

Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia

© 2006 by Lana de Souza Cavalcanti

Direitos de publicação reservados à:

Editora Vieira

Av. Universitária, 754, sala 9 - Setor Universitário

CEP: 74605-010 - Goiânia - Goiás

Fone/Fax: (62) 3218-6292 / 3218-5652

E-mail: gev@grupovieira.com.br

Organizadora: Lana de Souza Cavalcanti

Projeto gráfico e editoração eletrônica: Diogo Nepomuceno Mendes

Capa: Anderson Novais de Freitas

Revisão: Augusto Rodrigues da Silva Junior e Tarsilla Couto de Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Formação de professores : concepções e práticas em Geografia /
Dalva E. Gonçalves Rosa ... [et al.] – Goiânia : E. V., 2006.
151 p.

Inclui referências bibliográficas

1. Formação profissional – Professor - Geografia. 2. Formação
de professor - Geografia. 3. Rosa, Dalva E. Gonçalves. I. Título.

CDU 377.8 : 91

Índice para catálogo sistemático

1. Formação profissional – Professor - Geografia..... 377.8 : 91
2. Formação de professor - Geografia..... 377.8 : 91

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2006

Sumário

Formação de Professores: concepções e práticas Dalva E. Gonçalves Rosa.....	15
Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino Lana de Souza Cavalcanti.....	27
Estado-nação, Ensino de Geografia, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor Vânia Rubia Farias Vlach.....	51
Concepções de Prática de Ensino e Formação de Professores de Geografia Vanilton Camilo de Souza Beatriz Aparecida Zanatta.....	67
Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior Antonio Carlos Pinheiro.....	91
A Atividade Docente de Egressos da Licenciatura em Geografia: o fazer-se trabalhador-professor Edna Duarte de Souza.....	109
Educação em Valores no Contexto Universitário Ângela Dantas F. Santos.....	123
O Nepeg no Contexto da Produção Sobre o Ensino de Geografia Dominga Correia Pedroso Moraes Loçandra Borges de Moraes.....	137



Sobre os Autores

Ângela Dantas F Santos

Mestre em Ciências da educação superior pela Universidade de Havana. Professora do Curso de Geografia da Universidade Católica de Goiás (UCG). E-mail: angela_dantas1@hotmail.com

Antonio Carlos Pinheiro

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas-SP. Professor do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás. E-mail: antoniocarlospinheiro@uol.com.br

Beatriz Aparecida Zanatta

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo-Marília. Professora do Curso de Geografia da Universidade Católica de Goiás. E-mail: beanza@uol.com.br

Dalva E. Gonçalves Rosa

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dalvagr@uol.com.br

Dominga Correia Pedrosa Moraes

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás-UEG, Unidade Cora Coralina/Cidade de Goiás. E-mail: mingamoraes@yahoo.com.br

Edna Duarte de Souza

Mestre em Ciências da educação superior pela UFG. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás-UEG, Unidade de Anápolis. E-mail: emaedna@uol.com.br

Lana de Souza Cavalcanti

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do NEPEG. E-mail: ls.cavalcanti@uol.com.br

Loçandra Borges de Moraes

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora dos Cursos de Geografia da Universidade Estadual de Goiás-UEG, Unidade de Anápolis e da Universidade Católica de Goiás.

E-mail: locandra@bol.com.br

Vânia Rubia Farias Vlach

Doutora em Geografia pela Université Paris VIII, Paris. Professora do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU .

E-mail: vaniarubia@netsite.com.br

Vanilton Camilo de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor dos Cursos de Geografia da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Cora Coralina/Cidade de Goiás. Coordenador Executivo do NEPEG.

E-mail: vaniltonsouza@ig.com.br

Apresentação

A grande movimentação dos últimos tempos em torno da temática da formação de professores, provocada seja pelas políticas públicas na área da educação, seja pela grande produção teórica sobre o tema no âmbito da pesquisa acadêmica, seja pelo debate nos espaços de encontros de pesquisadores, professores e assessores das instituições responsáveis pela formação, evidenciam sua relevância, sua complexidade e, ao mesmo tempo, a urgência de alterações necessárias para essa formação. Por um lado, as orientações traduzidas em diretrizes nacionais e/ou locais e em projetos político-pedagógicos dos diferentes cursos de Licenciatura; por outro, as indicações resultantes de estudos sobre a prática e saberes docentes, sobre a vida de professores e os componentes de sua formação.

De toda essa contribuição, parece sobressair o pressuposto de que não se pode mais pensar na formação do professor nos moldes tradicionalmente aceitos, que separa de forma estanque os processos formativos do bacharel e do licenciado, os processos de ensinar e de produzir conhecimentos, os processos de pensar o conhecimento e os de levá-lo à prática. Falando de outro modo, as orientações atuais apontam na direção de se tomar como princípios da formação profissional: a integração ensino e pesquisa, teoria e prática, técnica e política; a interdisciplinaridade; a consideração dos diferentes espaços dos processos de aprender a ser professor — o espaço da vida cotidiana, o espaço da formação acadêmica inicial e continuada, o espaço da escola — e de suas relações.

No contexto de produção dessas orientações de caráter mais geral para a formação do professor e das atuais normativas legais específicas sobre os cursos de Licenciatura, houve significativos debates e avanços no interior das instituições de ensino superior do País, que resultaram em reformulações de projetos político-pedagógicos dos cursos. Particularmente em Goiás, ocorreram nos últimos anos uma reformulação expressiva dos projetos de formação do professor, de Geografia especificamente, no âmbito das seguintes IES: Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás, Universidade Estadual de Goiás.

Embora se saiba que essa reformulação foi realizada tendo como parâmetro a legislação atual, a efetivação de um novo projeto de formação do professor de Geografia depende de sua realização na prática, o que extrapola o texto dos projetos e abrange desde a prática cotidiana dos cursos, passa por discussões e explicitações de concepções a respeito de aspectos desse texto e se consolida com a realização de processos de acompanhamento e de avaliação abertos e permanentes desses cursos. Essa realização esbarra, no meu entender, em algumas dificuldades muito sérias, e que precisam ser tomadas como desafios a serem superados, dentre eles, pode-se citar: a definição clara de uma política de formação de professores no âmbito interno das IES; o enfrentamento da discussão pedagógica por parte dos professores especialistas em diferentes conteúdos da Geografia; a superação da lógica de disciplina e da reprodução de conteúdos como base da formação no cotidiano do ensino superior; o entendimento do significado de práticas como componente curricular e do papel do estágio no percurso da formação; a integração efetiva de Instituições de nível superior com a Escola básica. Há caminhos já tomados para lidar com esses e outros desafios. Um deles é a realização de fóruns para a reflexão sobre a problemática levantada e para os encaminhamentos decorrentes.

Nesse contexto de reformulação de cursos de Licenciatura em Geografia em Goiás, cientes das dificuldades a enfrentar para sua realização, professores de Geografia e estudiosos do tema da formação profissional, componentes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica — NEPEG, realizaram, no período de 18 a 20 de agosto de 2005, na cidade de Caldas Novas – Goiás, o II Fórum de Formação de Professores de Geografia, com o tema: teorias e práticas na formação docente. Esse fórum teve como público alvo professores de Prática de Ensino em Geografia e coordenadores de cursos de licenciatura em Geografia das IES do Estado de Goiás, pesquisadores do ensino de Geografia, bolsistas de iniciação científica e alunos de pós-graduação, ligados ao tema. Seu objetivo de debater a formação do professor de Geografia nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás foi contemplado, permitindo como resultados: identificar teorias educacionais e geográficas que orientam a formação do professor de Geografia; perceber concepções e práticas de ensino presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos nos atuais cursos de formação de professores em Goiás; promover discussões sobre a trajetória da Geografia Escolar.

São algumas das reflexões e dos resultados de discussões desse Fórum que tenho a satisfação de levar a público, através deste livro, com a expectativa de contribuir para o debate e de conseguir com ele subsidiar avanços nas práticas de formação de professores de Geografia consoantes com as exigências deste tempo.

O primeiro texto do livro, de Dalva E. Gonçalves Rosa, interroga o papel da educação e da escola, e mais especificamente do ensino de Geografia, mediante um quadro de mudanças no mundo, nas esferas da economia, da política, da cultura, do trabalho, da sociedade, da ciência. Nesse contexto, reforça a concepção de educação voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, e a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos. Sugere, também, como parte das novas tarefas da escola, articular os objetivos convencionais – construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, formação de qualidades morais e éticas – às exigências da sociedade comunicacional, informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e conjunção da escola com outros universos culturais, capacidade de diálogo e comunicação, preservação ambiental. Novas tarefas, segundo a autora, igualmente se apresentam para os professores, no sentido de mobilizar saberes da experiência, saberes científicos, saberes pessoais e saberes pedagógicos, para, por exemplo, articular teoria e prática; aproveitar a experiência anterior do aprendiz; promover aprendizagens significativas.

O texto de Lana de S. Cavalcanti trata da problemática da investigação no campo da Didática da Geografia, compreendendo Didática como um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, que busca compreender sua dinâmica, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão mais ampla e crítica da educação em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autônoma. No texto, desenvolve o tema discutindo aspectos do mundo contemporâneo e sua espacialidade; expondo algumas idéias sobre a Geografia e sua proposta para a leitura da espacialidade contemporânea, destacando referências conceituais relevantes para o pensamento espacial; e abordando

questões sobre o trabalho docente voltado para a aprendizagem geográfica, como desdobramento dos temas anteriores. Para explicitar um pouco mais a orientação metodológica delineada, traça, também, mapeamentos conceituais abertos, dinâmicos e articulados de alguns dos conceitos geográficos mais elementares para o ensino de Geografia.

O texto apresentado a seguir é de autoria de Vânia Rubia F. Vlach. A autora inicia indagando se a educação clássica, de âmbito e caráter nacionais, que surgiu e se desenvolveu sob a égide do Estado-nação, nos interessa nos dias de hoje, e também questionando a situação da Geografia na escola. Para ela, a mundialização é indissociável do lugar, ou dos lugares, de sorte que a especificidade de cada lugar deve ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. E, assim, o ensino de Geografia ganha nova significância ao trabalhar as escalas local, regional, nacional, mundial, e suas inter-relações. Nesse sentido, as relações entre a idéia de território e a lógica da rede, entre a política e a tecnologia da informação, entre o Estado e o mercado se enfrentam e se complementam. Sugere uma estruturação “em direção a uma nova escola”, em torno dos seguintes princípios: a individualização do ensino, a comunicação inter-cultural, e a ação democrática; e afirma que o ensino de Geografia pode contribuir aí estabelecendo, em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar da vivência de cada um.

O texto de Antônio Carlos Pinheiro busca discutir a formação do professor de Geografia refletindo sobre a atuação e o papel do professor universitário nesse processo. Para realizar sua análise, faz um breve retrospecto da Geografia científica no mundo e da formação de professores de Geografia no Brasil. Com base em pesquisas realizadas sob a forma de dissertações e teses sobre formação de professores de Geografia, o autor destaca o problema do distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente. Alerta, também, para a falta de articulação das diferentes áreas, revelando o pouco interesse da Universidade pelas licenciaturas. A partir daí, o autor remete ao movimento recente pela reformulação da formação de professores, apontando críticas a esse movimento, à sua eventual articulação a um projeto neoliberal, e ao modo como se fez a reforma no âmbito das legislações. No entanto, reconhece que houve avanços significativos nessas reformulações, apontando uma questão que permanece em aberto: o problema da

identidade profissional em relação à função docente no ensino superior. Com base no atual Projeto Político Pedagógico de Geografia do Instituto de Estudos Sócio Ambientais da Universidade Federal de Goiás (PPP/IESA/UFG), o autor finaliza o texto desenvolvendo algumas reflexões para pensar a prática docente do professor do Ensino Superior.

Beatriz A. Zanatta e Vanilton C. de Sousa apresentam em seu artigo um estudo que almeja compreender as concepções de Prática vigentes nos currículos de formação de professores. Para discutirem essas concepções e seu lugar na formação inicial e continuada de professores de Geografia, tomam por base sua experiência profissional, os resultados de estudos e pesquisas sobre o tema produzidos nos últimos anos, bem como a literatura específica na área. Essas bases permitiram aos autores identificar as seguintes concepções de Prática: como lugar do Estágio Supervisionado; como lugar de relato de experiências dos professores; como lugar de fundamentação teórica e conceitual; como conjunto de todas as concepções acima citadas. Para ampliar a reflexão sobre práticas, eles abordam, em especial, a noção de *habitus* e de saber da experiência como categorias importantes para auxiliar a formação do professor e sua prática pedagógica.

