decisões e encontrar as respostas para as diferentes situações que enriquecerão ainda mais o seu conhecimento.

O que mais precisamos é ensinar os licenciados a tomarem decisões sob condições de incerteza, mais isso justamente é o que não sabemos. Um dos objetivos é ajudar os licenciados a aprenderem a agir de forma competente em situações em que não há respostas certas ou procedimentos padrão. A dúvida interna coexiste com a pressão para prestar serviços tradicionais em estudantes que procuram as recompensas tradicionais (CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007, p 37).

Desta forma, as dúvidas e diferentes situações ocorridas no dia a dia de uma sala de aula, são situações educativas de grande importância no processo de conhecimento dos

próprios professores. Muitas das inseguranças, incertezas são resolvidas através de estudo, reflexão, mas também do próprio exercício da profissão. Vale dizer que a escola favorece na formação de alunos, mas também de professores uma vez que é o lugar de encontro de diferentes culturas (dentro e fora da escola) que colaboram com os diferentes saberes necessários a formação do professor de geografia.

Num sentido mais amplo para aqueles que se preocupam com a educação, e formação de nossas crianças, vislumbrando um futuro mais humano, solidário, é necessário uma reflexão constante que acompanhe as mudanças do tempo buscando caminhos para a educação do futuro. Para tanto é necessário uma revisão das práticas pedagógicas e da formação docente e de seus diferentes saberes desde a graduação até a sala de aula, conforme exposto anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento é importante afirmar que este artigo teve como intuito somente apresentar aspectos significativos referentes à questão do saber do professor de geografia sem, no entanto, ter a pretensão de abordar todos os seus aspectos e variáveis ou ainda apresentar todos os autores brasileiros que trabalham com essa importante questão.

De acordo com o exposto, pôde-se notar que a relação entre a ciência geográfica e a sua prática no ensino possui complexidade uma vez que são teorias, conceitos e métodos geográficos associados/relacionados a conteúdos pedagógicos, epistemológicos e didáticos que viabilizam o ensino da geografia. Soma-se a isso os objetivos pedagógicos de formação do aluno que necessitam ser

trabalhados junto dos conteúdos da geografia.

Neste sentido além do conteúdo geográfico o professor necessita estar preparado para aprendizagem dos alunos considerando o seu contexto particular, assim como toda a realidade social e os desafios impostos pelas mudanças de âmbito mundial. Portanto, a partir da relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos escolares está a interface de atuação do professor junto de variáveis como o currículo, sociologia e psicologia da educação, didática e outros.

Notou-se que a escola, e no caso o ensino de geografia, precisa contribuir com a explicação do mundo contemporâneo através da leitura do espaço enquanto totalidade - mundo que expressa constantes alterações. Esse espaço geográfico, produto da história que envolve objetos e ações expressa práticas sociais que devem ser identificadas e compreendidas pelo aluno. Todavia, somente através da valorização do espaço de vivência (realidade local) do aluno, de seu conhecimento e atuação será possível levá-lo para outras escalas geográficas e níveis de compreensão espacial. Para tanto os conceitos geográficos (paisagem, lugar, território, região, localização, outros) como também as linguagens geográficas como a cartografia, favorecerão este processo de compreensão. Mas há uma ressalva: o estudo do espaço geográfico deve ser tão atraente para o aluno quanto são os outros atrativos relacionados á velocidade das informações fúteis do dia a dia. Neste sentido há a necessidade das práticas escolares e dos procedimentos metodológicos como recursos didáticos.

De modo mais restrito sobre a formação do professor não se pode negar que ainda

existe uma pluralidade de concepções de geografia e ensino e que, obviamente reflete em sua formação. Neste sentido cabe também ao futuro professor buscar compreensão das teorias e posturas metodológicas que podem auxiliá-lo em seu trabalho. Pois, muito além do confronto entre geografia tradicional e crítica, e outras mais, existe o papel ativo do professor comprometido com a educação social e transformadora que tem como foco participar na formação do aluno crítico, criativo, responsável e cidadão que saiba futuramente se posicionar diante das imposições do mundo.

Também através da experiência docente e da busca de soluções para as diferentes questões do dia a dia o professor - educador, comprometido aprende ensinando e conhecendo ainda mais durante a relação ensino - aprendizagem. Para isso são necessárias as constantes renovações com base em discussões teóricas e metodológicas associadas a uma reflexão crítica sobre as transformações mundiais. Vale dizer que a formação docente deve se realizar de forma participativa, num âmbito de colaboração, havendo sim uma reflexão individualizada, porém, seguida de discussão coletiva. Também a elaboração de projetos de pesquisa envolvendo outros profissionais assim como considerando as diferenças e as transformações do mundo é muito importante.

Ao que se refere às práticas sugeridas por diferentes pesquisadores, que apontam na pesquisa, no estágio, no estudo do meio e, em outras atividades uma contribuição no processo de formação do professor, isto é sem dúvidas um caminho significativo, principalmente a prática investigativa da pesquisa e o processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Todavia, não podemos

desconsiderar as limitações de uma escola pública em constante crise, como fora exposto neste artigo.

Enfim, o tema exposto necessita de maior reflexão, assim como da consideração e aprofundamento de outros fatores intrínsecos ao tema, o que fica como sugestão para os professores engajados à discussão de ensino. No meu entender a questão da formação do professor e os diferentes saberes necessários a este profissional estão dentro de algo maior que é a discussão sobre a educação do futuro.

Como coloca sabiamente Edgar Morin em sua obra, *Os sete saberes necessários a educação do futuro*, existem problemas presentes que a Educação ainda não abordou, como exemplo, *ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, ensinar a compreensão, enfrentar as incertezas* e outros mais que mostram o quanto a questão da Educação, do Ensino, enfim os Saberes são complexos e amplos merecendo contínuos estudos e diferentes abordagens.

NOTA

ⁱ Doutor em Geografia - Análise Ambiental e Dinâmica Territorial - pela Universidade Estadual de Campinas (2007); Professor Substituto do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista - Ourinhos.

E-mail: prof.wilsonmartinslopes@uol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 27, p.255-259.

CARLOS, Ana F. A. (org.). *A geografia em sala de*

aula. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERSCHER Nelson R. *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

COMPIANI, Maurício. Ensaio de interdisciplinaridade no ensino fundamental com geologia/geociências. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 18, p.175-185.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

GEBRAN, Raimunda. A. *Oba, hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. Campinas: Tese de doutorado. Faculdade de Educação/Unicamp, 1996.

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 23, p. 221-231.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Antonio C. R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org) *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2008. Capítulo 8, p. 118-124.

OLIVA, Jaime T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana F. A.

(org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. Capítulo 3, p. 34-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.) *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2008. Capítulo 10, p. 135-144.

OLIVEIRA, Denny M. de; PONTUSCHKA, Nídia. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. In: VESENTINI, José W. (org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. São Paulo: Papirus, 1989. Capítulo 5, p. 117-134.

PONTUSCHKA, Nídia. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (org.) *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2001. Capítulo 5, p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José W. (org.) *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. Capítulo 8, p. 249-288.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 10, p. 109-114.

VLACH, Vânia R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. (org.) *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. Capítulo 6, p. 187-218.

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José W. (org.) *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. Capítulo 7, p. 219-248.

VESENTINI, José W. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 24, p. 235-240.