O texto de Edna Duarte de Souza parte de questões como: que pensam os egressos dos cursos de licenciatura acerca da profissão para a qual foram preparados e de sua formação nessas instituições? Qual o seu exercício profissional pós-graduação? Dadas as condições reais, que aspectos evidenciam um determinado perfil de educação nas instituições de ensino superior? Como ocorreu a preparação docente nos cursos das instituições de ensino superior? Com base nessas questões, e em pesquisa por ela realizada cujo tema foi a formação e a profissionalização docentes, com destaque para o papel da didática neste processo, a autora põe “ênfase na pessoa do professor e no seu fazer-se, na sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo, construído nessa história”. Ela relata, assim, resultados de uma investigação sintonizada com o contexto de proposta de mudanças da escola, de implementação de reformas educativas, de redefinições da formação de professores e desvalorização social da profissão docente. Possibilita, com isso, uma avaliação dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), através da caracterização dos egressos e das representa-

ções que eles fazem dos seus cursos. Mais do que comprovação de hipóteses, a pesquisa apresenta, segundo a autora, o delineamento de tendências e o mapeamento de possibilidades nesse campo de estudo.

O texto de Ângela fala de uma proposta de formação do professor que saia de um esquema mais restrito de aquisição de conhecimento para uma concepção que coloque o aluno/professor como sujeito de sua constituição intelectual. Trata-se de um projeto que assegure a educação do homem como ser social e histórico, consciente e responsável pelos seus atos. A partir de pressupostos para um projeto com base na busca de criação e fomento do valor responsabilidade, a autora aborda propostas de formação profissional para o ensino de Geografia. Este artigo tem o propósito de apresentar algumas considerações acerca da educação em valores na formação acadêmica, mais precisamente sobre o valor responsabilidade. Com esse propósito, destaca alguns princípios da teoria histórico cultural de L.S.Vigotsky, como eixo norteador para a efetivação de práticas docentes, em particular do ensino de Geografia, que contribuam para construção do valor responsabilidade.

O texto de Dominga Correia P. Moraes e Loçandra Borges de Moraes relata a constituição do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), fruto dos anseios de um grupo de professores de três Instituições de Ensino Superior de Goiás (IES) – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás –, que trabalham com as disciplinas de Didática, Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. Com esse propósito, as autoras discutem sobre a produção sobre o ensino de Geografia no Brasil e no Estado de Goiás, com base em pesquisa de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, nos periódicos da área da Geografia e em outras publicações, buscando demonstrar a persistência e ampliação, ainda que com pouca representatividade numérica em relação ao conjunto das temáticas tratadas, dessa problemática nos espaços constituídos. A partir daí, apresentam dados sobre o NEPEG, sua constituição e suas atividades a partir de 2004, quando foi instituído.

Para finalizar essa apresentação, quero agradecer a todos que de algum modo contribuíram para a realização deste livro, destacando os autores dos textos e os membros do NEPEG, professores e alunos.

O desejo é o de que a leitura deste livro permita alimentar o debate entre professores de Geografia, favoreça o intercâmbio de idéias entre nós, preocupados com a formação de qualidade, e que seja um convite para integrar-se aos diversos fóruns possíveis de discussão dessa formação, como nos parece ser o NEPEG.

Boa Leitura

Lana de Souza Cavalcanti
Goiânia, abril de 2006



Formação de Professores: concepções e práticas

Dalva E. Gonçalves Rosa

É lugar comum dizer que o mundo mudou, que os tempos são outros. Basta ler os jornais ou ligar a Tv para se constatar mudanças:

Na **economia**, percebe-se o aumento do poder financeiro dos banqueiros; a formação de blocos econômicos; uma nova estrutura industrial (em vários países) dispersão geográfica de produção; a tentativa de superação dos modelos taylorista e fordista.

Na **política**, observa-se a perda de força do Estado-Nação e o fortalecimento das leis do mercado (neoliberalismo). Está em curso no Brasil a Reforma do Estado cujo objetivo é a adaptação às novas formas impostas pelo capital. O capital não precisa mais do Estado como parceiro e regulador da economia, por isso essa reforma tem por objetivo redefinir as atividades dessa instituição.

O fundamento ideológico dessa Reforma pauta-se na idéia de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado. Logo as soluções para os problemas estão na presença das empresas privadas. Em outras palavras, o mercado é portador de racionalidade sóciopolítica e agente principal do bem estar da República. Isso significa a saída do Estado não só do setor de produção para o mercado, como também do setor de serviços públicos. Dentre eles a saúde e a educação.

Na **cultura** verifica-se a produção de novas tecnologias da comunicação –grifes – novas identidades sociais. A nova cidadania da cultura informatizada requer a aquisição de hábitos intelectuais de simbolização, de formalização do conhecimento, de manejo de signos e representações que utilizam equipamentos computacionais. Exemplos: 1) automação bancária; 2) cartão inteligente; 3) proliferação de computadores pessoais; 4) crescimento de usuários na internet.

No **trabalho** presencia-se a substituição do homem pela tecnologia; a exigência de novos saberes profissionais. A abertura de

mercados gerou maior competitividade e necessidade de acesso de empresas médias e pequenas a novas tecnologias. Essa competitividade vem provocando algumas mudanças na natureza das empresas, por exemplo: 1) busca de novos mercados; 2) redução da burocracia; 3) mudança de foco do capital financeiro para os recursos humanos; 4) queda de paredes, configurando novos ambientes de trabalho autogerenciados; 5) funcionários encorajados a agir com criatividade, iniciativa e imaginação; 6) ambientes de trabalho que se transformam em ambientes de aprendizagem.

Na **sociedade** constata-se a concentração de renda e o desemprego, agravamento da exclusão social (de bens e de conhecimento).

Na **ciência** a tráfada revolucionária – microeletrônica, microbiologia, energia nuclear – provoca a crise do paradigma científico. Exemplos: 1) a bomba atômica 2) avanços na engenharia genética; 3) avanços na ciência cognitiva, na compreensão das estruturas mentais e nos processos de conhecimento.

Mediante esse quadro, cabe interrogarmos qual é o papel da Educação e da escola? Quais são as influências dessas transformações para o trabalho pedagógico e para a formação de professores? E, mais especificamente, para a formação de professores de Geografia?

No livro *O pós-moderno*, Lyotard (1988) reforça a idéia de que o estatuto do saber altera-se com as transformações na ciência, na técnica e na forma de transmissão do conhecimento. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso. A educação tem sido indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão e, as opressões de todas as ordens.

A situação que se configura, em razão do processo de internacionalização da economia, de tensões entre interesses de mercado e de capital e interesses sociais, tem contribuído para a predominância de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência, o preconceito, que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis e que trazem grandes desafios à educação.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de educação voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que

ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política.

Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena (cognitiva, afetiva, social).

Com efeito, novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura.

Cabe, então, à escola assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã de seus alunos, estabelecendo uma relação autônoma crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. É seu papel formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea. Articular os objetivos convencionais: construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, formação de qualidades morais e éticas às exigências da sociedade comunicacional informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e conjunção da escola com outros universos culturais, capacidade de diálogo e comunicação, preservação ambiental.

Isso se concretiza por meio de uma formação geral consistente, que possibilita ao aluno a capacidade de pensar e colocar cientificamente os problemas humanos. E efetiva-se também por meio de uma nova postura ética¹, que recoloca os valores humanos de justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento das diferenças e diversidades culturais.

Penso que respondemos, ao menos parcialmente à primeira questão. Passemos para a segunda: Quais são as influências dessas transformações para o trabalho pedagógico e para a formação de professores?

¹⁰ Ética é uma reflexão sobre a moral; moral é a conduta dos indivíduos (Fontanella, 1997, p. 82). A maneira como o homem se refere ao mundo, a maneira como ele o compreende e interpreta, a maneira como ele nele vive e morre (GAUTHIER, 1998, p. 392), compreende o terreno da ética.

Se as transformações sociais implicam em mudanças na educação e na escola, novas tarefas, igualmente, se apresentam para os docentes. Por exemplo, articular teoria e prática; aproveitar a experiência anterior do aprendiz; promover aprendizagens significativas – que tenham sentido para o estudante; desenvolver o pensamento crítico, propor enfoque e atitude interdisciplinar², realizar ensino com pesquisa. Estes aspectos constituem fundamentos das diretrizes curriculares da maioria dos cursos universitários. Isso exige dos professores a mobilização de alguns saberes que são específicos da profissão “Professor”:

- **Saberes da experiência** – advindos da vivência escolar como alunos. Produzidos no cotidiano docente, mediatizados pela prática de outros.
- **Saberes científicos** – Domínio dos conhecimentos específicos, da ciência [geográfica] e da disciplina [Geografia] que ensina, pois conhecer significa trabalhar com informações filtrando-as, analisando-as e contextualizando-as.
- **Saberes pessoais** – Relacionados ao desenvolvimento intra e interpessoal, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar.
- **Saberes pedagógicos** – Construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Distingue método da ciência e método de ensino que permite operacionalizar os conhecimentos, considerando os alunos, os contextos, e os recursos (Pimenta, 1997).

Depreende-se daí a natureza do trabalho docente. Esse trabalho não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Sua natureza é ensinar como contribuição ao processo de humanização de estudantes historicamente situados. Espera-se que a licenciatura desenvolva nos futuros profissionais conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que os possi-

²⁰ Interdisciplinaridade é aqui entendida como enfoque científico e pedagógico [que] se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática (Assmann, 1998, p.162).

bilitem ir construindo seu saber-fazer a partir das necessidades e dos desafios colocados pelo ensino – entendido como prática social.

Em outras palavras, isso significa a construção de uma identidade profissional dos professores. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão colocadas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Estas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente.

Discutidos esses aspectos mais gerais da influência das transformações sociais para o trabalho pedagógico e para a formação de professores, cientes, contudo, da parcialidade e incompletude da discussão, convido-os a refletirem sobre os impactos das transformações pelas quais o mundo tem passado para a formação de professores de Geografia.

Embora a temática que me cabe abordar seja a formação de professores é fundamental lembrar que a formação profissional em Geografia abarca também a formação do planejador, do técnico e do pesquisador. Concordo com Cavalcanti (2002, p.101), quando afirma que não se pode discutir separadamente essas questões, “ainda que na prática a formação se realize em momentos e instâncias diferentes”.

Mediante a re-significação da noção de trabalho – a ambiental (relação que o homem estabelece com o meio) e a econômica (relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da produção), o deslocamento da esfera da produção para a da circulação e as novas exigências que se colocam para o trabalho evidencia que as atividades profissionais dessa área foram ampliadas e tornaram-se mais complexas.

Esse contexto demanda do profissional formado em Geografia o desempenho de atividades que antes ele não realizava como, por exemplo: gestão e educação ambiental, estudos de impactos ambientais, geoprocessamentos, consultorias técnicas em potencialidades e exploração de diversos campos que envolvem a relação sociedade e natureza.

Isso redimensiona os objetivos de ensino de Geografia, pois o contexto atual requer uma consciência espacial³⁰ a ser construída

³⁰ Compreensão de que o espaço contribui para a formação do ser humano e de que o ser humano, por meio de sua intervenção, de seus gestos, de suas atividades, transforma constantemente o espaço, havendo entre homem e lugar uma ação implicada, de unidade.

ao longo da formação humana, quer seja para o exercício da atividade profissional, quer seja para a prática da cidadania.

Como a universidade e, particularmente, a formação de professores está moralmente comprometida com a qualidade da formação humana cabe a ela romper com as correntes da Geografia tradicional, caracterizada pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos, pela descrição, pela enumeração de dados e propiciar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade geográfica nas suas contradições. Formar raciocínios e concepções mais articulados, ajudar os estudantes a pensarem os fatos e acontecimentos como constituídos de determinantes múltiplos, mediante várias possibilidades de leitura. Enfim, prover os instrumentos conceituais e metodológicos para que os estudantes possam pensar geograficamente de forma mais abrangente e crítica.

Essas demandas que são comuns aos profissionais formados em Geografia, dentre eles os professores, implicam reflexões filosóficas, sociais, políticas, éticas inerentes à sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento, na docência.

Desse modo, podemos concluir que as transformações na sociedade atual colocam em questão a racionalidade que orienta a formação de professores.

Transformações na sociedade atual: repercussões na formação de professores

A prática de formação de professores não ocorre à parte da política universitária e da política estatal. Portanto, as intervenções que visam democratizar as práticas escolares pretendem, também, reorientar as estruturas sociais e institucionais, produzindo mecanismos de resistência.

Neste sentido, os programas de formação de professores cumprem um importante papel social, podendo contribuir para a inserção dos futuros professores na lógica da ordem social ou para promover a análise crítica da realidade com o objetivo de torná-la melhor.

Há muitas tensões e conflitos que impedem a reforma dos programas universitários de formação de professores. Um deles é a supervalorização do conhecimento disciplinar (domínio da matéria) e total desprezo pelas ciências da educação (Educação é ciência?), representada pela tradição conservadora, correspondente ao plano aca-

dêmico de reforma educacional. Na Perspectiva acadêmica, o enfoque é a formação de um especialista em uma ou várias disciplinas, sendo o objetivo principal da formação o domínio do conteúdo a ensinar.

Por outro lado, a tradição radical que se vincula ao movimento reconstrucionista social sustenta que as investigações sobre o ensino, para melhorar a formação do professorado, exigem um enfoque de formação que reflita a natureza complexa e incerta do trabalho docente.

A perspectiva da reconstrução social propõe a formação de professores que exerçam o ensino como atividade crítica, realizado a partir de princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social (Pérez Gómez, 1992, 1998; Liston e Zeichner, 1993; Garcia, 1999). Essa perspectiva não se opõe ao rigor acadêmico nem à competência técnica, na medida em que esse rigor e essa competência ampliem a visão de mundo, pois, objetivam o benefício da escolarização compartilhado por todos.

Um dos aspectos centrais dessa tradição é a preocupação com a melhora das condições educativas das camadas populares. Espera-se que o fracasso escolar e a desesperança das crianças, dos jovens e dos adultos possam ser minimizados mediante programas de formação de docentes e formação de formadores de professores para trabalhar com alunos pobres.

Essa perspectiva defende que a base do conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem gerada pela investigação constitua o programa de formação de professores. Trabalha com a idéia de formação do professorado como práxis. Seu enfoque é orientado pelos fundamentos sociais e seu projeto é regido pelos princípios normativos de democracia, igualdade e autonomia, comprometido com o desenvolvimento do juízo prático. Outro componente básico dessa perspectiva é a união que se pretende da investigação reflexiva e da ação prática dos professores.

Além do desejo comum de preparar professores que desenvolvam uma perspectiva crítica sobre as relações entre a escolarização, as desigualdades sociais e o compromisso moral, para corrigir essas desigualdades por meio de suas atividades cotidianas na aula e na escola, existem grandes variações entre as propostas contemporâneas dos formadores de professores reconstrucionistas sociais.

O conteúdo das propostas de formação de professores varia de uma sociedade para outra segundo interesses de diversos seg-

mentos sociais, que se projetam em valores, aspirações, objetivos. Tem como traço característico a intencionalidade, que é a dimensão ética e normativa da prática educativa.

No Brasil, o ponto central das discussões e das propostas nesse campo tem girado em torno da questão do descompasso entre a formação acadêmica e a realidade das escolas, ou seja, entre a teoria e a prática. O problema que se coloca é o seguinte: como superar a tradicional cisão entre o conhecimento teórico e o prático? Afinal, a maneira de entender a relação entre teoria e prática vão resultar diferentes concepções de formação de professores que são determinadas, também, por concepções de escola e de ensino, de conhecimento e de sua produção, de transmissão e aprendizagem, de cultura e de sociedade.

A tendência predominante é aquela orientada pelo paradigma da racionalidade técnica, com ênfase na formação de um técnico capaz de agir conforme regras derivadas do conhecimento científico. Essa perspectiva de formação traz, na sua organização curricular, a prática no final dos cursos como aplicação dos fundamentos das disciplinas teóricas. Nas licenciaturas desvaloriza-se o professor como pesquisador, como produtor de saberes.

A separação entre bacharelado e licenciatura tem como pressuposto que o primeiro forma o pesquisador, entendido como o produtor do conhecimento e o segundo forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz o conhecimento. Sob esse prisma, a atitude investigativa não precisaria ser uma característica do professor, pois sua competência específica seria assimilar os conhecimentos produzidos por outros e repassá-los de forma facilmente compreensível.

Pensar a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de elaborar a própria prática, de propor mudanças e agir de forma autônoma no contexto social onde atuam, pressupõe mudanças no modelo atual de formação destes profissionais. A formação de professores não pode continuar produzindo dicotomias entre teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e pedagógico.

Isto implica em modificar a cultura das instituições formadoras, dos locais de trabalho do professor, para possibilitar o desenvolvimento da habilidade de refletir, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática.

Esta é uma nova concepção para se entender a escola, o processo de ensino-aprendizagem, a formação de professores e

seu desenvolvimento profissional. Ela supõe uma forma mais democrática, cooperativa, qualitativa, transparente e eficaz de investigar e intervir na vida cotidiana da sala de aula, tratando de desvelar a complexidade de seus problemas mediante o diálogo e a colaboração. Ela exige um novo compromisso ético e profissional dos professores, não se baseando mais no domínio de um conjunto de técnicas ou procedimentos que se utiliza como receita descontextualizada. Constata-se em pesquisa realizada por André et al (1999, p.309,) “um excesso de discurso sobre o tema formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Destaco e coloco para discussão alguns princípios que constam da legislação brasileira (Constituição, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais) e que, do meu ponto de vista, podem orientar a política de formação de professores nessa perspectiva.

Princípios Orientadores da Política de Formação de Professores

- I desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II formação teórica, que permita ao licenciando compreender, de forma crítica, a sociedade, a educação e a cultura;
- III formação científica consistente em sua área de conhecimento;
- IV trabalho pedagógico como foco formativo;
- V formação cultural ampla;
- VI a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- VII organização curricular que possibilite o contato do futuro professor com a realidade profissional desde o início da formação;
- VIII compromisso social e político com a docência;
- IX desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- X interdisciplinaridade;
- XI formação contínua articulada com a formação inicial.

Perfil do Professor

- I compreenda criticamente a sociedade e o papel do educador em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos;
- II Compreenda os processos históricos de formação e desenvolvimento humanos;
- III seja capaz de promover a formação humana integral de seus alunos (ética – cultural – científica);
- IV apreenda o contexto educacional e seja capaz de atuar na gestão, planejamento, execução e avaliação do processo educativo;
- V tenha a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente;
- VI desenvolva uma flexibilidade que possibilite criticar e inovar, bem como, lidar com a diversidade cultural, social e profissional;
- VII entenda as relações contraditórias que permeiam o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica na profissão;
- IX desenvolva autonomia intelectual e profissional;
- X desenvolva a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.;SIMÕES,R; CARVALHO, J.; BRZEZINSKI, I. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XX n.68, dez. Campinas: CEDES, 1999.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis : Vozes, 1998.

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

FONTANELLA, Francisco C. *Atividade Científica e Ética: quem educará os cientistas?* Impulso. Piracicaba (SP), (10), outubro, 1997.

GAUTHIER, Clermont; MARTIEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MARCELO, C. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. "A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". In: SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERÉZ-GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.



Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino

Lana de Souza Cavalcanti

Os professores que têm hoje a tarefa de ensinar a jovens e crianças conteúdos escolares observam dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, falta de interesse pelas atividades de ensino de Geografia. Essa realidade coloca o desafio constante de desenvolver um trabalho docente que resulte efetivamente em uma aprendizagem significativa para os alunos. A prática de ensino, com essas dificuldades e desafios (além de outros), indicam para sua investigação alguns questionamentos: que tarefas são exigidas para a prática docente no mundo contemporâneo? Qual é o papel da Geografia escolar? Que trabalho docente os professores de Geografia têm realizado? Que concepções teórico-práticas têm contribuído para a construção da Geografia escolar? Como têm sido formados os professores de Geografia?

São questões que compõem o conjunto da problemática da investigação no campo da Didática da Geografia, em âmbito nacional e internacional. Por Didática compreende-se, aqui, um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, prevalecendo o entendimento de ensino como uma prática social, dinâmica e subjetiva, cuja eficiência não está limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos.

Nessa perspectiva, o que se busca hoje, na Didática da Geografia, é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão mais ampla e crítica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autônoma. Com efeito, no conjunto da produção teórica na área, observa-se uma acentuada preocupação quanto a projetos de formação de professores, inseridos na política educacional vigente, e a suas possibilidades de fundamentar essa atuação docente.

No Brasil, tem ocorrido, nos últimos anos, um aumento substancial da produção nesse campo, como demonstra um estudo de Pinheiro (2005). Uma das tarefas mais relevantes nessa produção tem sido a de refletir sobre a ciência geográfica e sua importância no mundo atual e de compreender a razão de ser dessa área do conhecimento na escola, suas bases e a história de sua constituição e o trabalho docente realizado na área.

Algumas das questões que envolvem essa tarefa, sobretudo as referentes a bases teórico-metodológicas da ciência geográfica para a prática escolar da Geografia, têm orientado meu trabalho de investigação. No âmbito deste texto, desenvolvo o tema com a seguinte orientação: inicialmente discuto aspectos do mundo contemporâneo e sua espacialidade; em seguida, explico algumas idéias sobre a Geografia e sua proposta para a leitura da espacialidade contemporânea, destacando referências conceituais relevantes para o pensamento espacial; finalmente abordo questões sobre o trabalho docente voltado para a aprendizagem geográfica, como desdobramento dos temas anteriores.

1. O mundo atual e elementos de sua dimensão espacial

O mundo de hoje possui uma característica que é a expressão de uma dimensão espacial: a globalização. Entende-se a globalização como um fenômeno de eliminação de fronteiras entre os países de todo o mundo, que afeta múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico etc., e que traz como consequência a construção de espaços de relações integradas. Ainda que se saiba que a globalização é um processo complexo e diverso, no qual participam efetivamente muitos países, mas não todos, e que esta participação ocorre de modos diferenciados, pode-se dizer que todos experimentam, de fato, em muitos aspectos, uma integração e aproximação de espaços. É, assim, um fenômeno que obriga a considerar a interdependência de escalas, já que nele estão profundamente interrelacionados o local, o regional e o global.

A experiência da globalização acentua dois fenômenos paradoxais: de um lado, a homogeneização dos espaços e da sociedade, de outro, a ampliação das desigualdades, com o agravamento de alguns problemas (que se tornaram globais), como a exclusão

social, as desigualdades sócio-econômicas, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a contaminação ambiental. É verdade que alguns pilares da globalização, como o mercado mundial, podem ser considerados mitos, conforme Vlach (2005), ou são projetos ainda pouco vivenciados, como o de uma única sociedade. Mas, como afirma a autora: “a mundialização, por meio da coexistência entre território e rede, evidenciou a complexidade do mundo e expôs as suas peculiares imprevisibilidade, incerteza, instantaneidade e simultaneidade” (idem, 34).

Uma outra característica importante da atualidade é o desenvolvimento das chamadas tecnologias da Comunicação e da Informação. O mundo de hoje caracteriza-se por grandes avanços tecnológicos, sobretudo nas áreas de comunicação e informação. Por um lado, eles permitem a simultaneidade, ou seja, “presenciar” todos os fenômenos e acontecimentos, pois a comunicação ocorre em tempo real. Permitem também colocar “à disposição”, para o mundo, o conhecimento acumulado. Mas, por outro lado, a comunicação de massa tem levado a um processo de homogeneização cultural – como a universalização dos gostos, da alimentação, dos hábitos de consumo, do lazer, dos modelos de vida social; à democratização da idéia de consumo, do ideal de consumo.

Essa realidade tem afetado a percepção espacial a tal ponto que já se questiona a validade de algumas categorias clássicas da Geografia, como a paisagem, que tem tradicionalmente um forte componente empírico e no entanto atualmente pode ser também produzida e percebida virtualmente.

De fato, o advento das tecnologias nas áreas apontadas leva as pessoas a vivenciarem a realidade de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação. Com essas tecnologias é também possível impor estilos de vida internacionais, globais, através da adesão por cidadãos do mundo inteiro ao consumo de alguns produtos e serviços que estão no marco de um mercado internacional; para o funcionamento desse mercado aparecem a Internet e todas as redes telemáticas como veículo da possibilidade de se estar presente em qualquer ponto do globo a um só tempo. Todos esse eventos fazem com que boa parte dos acontecimentos cotidianos estejam influenciados por fatos acontecimentos que vão além do seu entorno imediato.

A urbanização também é uma característica relevante do mundo contemporâneo. As cidades são hoje locais complexos que abrigam a maior parte da população e são expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana, da história humana. Como tal, deve ser entendida no contexto da globalização e da informação, trazendo elementos distintos para o cotidiano urbano, para os modos de se viver o dia a dia.

As cidades se formam na e pela diversidade dos grupos que nela vivem. Elas vão sendo, com isso, produzidas, configuradas de maneiras variadas para que seus habitantes – diferentes grupos, culturas, condições sociais – possam praticar a vida em comum, compartilhando nesses espaços, desejos, necessidades, problemas cotidianos. A experiência com a diversidade de culturas enriquece a vida cotidiana nas cidades, tornando-as lugares de manifestações globais, manifestações universais e lugares de encontros, lugares da diferença. Por isso, destaca-se que a sociedade urbana tem se tornado mais complexa, mais individualizada e mais multi e intercultural; nela os comportamentos urbanos diversificaram-se, e algumas pautas culturais globalizaram-se e homogeneizaram-se.

2. A Geografia e a leitura da espacialidade contemporânea

As características apontadas anteriormente, e outras que poderiam ser elencadas, revelam transformações que são mais que uma simples mudança em fatos e processos econômicos; o contexto atual é, na verdade, o de uma nova cultura, um novo espaço, uma nova espacialidade, que é bastante complexa e que requer análises amplas. Para essa análise, é necessário articular conhecimentos integrados, interdisciplinares, abertos, que consigam abalar a tradição moderna de produção científica.

A Geografia, nesse contexto, tem se desenvolvido, tornando-se uma ciência mais plural. Por um lado, ela reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas, por outro, torna-se mais consciente de que esta é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma. O espaço como objeto da análise geográfica não é aquele da experiência empírica, não é um objeto espacial em si mesmo, mas sim uma abstração, uma construção teórica; o espaço geográfico é concebido, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se

constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação. Conforme Ortega Valcárcel (2004), é necessário determinar o objeto da disciplina para que se possa construir a malha de conceitos que permita abordar a realidade a partir de uma dimensão determinada. Para esclarecer seu ponto de vista, explica:

O espaço não é tangível, se bem que no uso habitual da linguagem entende-se como sinônimo das coisas ou objetos materiais aos quais se refere. É evidente, não obstante, que o espaço não é a casa ou a rua, o campo, as árvores ou a rocha. O espaço os compreende conceitualmente mas não os substitui. Converte-os, isso sim, em objetos espaciais, porque formam parte do que se considera espaço. O conceito de espaço não se identifica a nenhuma realidade empírica ou empiricamente descritiva (idem, p. 31).

Definir o espaço como categoria numa perspectiva crítica permite analisar a realidade, ainda segundo o autor, prestando atenção não tanto às coisas, aos objetos, mas aos processos, destacando o valor das mudanças, considerando a realidade mais como um sistema de relações que de coisas. Em uma formulação aproximada, Milton Santos desenvolve seu entendimento de espaço geográfico como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1999).

Partindo dessa ferramenta intelectual, há, atualmente, uma diversidade de orientações metodológicas para a Geografia, basicamente fundamentadas nas perspectivas fenomenológica, dialética e sistêmica, ou em alguma forma de integração ou aproximação entre elas, como a perspectiva da complexidade (ver, por exemplo, as contribuições em Silva e Galeno, 2004). As diferentes perspectivas da análise geográfica contribuem, cada uma a seu modo, para a compreensão da espacialidade contemporânea, mas, a meu ver e concordando com Ortega Valcárcel (idem, ibidem), possuem algumas bases comuns, como: o fundamento social, a busca de um marco teórico e conceitual compartilhado e a identificação de problemas socialmente relevantes.

A Geografia busca, com isso, se estruturar para ter um olhar mais integrador, aberto, ao mesmo tempo, às contribuições de outras áreas da ciência e às diferentes especialidades em seu interior, um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas para suas práticas espaciais. No mundo contemporâneo, as práticas cotidianas das pessoas (que são práticas espacializadas, e por isso interessa à Geografia) são complexas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais, desterritorializadas, organizadas em fluxos e redes, mediáticas e informatizadas.

A educação geográfica, realizada com os conhecimentos da Geografia escolar, considera que os interesses, as atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos mudam em função dessa nova realidade espacial, sendo assim, não pode ficar alheia às mudanças da Geografia acadêmica. Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar.

3. Referências conceituais relevantes para o pensamento espacial

Partindo da linha de raciocínio anterior, inicio este tópico com a reflexão sobre que Geografia ensinar nesse contexto de transformações e de complexidades.

Primeiramente pode-se afirmar que é preciso ensinar aos alunos os conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual, tal como caracterizada anteriormente. No entanto, mais que lhes ensinar conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação, ou seja, por meio de atividades proporcionadas nas aulas, por meio do trabalho com os conteúdos, os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades, como:

- uma atitude indagadora diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente;
- uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socioespacial;
- a consideração de que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta suas inserções locais e globais;
- a consideração de que há uma multiplicidade de perspectivas e tipos de conhecimento;
- uma compreensão de que conhecer é construir subjetivamente a realidade;
- uma percepção de que há temas complexos que devem ser tratados como tais (que as coisas não são simples, que sempre há várias perspectivas na construção de explicações sobre uma dada realidade);
- uma compreensão de que os fenômenos, processos e a própria Geografia são históricos;
- uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão importante da realidade.

A consideração da Geografia escolar como representando uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados, aproxima-a de princípios socioconstrutivistas. Ou seja, pautar o ensino no desenvolvimento de determinadas capacidades, a se desenvolver por meio do trabalho com os conteúdos, requer a escolha de caminhos adequados para levar a cabo o próprio ensino. Dessa forma, a reflexão sobre os conteúdos leva também à reflexão sobre métodos, pois são elementos integrados no contexto didático.

Para pensar sobre aspectos metodológicos do ensino de Geografia, tendo em vista o que já foi exposto, entendo que o primeiro ponto é o de colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino, para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da Disciplina, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático. Trata-se de um processo dinâmico em que todos esses elementos são ativos. O aluno, com sua experiência cotidiana a ser considerada em sua aprendizagem, é sujeito ativo de seu processo

de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, é sujeito que tem idéias em construção, relacionadas com seu contexto social mais imediato. O docente, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. A Geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico, constituído em sua história, é considerada uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

Neste ponto cabe reafirmar e explicitar a importância da Geografia escolar para a formação geral de cidadãos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a “apresentada” pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas, que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços, vai se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações.

Portanto, para que o aluno aprenda Geografia, não apenas para assimilar e compreender as informações geográficas disponíveis (que são importantes em si mesmas) mas para formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes. A idéia que tenho trabalhado é a de que esses conceitos são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos distintos lugares e sua relação com a vida cotidiana. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, que permite ao sujeito generalizar suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. No entanto, sabe-se que

os conceitos não se formam nos alunos pela transferência direta de conteúdos e por sua reprodução, como está suposto em propostas mais tradicionais de ensino. Neste processo há de se considerar os conceitos cotidianos dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, é relevante a questão formulada por Vygotsky (1993): “o que acontece na mente das crianças com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola?” Orientado por essa preocupação, Vygotsky desenvolve uma teoria sobre o processo de formação de conceitos, na qual são importantes os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, que são relacionados e se influenciam mutuamente (cf. sobre a formação de conceitos geográficos nessa linha, Cavalcanti, 1998 e 2005). Essa orientação metodológica requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. O encontro/confronto desse conhecimento, da dimensão do espaço vivido, com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, possibilita a reelaboração de conceitos e uma maior compreensão da experiência.

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados pelos discentes aos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando a experiência vivida por eles. Implica também a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; além disso, vislumbra trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional.

Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, e no meu entendimento são estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise: natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica.

Para explicitar um pouco mais a orientação metodológica aqui delineada, considero útil traçar, a seguir, um esboço do que poderia ser configurado como um mapeamento conceitual aberto, dinâmico e articulado de alguns dos conceitos mais elementares para o ensino de Geografia.

O conceito de lugar

A primeira idéia associada a lugar que tem sido trabalhada no ensino e que pode estar associada a uma representação social desse conceito é a de um ponto no espaço, ou seja, quando se fala em lugar pensamos imediatamente em um local. Este elemento do espaço está relacionado a outros mais específicos da localização e orientação espacial, como os de distância, pontos cardeais, latitude e longitude, e outros. Mas, a consideração deste elemento do conceito, que se refere a "onde" está o objeto/fenômeno estudado, leva a outros que se relacionam com referências mais subjetivas dos lugares, mais próprias da experiência vivida no cotidiano, como o de familiaridade, de afetividade, de identidade.

A identidade é, nesse entendimento, um outro elemento importante do conceito de lugar. Ela é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, neste caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja com um bairro, com um estado, uma área.

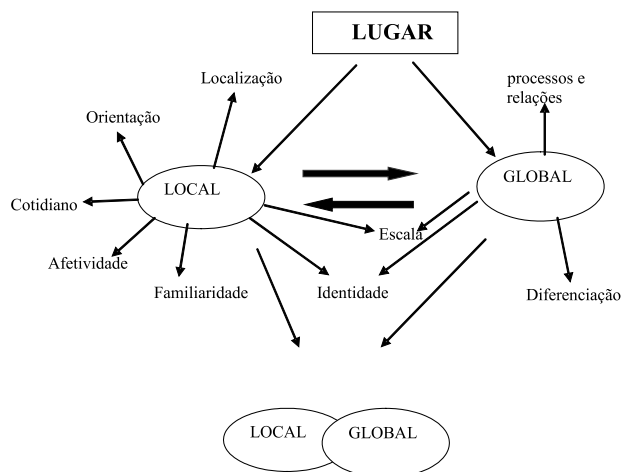
O lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização. A revalorização que tem, hoje, a experiência no local, como um elemento do global, atribui uma importância decisiva deste conceito na educação geográfica. Neste sentido, os fenômenos que a Geografia estuda devem ser considerados como resultados de um processo histórico situado em um determinado local mas considerado também na perspectiva internacional/global.

A Geografia sempre se caracterizou por estudar as questões na perspectiva de determinadas escalas de análise, que pressupõe distintos níveis territoriais, no entanto, hoje estão colocadas explicitamente como categorias de análise o cotidiano e o local, acrescido do regional. Ou seja, os níveis local e regional, que são o mundo fisicamente mais próximo do aluno, são tratados em articulação com a perspectiva da mundialização/globalização.

A experiência com alunos, em atividades de ensino, revela inicialmente que os elementos afetivos, como vizinhança, seguran-

ça, liberdade, jogos, violência, perigo, dão significados aos lugares, e que são, portanto, “recortados” afetivamente. Mas, é necessário investir na ampliação desses significados ligados ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global. O conhecimento de outros lugares, a comparação com a própria referência, junto com a análise da diferenciação de condições do “global” em cada lugar, podem fazer avançar a compreensão dos lugares vividos. Esse modo de sistematizar o conceito pode ser visualizado no Gráfico I, a seguir:

Gráfico I: Sistematização do conceito de Lugar

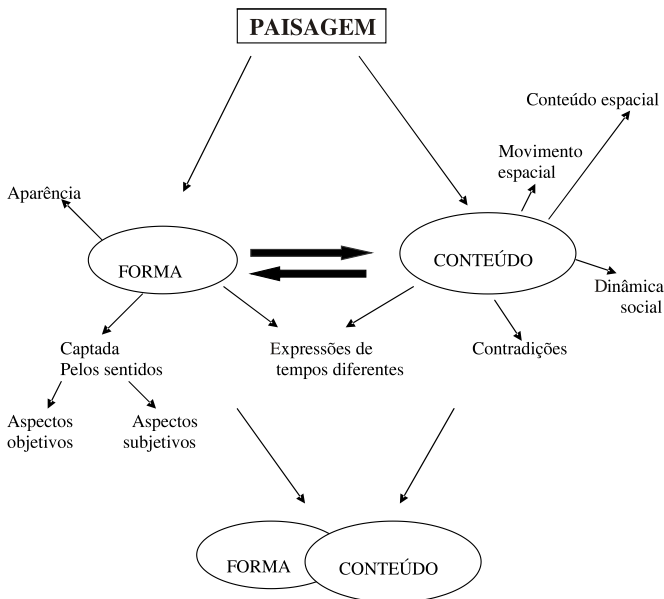


O conceito de paisagem

O conceito de paisagem não é específico da Geografia, ainda que seja clássico na constituição desta ciência. Tradicionalmente ligado a aspectos de uma área de descrição possível, hoje creio que se pode destacar o fato de ser a paisagem o domínio do visível, a expressão visível de um espaço; o domínio do aparente, de tudo que nossa visão alcança; o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, com todos os nossos sentidos – visão,

audição, tato, olfato, paladar – ou seja, é a dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade. A observação e compreensão dessas formas servem para dar caminhos de análises do espaço. Neste sentido cabem tanto os aspectos objetivos captados na paisagem quanto os aspectos subjetivos dos sujeitos, que dão significados e sentidos aos elementos da paisagem. São, assim, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade. As paisagens são também dinâmicas e históricas, já que são expressões de movimentos da sociedade. Pode-se dizer, assim, que pela observação dos objetos da paisagem, observação que é subjetiva e seletiva, percebe-se as ações sociais, as contradições sociais, as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos. Essa compreensão pode ser expressa em um mapeamento para o conceito como está esboçado no Gráfico II:

Gráfico II: Sistematização do conceito de Paisagem



No ensino da Geografia, é necessária a formação do conceito de paisagem, que pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade,

seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos. Para os alunos, buscando seus conceitos cotidianos, há que considerar as relações muito fortes que fazem entre o conceito e beleza; para eles a paisagem é uma vista bonita, um lugar panorâmico belo, muitas vezes intocado ainda pelo homem. Há uma associação entre paisagem e natureza. É sempre uma imagem idealizada e estática. Percebe-se, com isso, uma distância entre os conceitos científico e cotidiano. Com essa distância deve contar o professor, pois nela está a relação entre eles, que é, em definitivo, onde se encontra o trabalho de construção de conhecimento a ser desenvolvido no ensino.

O conceito de território

Este é um conceito que tem também uma larga utilização na história da Geografia, particularmente na Geografia Política. Nas contribuições atuais, um dos elementos que têm sido apontados para sua constituição é o de poder. O poder do Estado, os múltiplos poderes exercidos na gestão regional e local, os poderes individuais e de grupos. Este conceito, portanto, relaciona-se com uma problemática relacional de indivíduos e seus lugares de prática, que resulta em formas espaciais, compostas de tessituras, nós e redes. Sendo assim, a identidade também é um elemento de sua constituição, assim como o conceito de lugar.

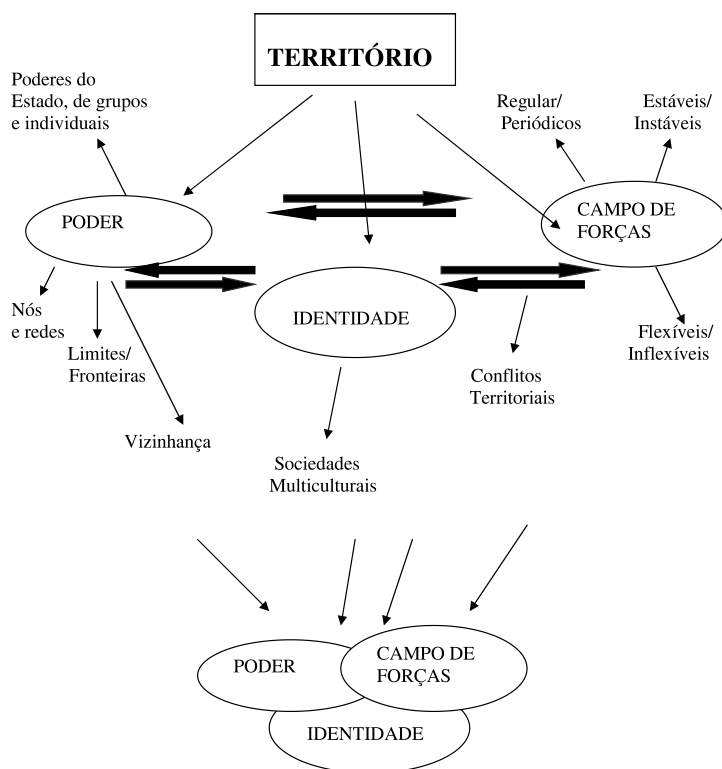
Analisar hoje o tema da identidade significa pensá-la dentro do contexto das sociedades multiculturais; isso implica que, ainda que a globalização tenha suposto uma ruptura da territorialização com as culturas, assiste-se, ainda no presente, enfrentamentos sérios entre diversos grupos por posse.

O território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido a partir de uma apropriação e de uma ocupação de um espaço por um agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, portanto, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos agentes, e estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o nosso e o de outros; todos elaboramos estratégias de produção que se chocam com outras estratégias de apropriação e uso dos territórios. Além disso, a constituição do território, enquanto relações sociais projetadas no espaço, pode dar-se por longo tem-

po ou por apenas poucos minutos, tornando-o regular ou periódico, estáveis ou instáveis, flexíveis ou inflexíveis. Nesse processo de constituição, não se pode desconsiderar um processo simultâneo de identificação, maior ou menor, de grupos ou individual, com aquele "lugar" que está sendo apropriado.

Este conceito é composto por elementos mais específicos, além dos outros mencionados, que auxiliam na sua estruturação, como está sugerido no Gráfico III.

Gráfico III: Sistematização do Conceito de Território



No ensino, há de considerar o que pensam os alunos sobre o conceito. Observa-se, pela experiência, que muitas crianças e jovens o associam a um espaço legalmente constituído, como os espaços nacionais, como os países. Mas, por outro lado, quando

eles pensam em seu espaço cotidiano apontam território como um lugar ocupado, no qual alguém tem a propriedade. Por exemplo: “este é meu território”, “ali é o território de alguém”, “é quando o espaço tem um dono”. De fato, na prática cotidiana de jovens e crianças estão muito presentes os territórios; nas brincadeiras, nas ruas, nos espaços públicos e até mesmo nos privados, suas práticas vão tomando uma dinâmica que requer definições territoriais, muitas vezes explícitas.

É necessário trabalhar com esse conceito no ensino, dispondo-se de instrumentos teóricos para a reflexão e análise sobre os diferentes territórios dos quais os alunos fazem parte, constroem em seu cotidiano, individualmente ou em grupos, não para afirmar territórios individuais, não para os privilegiar, mas para que os alunos possam atuar democraticamente, participando na constituição de territórios da sociedade de que fazem parte, e para que compreendam os conflitos territoriais de pequena e grande escalas (regionais, mundiais), que caracterizam a sociedade.

O conceito de cidade

Esse é um conceito que, embora não seja elementar do raciocínio geográfico como os outros anteriormente tratados, tem ganhado muita importância na educação geográfica, por ser de fundamental importância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com conceitos geográficos elementares, como os de paisagem, lugar e território.

A observação do material didático e do trabalho docente com esse tema, no ensino de Geografia, demonstra ser esse um tema complexo. A compreensão do tema da cidade pelos alunos exige tratamento interdisciplinar, requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades.

Como ponto de partida do conceito, pode-se dizer que cidade é uma aglomeração de pessoas (habitantes, visitantes) e de objetos (edifícios, casas, ruas). Em função dessas pessoas e desses objetos os espaços e a vida urbana se organizam. Esses elementos vão configurando uma paisagem urbana, sendo possível, assim, estudar a cidade como uma paisagem. Essa é sua forma, o conjunto

formado pelos objetos que a compõe, pelos sons, pelos odores, pelas pessoas e seus movimentos. O estudo desses aspectos oferece pistas para a análise de outros elementos.

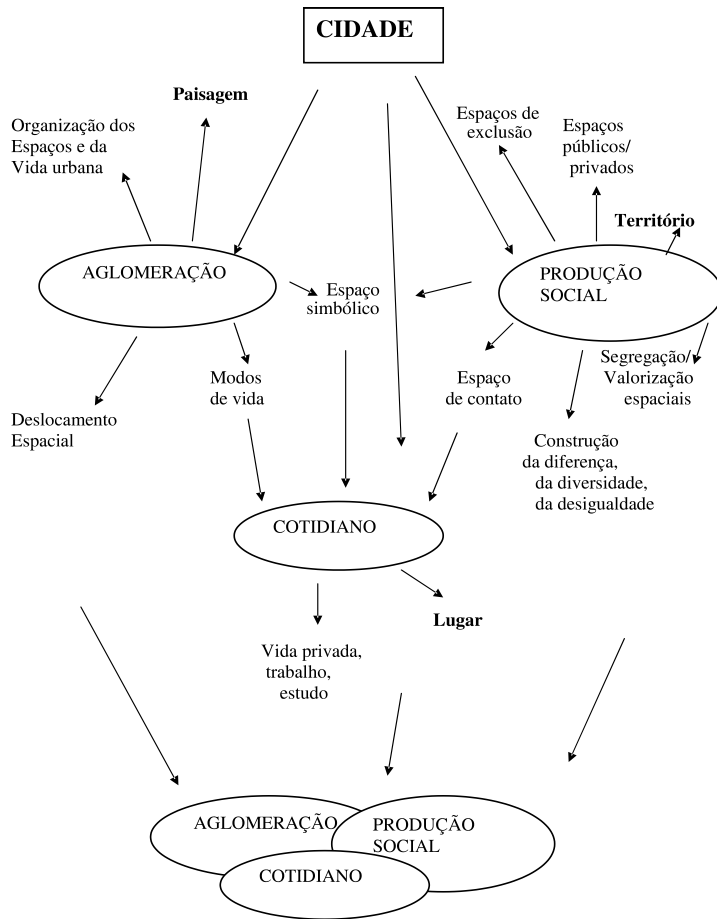
Na cidade as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência com seus amigos e familiares, em outros lugares de convivência, na escola, no trabalho, no lazer; também pode-se aqui relacionar esse conceito com elementos do lugar: a familiaridade, a afetividade, a identidade e a construção da diferença, da diversidade, da desigualdade.

No entanto, a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva a se pensar na cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles. A concepção de território formulada por Almeida (2005:331/332) ajuda a entender sua dinâmica de formação na cidade e de como eles expressam a vida urbana:

Como organização do espaço, pode-se dizer que o território responde, em sua primeira instância, a necessidades econômicas, sociais e políticas de cada sociedade e, por isso, sua produção está sustentada pelas relações sociais que o atravessam. Sua função, porém, não se reduz a essa dimensão instrumental: o território é também objeto de operações simbólicas e é nele que os atores projetam suas concepções de mundo, de natureza, concepções estas decorrentes de uma cultura ecológica”.

Na tentativa de visualizar essa compreensão do conceito, seus elementos foram dispostos no Gráfico IV:

Gráfico IV: Sistematização do Conceito de Cidade



Para que o ensino de Geografia contribua para a formação do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo pelo aluno, não é uma boa orientação estruturar o conteúdo escolar com base em um conjunto de conceitos com sua definição pronta, como: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana, e tantas outras definições. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno “aprende” (ou reproduz verbalmente) todas essas definições

que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não conseguem utilizá-las para compreender e analisar fatos, fenômenos que presenciam em seu cotidiano.

Diferentemente, o ensino que busca a formação de conceitos aborda esse tema propiciando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade e os conceitos científicos pertinentes, tais como os que já foram citados. Nesse intuito, dá prioridade a temas como: a cidade como arranjo espacial – com isto discute-se o que caracteriza a cidade (a vivida pelo aluno e outras que podem ser apresentadas pelo professor) do ponto de vista da organização da paisagem; a cidade como modo de vida – resultado de uma determinada prática social e ao mesmo tempo uma condição dessa prática; a cidade como modo de produção – com esse tema trabalha-se o entendimento de que ela é um arranjo espacial histórico e que corresponde a determinadas formas de organização e da produção social.

A cidade assim abordada não é trabalhada somente como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, que resultam (e são condicionadas) em espacialidades determinadas. Além disso, esse estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja em espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para o usufruto pleno do direito à cidade.

Nesse entendimento é importante conhecer ou considerar os conhecimentos que têm os alunos de seus espaços vividos na cidade. Mas, considerando que eles são uma construção constante, dinâmica, e que nessa construção interfere sua experiência, seus deslocamentos cotidianos (a cidade conhecida é, em grande medida, a cidade vivida através dos deslocamentos), seu contexto familiar e social, mas também suas aprendizagens, seus conceitos, que se expressam em seu mapa mental, com referências espaciais como marcos, rotas, nós, e se expressam também em um conjunto complexo, descontínuo, muitas vezes confuso, muitas vezes inconsciente, de significados simbólicos.

4. O trabalho docente voltado para a aprendizagem geográfica

Propostas de ensino de Geografia pautadas no processo de formação de conceitos geográficos pelos alunos já estão presentes no conjunto de contribuições recentes no campo da Didática. Sua retomada neste texto tem o sentido de reafirmar e de tentar explicitar melhor meu entendimento do processo, na busca de instrumentalizar o debate e o estudo dessa temática pelos professores de Geografia no cotidiano da escola.

A premissa inicial para o trabalho docente, que se desdobra das discussões feitas nesse texto sobre as demandas atuais para o ensino, é a de que esse trabalho deve estar voltado para a aprendizagem geográfica do aluno. Embora essa seja uma afirmação aparentemente óbvia, é importante que seja ressaltada para, a partir dela, trazer alguns elementos decorrentes. O trabalho consiste, pois, em tornar possível o processo de aprendizagem. Isso significa que o sujeito central do processo é o aluno e seu processo cognitivo, e o papel do professor é o de mediação. O ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor. O papel do discente, nessa mediação, é encaminhar esse processo de conhecimento a partir de suas concepções teóricas e metodológicas a respeito de como esse processo ocorre. O trabalho da mediação “didática” é, portanto, o de propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas. A decisão sobre o caminho metodológico a seguir envolve uma reflexão epistemológica, entendida como a definição do que é conhecimento, do que é o conhecimento científico, do que é conhecer (ou da origem do conhecimento), do como e do que conhecer.

A decisão sobre o caminho metodológico, e de resto as outras decisões atinentes ao cotidiano do trabalho docente, deve ser feita pelo professor, individual e coletivamente, de modo consciente e com autoria. Ou seja, o professor deve buscar condições para que possa realizar seu trabalho docente apoiado em um projeto pedagógico-didático no qual ele acredita, o qual ele defende, projeto a ser construído coletivamente e resultante da discussão de projetos e propostas concretas individuais.

Há uma indicação mais geral para a institucionalização de uma gestão coletiva da escola, na qual está incluída a definição

de projetos de trabalho docente para cada área do conhecimento escolar. O exercício dessa gestão coletiva traz o desafio de romper a barreira estabelecida por uma tradição de isolamento e de individualismo do trabalho docente, permitindo que se estabeleça uma prática que tem sido denominada (Shulman, 1998 apud García, 2002:08) de “comunidade de prática”, através da qual “a experiência individual possa converter-se em coletiva”.

Mais do que o caráter coletivo da prática docente na escola, o que quero ressaltar aqui é o caráter reflexivo dessa prática. O espaço da escola é um espaço de formação, não só dos alunos mas também dos professores. Além de ser um espaço formativo para os professores por veicular conhecimentos e informações, por induzir, por orientar comportamentos das pessoas que ali estão no cotidiano, ela é um espaço no qual a formação profissional mais sistematizada pode ocorrer.

Salienta-se hoje a necessidade de formação contínua de todo e qualquer profissional, o que vale, certamente, com muita propriedade para o professor, pelas peculiaridades de seu trabalho ao lidar cotidianamente com o conhecimento e a formação humanos.

Pois bem, ao se considerar correta essa necessidade, devem-se efetivar as possibilidades de formação profissional contínua no interior e no cotidiano da escola. E como fazer isso? Entre outras práticas, considero adequado promover atividades (tempos e espaços) da reflexão sistemática e coletiva pelos professores sobre seu trabalho docente. Essa reflexão visa à construção de saberes docentes, dos quais destaco a construção do conhecimento sobre a Geografia escolar. Por sua vez, a construção consciente de conhecimentos pelo professor, com base na reflexão teórica e coletiva, é uma contribuição do espaço institucional para a prática docente com autoria, demanda já muito apontada para um projeto de educação escolar de qualidade.

O espaço da escola deve ser uma conquista para o processo de formação contínua do professor de Geografia. Contudo, a consciência da necessidade e o desejo de uma construção continuada devem surgir de valores e convicções construídos no processo de formação inicial em cursos universitários.

E, com efeito, algumas orientações para o processo de formação inicial de professores têm sido formuladas nessa perspectiva. Entre essas orientações, estão princípios, tais como: articular teoria e prática; integrar ensino e pesquisa; atentar para as dife-

rentes capacidades e habilidades requeridas para o trabalho profissional, promover a continuidade da profissionalização; contemplar a diversidade de culturas na formação. Esses princípios foram, no geral, norteadores das diretrizes oficiais vigentes para a formação de professores em nível federal (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP, 2002, Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação – Geografia – Resolução CES14/2002), e em nível das Unidades específicas de formação superior (como as Diretrizes Curriculares dos cursos de Geografia da UFG, da UCG e da UEG, para tomar como exemplos cursos que formam professores de Geografia no âmbito do Estado de Goiás e da Região Centro Oeste). Ressalte-se que destes princípios resultaram as propostas de Estágio nas Licenciaturas a partir do início da segunda metade do curso; o que teoricamente permitiria uma maior integração entre teoria e prática; e as propostas de incluir horas de prática como componente curricular, o que suporia uma penetração das questões da profissão no interior das diferentes disciplinas.

Além dos princípios apontados, tenho indicado o de estabelecer como eixo da formação docente a problematização da Geografia escolar, orientando todas as disciplinas ministradas, das diferentes especialidades da Geografia. Trata-se de, no tratamento dos diferentes conteúdos apresentados aos alunos em formação, contemplar reflexões, buscar aplicações na prática, buscar aprofundamento na pesquisa, sobre questões como: em que contexto a Geografia se constituiu como ciência? Qual a natureza do conhecimento geográfico ao longo de sua história? Qual é a estrutura do conhecimento geográfico? Em que consiste a particularidade dos diferentes conhecimentos que essa ciência produz? Quais as diferentes possibilidades, na atualidade, de aproximação à realidade a partir desse campo científico? Qual a contribuição ou contribuições da Geografia, e de suas diferentes temáticas e áreas, para a formação das pessoas? Como esse conhecimento tem se constituído enquanto conhecimento escolar? Quem tem decidido sobre a constituição desse conhecimento escolar?

De fato, esses princípios são necessários, embora não suficientes, para o projeto de formar profissionais autônomos, reflexivos, conscientes de sua identidade profissional, construtores de seus saberes teóricos num processo de diálogo constante com a formação acadêmica. Defini-los e incluí-los em propostas especifi-

cas de formação de professores de Geografia foi, sem dúvida, um grande avanço. Porém, é preciso mais, é preciso acompanhar a realização desses projetos, a efetivação prática das propostas, avaliar sua eficácia no sentido de garantir a formação desejada, pois, sabe-se que um projeto é algo vivo, em permanente construção em direção ao futuro, e que ganha existência concreta no contexto dos espaços de formação universitária, na realização de suas diferentes atividades, curriculares, extracurriculares, na prática cotidiana das disciplinas e dos sujeitos envolvidos.

Considero que a tarefa de acompanhar, analisar e avaliar as propostas de formação de professores de Geografia em andamento nos diferentes cursos de nível superior é coletiva, é responsabilidade de todos os envolvidos no processo, e dessa tarefa depende a melhoria das propostas e o avanço nas reflexões da Didática da Geografia.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. Geralda. *A captura do cerrado e a precarização de territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos*. In: ALMEIDA, M. Geralda (org.) *Tantos cerrados*. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia*. São Paulo: Caderno CEDES, 2005.

GARCIA, C.M. Aprender a enseñar para la sociedade del conocimiento. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>, 2002.

ORTEGA VALCÁRCEL, José. La Geografía para el siglo XXI. In: ROMERO, Juan (coord.). *Geografía Humana, procesos, riesgos e incertidumbres em um mundo globalizado*. Barcelona, Editorial Ariel, 2004.

PINHEIRO, A.C. *O ensino de Geografia no Brasil, Catálogo de Dissertações e Teses*. Goiânia: Editora Vieira. 2005.

SANTOS, M. *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

SILVA, A.A.D; GALENO, A. (org.). *Geografia, ciência do complexo: ensaios transdisciplinares*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

VLACH, V.R. F. Entre a idéia de território e a lógica da rede: desafios para o ensino de Geografia. In: Revista da AGB. *Terra Livre*. Goiânia: Ano 21, v. 1, n. 24. jan-jun/2005.



Estado-nação, Ensino de Geografia, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor

Vânia Rubia Farias Vlach

[...] O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte. Exige o que não se encontra em nenhum manual, mas que Platão já afirmara como condição indispensável de todo ensino: o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar o gozo ligado ao poder, em benefício do gozo ligado ao dom.

Edgar Morin

Apresentação

A educação pública e o ensino de Geografia são indissociáveis do Estado-nação (Lacoste, 1976), forma de organização política por excelência da sociedade moderna. No Brasil, não foi diferente; mas é preciso conhecer as especificidades desse processo (Vlach, 1988). Assim, indaga-se se a educação clássica, de âmbito e caráter nacionais, que surgiu e se desenvolveu sob a égide do Estado-nação, nos interessa nos dias de hoje, bem como se questiona a situação da Geografia na escola. O Estado-nação, por sua vez, não está sendo transformado e se transformando drasticamente?

E o ensino de Geografia, ainda tem razão de ser nesse mundo que se organiza e se reorganiza entre o princípio de territorialidade, o fundamento político do Estado-nação, e a lógica da rede, o susten-táculo da mundialização (ou globalização)?

Estas são algumas das questões que uma reflexão acerca da formação do professor de Geografia dificilmente pode elidir, sobretudo porque certa concepção opõe Licenciatura e Bacharelado na universidade, de maneira que o professor e o bacharel não se colocam em relação: o ato de ensinar (e aprender) tende a ser reduzido à dimensão da transmissão de conteúdos, como se estes não resultassem de pesquisas, cuja dinâmica deriva da ciência, que desempenha papel fundamental em nossa sociedade capitalista e moderna, sobretudo desde a Revolução Industrial (década de 1780). O que nos obriga a considerar as relações, complementares e contraditórias, entre a ciência e a sociedade, ainda mais que a primeira, que pretendia emancipar o homem do jugo da natureza, acabou por dominar a natureza, o homem e a sociedade. Em outras palavras:

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

A sinonímia ciência – poder, que, a partir do século XVIII, privilegiou o controle social a serviço de um sistema produtivo, explica porque a instrumentalização da razão humana, restringida à condição de mercadoria por esse sistema político-econômico, eliminou a autoconsciência dos homens. Porém, como o Ser é liberdade, de ação e de pensamento, entendemos que, via uma crítica interna dessa instrumentalização, pode-se resgatar o potencial emancipador da razão e, por conseguinte, da ciência. Vejam-se as proposições de Morin (2000), Santos (2002), Wallerstein (2002), dentre outros. Entendemos que a educação é um dos caminhos que pode viabilizar tal resgate, à luz dos desafios do nosso tempo-espaço (que vai muito além da mundialização da economia), onde a barbárie se faz presente, seja nas favelas brasileiras, seja nos diferentes alvos dos terroristas, hoje disseminando-se pelo mundo.

Paralelamente, o diálogo dos alunos com a ciência, sob a mediação do professor, acabaria mostrando o caráter político da educação e do ensino de Geografia e, assim, esclareceria que as mudanças necessárias à convivência humana no espaço geográfico mundial não dependem apenas da educação; a reivindicação de uma redefinição de suas orientações (e daquelas que dizem respeito ao ensino de Geografia) é da alçada da política (Arendt, 1998). Afinal, é a crescente despolitização das relações sociais que desqualifica a vida no planeta Terra (em todas as suas formas, daí a denominada questão ambiental), o Ser (inclui a ética), a democracia (o regime político construído no diálogo com o Outro, isto é, com a diferença, a alteridade) etc.

Impactos da mundialização

Por outro lado, muitas lideranças políticas e econômicas (além de vários intelectuais) não hesitaram, durante a década de 1980 e a primeira metade da década de 1990, a decretar a obsolescência do Estado-nação, e a anunciar o seu fim, argumentando que o mercado, sob a égide de uma mundialização financeira inexorável, teria condições de substituí-lo, se não de eliminá-lo da arena política. Porém, se hoje há um mercado financeiro certamente mundializado (ou globalizado), isso se deve ao fato de que os Estados Unidos decidiram, diante da desorganização do sistema econômico mundial proposto pelo acordo de Bretton Woods (1944), expandir os mercados financeiros internacionais para poder reafirmar a supremacia do dólar na década de 1970, e, ao fazê-lo, o unificou, graças ao acentuado desenvolvimento tecnológico da área de comunicações. A lógica da rede (relacionada aos fluxos estabelecidos pelas modernas redes de transporte e comunicações na Europa Ocidental), então, se fortaleceu ainda mais, aproveitando-se da oportunidade de transformar os materiais que veiculam os seus fluxos em recursos imateriais, tão dinâmicos e flexíveis que liberam o tempo e o espaço de quase todos os obstáculos (naturais e sociais), o que lhe permite atravessar, alegre e impunemente, as fronteiras dos Estados-nações. É por isso que a rede, criada pela densidade de certos fluxos, forma nós em alguns lugares do mundo, principalmente nos grandes centros de decisão, como as megalópoles. Observando-se a dinâmica da inter-relação entre os seus nós, ou conjunto de nós,

podemos avaliar o impacto mundial de sua atuação, a exemplo das bolsas de valores, dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento nos setores de ponta (como as biotecnologias, a engenharia genética, ou qualquer outra especialidade), ou dos nós das redes clandestinas, como o narcotráfico, praticamente funcionando sem interrupção, ao longo do ano civil.

De qualquer maneira, é preciso registrar o aparente paradoxo de um mundo “conectado” pelas redes de informação e o avanço da incompreensão humana, nos níveis macro e micro. No primeiro, veja-se a irrupção do fundamentalismo islâmico, uma reação ao atual *status quo*, provocado, entre outros, pelas conseqüências da imposição do Estado-nação como “modelo” político da modernidade em várias sociedades organizadas sob a forma de tribos, como na África (Badie, 1995). No segundo, considere-se a escola, que deve trabalhar os meios de comunicação como um artefato para atingir um objetivo maior: a compreensão humana, “[...] condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2000, p. 93). É contribuindo para disseminar entre as crianças a compreensão humana, por conseguinte, compreensão de si mesmas e do Outro, algo que também se constrói na sala de aula por intermédio da relação entre ambos, que a escola pode combater todos os fundamentalismos (não apenas o islâmico).

Face ao poder avassalador das redes, o princípio de territorialidade, que é o fundamento da soberania nacional e da chamada ordem mundial, não teria mais nenhum significado, como argumentaram os adeptos da mundialização e do “Estado mínimo” nos anos 1990. O fato é que se recusaram a admitir uma possível complementaridade entre o princípio de territorialidade e a lógica da rede, como se a “dupla revolução” (Hobsbawn, 1982) não tivesse feito dessa possibilidade uma das “marcas registradas” da História da sociedade moderna.

Se podemos afirmar que vivemos em uma sociedade “em rede”, também podemos dizer que, em alguns espaços geográficos, vive-se a experiência de um “Estado em rede”, a exemplo da União Européia. Vejamos como isto se configura:

É um Estado caracterizado pelo compartilhamento de autoridade (ou seja, em última instância, a capacidade de impor violência legitimada) em uma rede. Rede, por definição, tem nós, e não centro. Nós podem ser

de tamanhos diferentes e estar ligados por relações assimétricas na rede, de tal forma que o Estado em rede não impede a existência de desigualdades políticas entre seus membros. Na verdade, todas as instituições governamentais não são iguais na rede europeia. Não apenas os governos nacionais ainda concentram muita capacidade de tomada de decisão, como também há importantes diferenças de poder entre os Estados-nação, embora a hierarquia do poder varie em diferentes dimensões: a Alemanha representa o poder econômico hegemônico, mas a Grã-Bretanha e a França detêm poder militar muito maior e capacidade tecnológica pelo menos igual. Entretanto, não obstante essas assimetrias, os vários nós do Estado em rede europeu são interdependentes, de forma que nenhum nó, nem o mais poderoso, pode ignorar os outros, nem mesmo os menores, no processo decisório. [...] Os dados disponíveis e os debates recentes sobre teoria política parecem sugerir que o Estado em rede com sua soberania geometricamente variável representa a resposta dos sistemas políticos aos desafios da globalização. E a União Europeia talvez seja a manifestação mais clara até o momento dessa forma emergente de Estado, provavelmente característico da Era da Informação (CASTELLS, 1999, p. 406-407, grifos do autor).

Os nós deste Estado não se definem exclusivamente na esfera do econômico; daí a importância que o “compartilhamento de autoridade” assume nessa densa rede de relações políticas, econômicas, militares e culturais. É tal densidade que confere visibilidade maior à situação da União Europeia na cena mundial, e seu sentido político. Fica claro que o Estado-nação está sendo alterado, e, igualmente, que ele mesmo se altera; por conseguinte, nem desapareceu da arena política, nem perdeu sua posição de sujeito da História. Aparentemente, esse sujeito não precisa mais formar um cidadão patriota. Nesse sentido, poderíamos nos indagar a respeito da pertinência de continuarmos a estudar o território, e sua função simbólica no imaginário de um Estado qualquer; em última análise,

poderíamos nos perguntar se ainda há (ou deve haver) um lugar para a Geografia na grade curricular. Se, porém, considerarmos as guerras da Bósnia-Herzegovina (1991-1995) e do Kosovo (1998-1999), não teremos dúvidas quanto ao papel simbólico do território, e da força da idéia de território na definição da identidade de um grupo social.

Paralelamente, e talvez de maneira involuntária, a mundialização acarreta uma fragmentação tão significativa do espaço geográfico, que o lugar adquire uma significância nova, ou seja, a mundialização é indissociável do lugar, ou dos lugares, de sorte que a especificidade de cada lugar deve ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. A mundialização se realiza por meio da dinâmica político-social dos lugares (simultaneamente diferentes e complementares entre si), o que explica porque os lugares se mundializam. É nessa medida que o ensino de Geografia ganha nova significância: ao trabalhar as escalas local, regional, nacional e mundial, bem como suas inter-relações, as relações entre a idéia de território e a lógica da rede, entre a política e a tecnologia da informação, entre o Estado e o mercado que se enfrentam e se complementam.

Para tanto, é necessário criar uma escola que se contraponha àquela da educação clássica da modernidade (Touraine, 1997), que valorizou a ideologia do progresso, afirmou o valor universal da cultura e consolidou o elitismo por intermédio do mérito escolar no quadro de cada Estado-nação ocidental, isto é,

[...] que identifica uma nação particular aos valores universais, a liberdade econômica e a democracia na Grã-Bretanha, a liberdade, a igualdade e a fraternidade na França, o pensamento teórico na Alemanha, a filosofia política na Itália, os princípios constitucionais e a igualdade de oportunidades nos Estados Unidos. [...] Esta educação não está centrada no indivíduo, mas sobre a sociedade e o que se denominam valores, em particular o conhecimento racional. [...] O indivíduo da modernidade clássica aprende a ser a serviço do progresso, da nação e do conhecimento (Touraine, 1997, p. 329).

Em poucas palavras, o progresso, a nação e o conhecimen-

to (racional), dadas as conseqüências que, juntos, engendraram, acabaram desconsiderando as conseqüências do processo de dominação da natureza, do homem e da sociedade. Nesse contexto, o ensino da Geografia, mesmo quando limitado a um levantamento e mapeamento do território e da população, cumpriu o papel de formar o cidadão patriota (ou cidadão soldado) mostrando-se o corolário da educação clássica no sentido de que este cidadão aceitava, regra geral, os interesses políticos predominantes, que lhe eram impostos.

Como esse processo repercutiu no Brasil?

No Brasil, o Estado se constituiu antes da nação, com base em um pensamento político autoritário (Oliveira Vianna, 1974). Assim, o povo só foi lembrado (como objeto) quando suas elites compreenderam (finalmente!) que não podiam promover a formação de uma nação brasileira sem alguma participação popular. Na verdade, a inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico no seio do povo havia se tornado um “imperativo nacional” entre fins do século XIX e início do século XX. Em outras palavras:

Educar, é a primeira, a mais imperiosa das necessidades do nosso país. Educar, estabelecendo o equilíbrio indispensável entre o desenvolvimento físico, moral e intelectual de cada indivíduo; educar, para desenvolver e corrigir as faculdades naturais do homem brasileiro; educar, para aperfeiçoar os estímulos e retificar os defeitos com que as condições da herança e do meio modelam os filhos da nossa terra; educar, enfim, para trazer a cultura do sentimento, do espírito e do caráter nacional, de forma a constituir com a unidade das idéias e dos móveis morais e intelectuais, a mais sólida força da unidade da Pátria (Torres, 1899: XXVIII).

A escola constituía, sem dúvida, a melhor estratégia para se atingir esse objetivo de importância fundamental. Porém, foi apenas em 1934, por meio da Constituição, que se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, gratuito e laico no Brasil. A

Geografia (e a História) integraram a grade curricular do emergente sistema de ensino na década de 1930 porque já haviam se caracterizado como “disciplinas da nacionalização”.

O atributo de “disciplina da nacionalização” atribuído à Geografia (e à História) é anterior ao lançamento de um sistema nacional de ensino no Brasil. Assim, devemos remontar à Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu a escola de primeiras letras, e à fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a capital do então Império do Brasil, em 1837, e fundado como a escola-padrão do ensino secundário em todo o país.

É verdade que a Lei de 15 de outubro de 1827 (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827) não fez referência à Geografia como um conteúdo escolar. Contudo, analisando o material que a referida lei recomendava para a leitura das crianças (“a Constituição do Império e a História do Brasil”), verificamos que, a partir de então, o ensino de Geografia esteve presente de maneira indireta nas raras escolas primárias existentes no Brasil, pelo estudo descritivo do território — o substrato que oferecia à História do Brasil — cujas dimensões, belezas e riquezas eram freqüentes nos livros didáticos da Língua nacional.

Por sinal, a singularidade do ensino de Geografia no Brasil é exatamente a sua presença indireta (Vlach, 1988 e 2004) no esboço do que seria, no século XX, a escolarização das crianças, até hoje não generalizada no tecido social brasileiro, não obstante a diminuição das taxas de analfabetismo.

Por conseguinte, a educação clássica não conseguiu, de fato, nem universalizar o direito à educação, nem responder à demanda criada pela diversificação da atividade industrial, importante para o crescimento das redes, nem promover a cidadania plena na sociedade brasileira.

Em direção a uma nova escola

Uma nova escola, para atender aos desafios e às perspectivas de nosso tempo-espaço, pode estruturar-se em torno dos seguintes princípios (Touraine, 1997):

- 1) a individualização do ensino, que considera a experiência anterior da criança, sugerindo uma

- educação da demanda (individual e coletiva), que se contrapõe à escola como agente da socialização;
- 2) a comunicação inter-cultural, que valoriza a diversidade da história e da cultura e o reconhecimento do Outro, ao invés de afirmar os valores da cultura universal e da sociedade nacional;
 - 3) a ação democrática, para que a escola exerça um papel ativo na democratização da sociedade, a partir de uma constatação das desigualdades objetivas.

Essa nova escola é, simultaneamente, uma escola da comunicação e uma escola democratizante. É uma instituição da comunicação porque concede primazia à comunicação entre docentes e discentes, entre docentes, discentes e responsáveis da administração (desde o estabelecimento escolar até o ministério da educação); enfim, porque valoriza a comunicação entre aqueles que estão cotidianamente em contato, e realizam o que nós denominamos de trabalho pedagógico. Em poucas palavras: professores e alunos atuam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Porque a compreensão entre as pessoas só acontece efetivamente na relação sujeito-sujeito, isto é, um sujeito volta-se para o outro o entendendo como sujeito. Pensando no objetivo maior dessa escola (a compreensão humana), essa prática é ainda mais importante quando nos relacionamos com o Outro em escala mundial. Na base do trabalho pedagógico, encontra-se o método científico, que também estimula a comunicação em um mundo antes isolado do que *on line*, ao contrário do que nos dizem os defensores da mundialização.

É uma escola democratizante, porque procura enfrentar as desigualdades reais, a discriminação, a segregação e a violência por meio de iniciativas dos próprios docentes, que envolvem os discentes nessas atividades, e os incentivam a participarem ativamente do processo. Por outro lado, a escola democratizante defende a discussão da vida escolar e das formas de ensino no nível local, mas não elimina o nível central, encarregado do funcionamento dos sistemas de avaliação.

Entendemos que, se a escola valoriza a comunicação inter-cultural entre pessoas e povos cujas origens culturais são diferentes, compreender-se-á que a diversidade é da essência do Ser, da Terra, da Vida, e não impede um conviver respeitoso no mundo,

definido como complexo porque resultado (e condição) de fenômenos e processos que o “teceram e o tecem juntos” (esta é a origem etimológica da complexidade). É assim que a educação garante a “solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Do ponto de vista da ação democrática, é possível, a partir de uma constatação das desigualdades objetivas, fazer da sala de aula,

[...] um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (Morin, 2000, p. 112-113).

Em que medida essa escola poderia se tornar “um laboratório de vida democrática”?

Na medida em que se organizasse no centro da dinâmica social, graças aos projetos elaborados por equipes docentes. Esses projetos também seriam implantados sob a sua iniciativa e responsabilidade, de maneira que a administração da escola deixaria de ser uma atribuição da sociedade (como na educação clássica). Os discentes, por sua vez, seriam incentivados a atuar de fato, segundo as suas possibilidades.

Isso não elimina nem a disciplina, nem a responsabilidade entre os sujeitos do processo, isto é, professores e alunos definem a indispensável disciplina (individual e coletiva) do trabalho pedagógico e as relações entre o nível local da aprendizagem (a escola) e o nível central (o Estado). Discutindo os programas de ensino, cabe aos professores maior responsabilidade em sua definição, pois ela valorizará os interesses dos alunos e respeitará o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas (e afetivas). Professores e alunos definem as relações entre a aprendizagem e a iniciativa dos alunos, que dependem do trabalho e do esforço dos mesmos; incentivam a aplicação do que foi aprendido em um domínio do conhecimento em outros campos e, assim, a interdisciplinaridade se desenvolve. Concomitantemente aprendem a respeitar o Outro trabalhando a comunicação inter-cultural; mas, sobretudo, os docentes procuram enfrentar os desafios que o mundo atual nos apresenta, prepa-

rando os discentes para a mudança; afinal, é isso que interessa, fundamentalmente, à escola do século XXI.

Como “laboratório de vida democrática”, essa escola também permite enfrentar o isolamento que a sociedade da era da informação gera: a criança, o adolescente e o jovem tendem a se relacionarem mais com os artefatos (reais e virtuais) dessa sociedade (a exemplo das fitas de vídeo, dos filmes, regra geral violentos), do que com os seus pares e com os adultos. As trocas com os pares e os adultos são indispensáveis para a preservação da dignidade humana de cada indivíduo e para o respeito à diferença, à alteridade, ao Outro. E alargam o horizonte das crianças, adolescentes e jovens, cada vez mais “formatados” nos limites da lógica binária do computador (Freitag, 2000). Desafios como esses também devem ser enfrentados por essa nova escola.

Na verdade, uma enorme defasagem se estabeleceu entre as necessidades da sociedade e da instituição. Aliás, parece que essa defasagem tende a aumentar: a mundialização da economia privilegia a produção e a prestação de serviços no campo da informação, de sorte que a ciência e a tecnologia são ainda mais importantes do que no passado; elas são simplesmente essenciais para o desenvolvimento dos novos setores de ponta da economia, a exemplo da biotecnologia, da informática, da telecomunicação, da micro-eletrônica, da computação, da eletrônica com base na fibra ótica, da engenharia genética, da robótica.

Como enfrentar esse novo desafio? A escola clássica, que se especializou na transmissão de conhecimentos específicos, já se revelou inoperante, ultrapassada; por isso mesmo, perdeu muito em qualidade, e encontra-se em crise há pelo menos três décadas. Vale a pena registrar que, hoje, a crise se aprofunda. Em primeiro lugar, porque a sua estrutura (administrativa e pedagógica) impede, na prática, a apresentação de idéias novas, de projetos novos, de soluções alternativas aos problemas concretos postos pela sociedade. Enfim, essa estrutura mantém um hiato entre inovação/criatividade – ciência/tecnologia. Tal dissociação é fatal em um mundo em que a ciência e a tecnologia se renovam a cada segundo e, não poucas vezes, quando as condições o permitem, isso acontece em alguns laboratórios de universidades (examinem-se as origens do Vale do Silício, nos Estados Unidos). A qualidade da pesquisa nas universidades está diretamente relacionada à formação dos alunos no Ensino Médio.

E o ensino de Geografia? Como essa disciplina pode, simultaneamente, participar do processo que leva à compreensão humana, e não ficar alheia ao desenvolvimento científico-tecnológico desse mundo em permanente mudança?

O ensino de Geografia pode contribuir para estabelecer, em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar da vivência de cada um. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos. Essa experiência é particularmente rica em um espaço metropolitano, pois as diferenças entre o centro e a periferia da metrópole acabam emergindo em um levantamento das principais características de cada lugar: ocupação do espaço, riscos ambientais (probabilidade de deslizamentos de encostas, por exemplo), atividades econômicas, ocorrência de eventos (culturais, econômicos), abastecimento de água, tratamento (ou não) de esgoto, transportes (e tempo de deslocamento das pessoas), comunicações, atividades de lazer, verticalização do espaço, áreas verdes, dentre outros.

Esse diálogo é, pois, muito rico, mas não apenas do ponto de vista curricular; por seu intermédio, o professor pode criar as condições necessárias para que cada aluno (ou grupo de alunos) aprenda a analisar o discurso do outro (ou dos outros grupos) em termos de um sujeito que reconhece o seu interlocutor igualmente como sujeito. Esse pode ser, também, um primeiro passo para a ocorrência de comunicações inter-culturais; muito provavelmente a sala de aula tem alunos de outras regiões do país (às vezes, um ou outro aluno de outro país), o que permite trabalhar e valorizar a diversidade cultural. Paralelamente, essa atividade estimula o aprendizado da língua, e em seus diversos aspectos (verbal, escrita), o que convida a um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa e com várias manifestações artísticas, pois o aluno poderá utilizar recursos como o desenho, a fotografia, a pintura, a música para representar o espaço metropolitano.

Considerando que esse espaço tem um significado político, econômico, cultural, na escala nacional, e que as especificidades desse lugar explicam porque e como o Brasil se relaciona com o processo de mundialização, o professor poderá aproveitar a oportunidade para estudar essas relações. Nesse momento, o aluno poderá compreender melhor porque o processo de mundialização se realiza por meio da fragmentação do espaço, o que valoriza o lugar, sobretudo as especificidades de alguns lugares. E que o mercado

não é necessariamente o principal responsável pela valorização de um dado lugar.

Essa forma de conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula opõe-se à tradicional transmissão de conhecimentos, pois os alunos participam, enquanto sujeitos, do processo de construção do conhecimento e das representações do mundo contemporâneo. Talvez seja preciso explicitar que é por meio dessa forma de ensinar que os alunos se vêem como sujeitos e reconhecem os outros como sujeitos; aprendem a se conhecer uns aos outros manipulando os instrumentos de que dispõem para explicarem, cada qual, as características do lugar em que vivem. Manipulando os instrumentos do conhecimento, desenvolvem a comunicação inter-pessoal, manifestam a sua personalidade, aprendem a reconhecer o outro e, dessa maneira, as comunicações inter-culturais se estabelecem na sala de aula.

A sala de aula e a escola só se expressam como espaço pedagógico das comunicações inter-culturais na medida em que a liberdade do professor é respeitada. Referimo-nos não apenas ao reconhecimento da independência do professor em relação a seus direitos como profissional, mas, sobretudo ao direito de organizar o trabalho pedagógico. Equipes docentes organizadas pelos próprios professores garantem uma definição democrática das formas de ensinar, de avaliar, de funcionamento da vida escolar e estimulam a comunicação entre docentes, discentes e responsáveis pela administração da escola. Em outras palavras: a iniciativa dos professores é indispensável para recolocar a escola no centro da dinâmica social desse novo século.

É por isso que a formação do professor de Geografia, sobretudo aquele que atua nos ensinamentos fundamental e médio, é essencial. E é por essa razão que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão deve se tornar, de fato, o “pilare” de sua formação inicial, superando-se a antiga oposição entre Licenciatura e Bacharelado.

Considerações finais

Os desafios do século XXI fazem com que tomemos “consciência de nossa solidariedade com o conjunto dos elementos que compõem nosso meio ambiente e da necessidade de defender a diversidade das culturas em vez de substituí-la pela unidade de

uma economia global” (Touraine, 1997, p. 363). Formado para enfrentar esses desafios, o professor de Geografia, ao tecer seu trabalho junto com os alunos e demais profissionais da educação, terá habilidade para integrar natureza e sociedade, ao investigar as relações de contradição e complementaridade entre o princípio de territorialidade e a lógica da rede, entre a mundialização da economia e a fragmentação do espaço, entre o Estado e o mercado, entre o político e o econômico, entre o mundo e o lugar, enfim, ao enfatizar o significado da diversidade cultural na dinâmica desse mundo em contínua transformação.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *O que é Política?* Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BADIE, Bertrand. *La fin des territoires*. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect. Paris: Fayard, 1995. (Collection L'Espace du politique).

CASTELLS, Manuel. *Fim de Milênio* (Volume III). A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Trad. Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 1827. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

FREITAG, Barbara. “Era informacional e ciências cognitivas”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, II, 2000. *Anais...* Florianópolis, Palotti, 2000, p. 26-34.

HOBBSBAWN, Eric J. *A era do capital*. 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LACOSTE, Yves. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris, François Maspero, 1976.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da comple-*

- xidade*. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA VIANNA, Francisco José. *Problemas de Organização e Problemas de Direção* (O Povo e o Governo). 2e. Rio de Janeiro: Record, 1974.
- SANTOS, Boaventura de S. *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. 4e. São Paulo: Cortez, 2002.
- TÔRRES, Alberto. *Mensagem do Presidente do Estado do Rio de Janeiro à Assembléia Legislativa*. Rio de Janeiro: Papelaria Jerônimo Silva, 1899.
- TOURAINÉ, Alain. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.
- VLACH, Vânia Rubia F. "O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica". In: VESENTINI, José William (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 187-218.
- VLACH, Vânia Rubia F. *A Propósito do Ensino de Geografia: em Questão, o Nacionalismo Patriótico*. São Paulo: USP, 1988. (Dissertação de Mestrado em Geografia Humana).
- WALLERSTEN, Immanuel. *O fim do mundo como o concebemos*. Ciência social para o século XXI. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.



Concepções de Prática de Ensino e Formação de Professores de Geografia

*Vanilton Camilo de Souza
Beatriz Aparecida Zanatta*

As atuais diretrizes curriculares de formação de professores em nível superior para a educação básica apresentam orientações diferenciadas em relação às legislações anteriores, no que se refere às concepções da Prática e do Estágio. A compreensão do estágio como campo distinto nos currículos e a não-explicitação da noção de Prática têm gerado muitas incertezas sobre os seus papéis na formação de professores. Consequentemente, diversas noções de Práticas se fazem presentes nos projetos de formação de professores e muitas não se relacionam diretamente com a formação desse profissional.

Que concepção de Prática de Ensino pode orientar ações curriculares significativas para a formação dos professores de Geografia? Essa componente curricular é lugar de caracterização e reflexão sobre as práticas escolares e propostas para o ensino? É possível organizar teorias e conceitos relativos a uma ação significativa do professor dessa disciplina? Pode-se conceber a Prática de Ensino como lugar de investigação acadêmica? Essas são algumas questões pertinentes à compreensão e construção de uma concepção de Prática de Ensino sintonizada com as propostas de cunho crítico na formação de professores de Geografia.

Em relação aos dispositivos da nova lei, surgem também as seguintes indagações: que caráter diferenciado apresenta a Lei atual sobre a formação do professor e sobre a Prática de Ensino? Até que ponto uma legislação contribui para o sucesso dos projetos de formação docente? Acredita-se que a busca de respostas para essas questões permite uma nova visão para se refletir sobre os projetos de formação de professores de Geografia e o lugar da Prática de Ensino.

Neste artigo, discutiremos as concepções de Prática bem como seu lugar na formação inicial e continuada de professores de Geografia. Para isso, tomaremos por base nossa experiência profissional, os resultados de estudos e pesquisas sobre a formação docente produzidos nos últimos anos, e a literatura específica na área. Inicialmente, abordaremos algumas concepções de Prática que orientam a ação dos professores de Geografia. Em seguida, abordaremos a noção de *habitus* e de saber da experiência como categorias importantes para auxiliar na formação do professor e sua prática pedagógica. Esse artigo é, portanto, a introdução de um estudo que almeja compreender as concepções de Prática vigentes nos currículos de Formação de professores.

Concepções de Prática

A discussão sobre a Prática de Ensino intensificou-se a partir da LDB 9394/96, e mais especificamente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais de Formação do Professor para a Educação Básica, aprovados em 1997 e 2001, respectivamente. Essas discussões giram em torno das concepções de Prática e de sua materialização nos currículos de formação de professores e objetivam apontar alternativas de natureza teórica e prática para a formação geral do profissional de ensino, particularmente em Geografia.

No âmbito dessa discussão, a experiência que temos vivenciado no cotidiano do ensino básico, as situações vivenciadas com formandos e professores da área, bem como a participação em cursos e encontros, possibilitaram a identificação da Prática entendida como:

- lugar do Estágio Supervisionado na formação de professores;
- lugar de relato de experiências dos professores;
- lugar de fundamentação teórica e conceitual;
- conjunto de todas as concepções acima citadas.

A Prática como lugar do Estágio Supervisionado na formação de professores

A gênese dessa concepção pode ser situada, essencialmente, na imprecisão apresentada nas legislações relativas à formação do professor, assim como nas interpretações a elas atribuídas, no que diz respeito à articulação entre as disciplinas da área específica e as disciplinas pedagógicas, tais como Didática, Metodologias e Prática de Ensino. Conforme Piconez (2004, p.16),

Se, por um lado, a legislação e, conseqüentemente, os agentes pedagógicos que participam da formação de professores consideram a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, muitas vezes, como tarefa exclusiva da Didática, com dificuldades de identificá-la no interior de um projeto político pedagógico mais amplo, por outro lado, ela vem sendo desenvolvida no curso de Pedagogia, por componentes curriculares autônomos, como as Metodologias de 1º e de 2º grau, nas séries terminais do curso. Na Licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino cujo objetivo é o preparo do licenciado para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de primeiro e segundo grau.

Um desdobramento dessa imprecisão manifesta-se na compreensão segundo a qual o exercício profissional dos professores, diferentemente dos demais profissionais, requer apenas o cumprimento do Estágio curricular. Outro desdobramento está vinculado ao entendimento da Didática como uma disciplina normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensino – tal visão permanece arraigada no imaginário dos professores. A exemplo disso, é bastante comum nos encontros de professores a solicitação, por parte deles, de procedimentos técnicos para ensinar geografia.

Os currículos estruturados nessa perspectiva partem do pressuposto de que inicialmente os professores devem receber formação teórica sobre os conteúdos específicos e posteriormente serem preparados para o exercício da profissão por meio das disciplinas pedagógico-didáticas, especificamente a disciplina Didática

e Prática de Ensino. Conseqüentemente, o pedagógico é concebido apenas em sua dimensão técnica e compete às disciplinas supracitadas ministrar conteúdos instrumentais. Nesse modelo curricular, as Práticas de Ensino são oferecidas no final do currículo e se restringem a fornecer apenas técnicas para trabalhar os conteúdos no decorrer do Estágio Supervisionado. O professor, nesse modelo, não precisa dominar os conhecimentos científicos relativos à pedagogia e à didática, mas somente rotinas de intervenção técnicas delas derivadas.

De acordo com Pimenta (2005), o desenvolvimento dessa concepção de Prática está relacionado à constatação de que os currículos da Escola Normal encontravam-se desvinculados da realidade da escola primária. Face a essa constatação, os alunos do magistério passaram a reivindicar cursos mais práticos. Foi nesse contexto de denúncias que surgiram experiências de estágio, denominadas microensino, com finalidades eminentemente práticas. A esse respeito, Pimenta (2005, p. 55) faz o seguinte comentário:

O entendimento de prática presente nas experiências de microensino é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho do docente.

Ainda segundo Pimenta (2004), essa dicotomia entre teoria e prática gerou uma Prática de Ensino cujo objetivo é implementar modelos pensados *a priori*. Para a autora, a Prática como imitação de modelos caracteriza o modo mais tradicional da ação docente presente nas escolas atuais.

Na Geografia, manifestações de traços comuns dessa pedagogia tradicional evidenciam-se em aulas expositivas que requerem memorização dos fatos geográficos por parte dos alunos. São aulas de Geografia que desconsideram as noções espaciais que os alunos possuem e investem em uma prática pouco atrativa, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a uma aprendizagem significativa. Estudos e pesquisas realizados por Cavalcanti (2002),

Callai (1998) e Zanatta (2003) chamam a atenção para o fato de que, nas séries iniciais, a situação se apresenta mais dramática, uma vez que as professoras não possuem formação suficiente para repensar as Práticas de Ensino de Geografia. Assim, a solução encontrada por essas professoras é a de buscar modelos construídos em sua trajetória escolar para cumprir com seu papel de ensinar.

A dificuldade vivida por essas professoras expressa a falta de discussões na definição dos próprios objetivos da Prática de Ensino na formação de professores, bem como de uma forte idéia de que essa disciplina é a única responsável por todas as dimensões pedagógicas da formação desses profissionais. Segundo Piconez (2004),

[...] é necessário uma estreita vinculação da Didática, da Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores de qualquer nível e/ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva (p.23).

É por esse caminho que, na atualidade, procura-se estreitar as relações entre a Didática, a Prática de Ensino e as disciplinas específicas do curso de Geografia, no sentido de compreender as práticas existentes no meio escolar e de superar a dicotomia teoria e prática predominante na tradição dos projetos de formação.

A Prática como lugar de relato de experiências dos professores

Uma segunda visão dá a entender que Prática de Ensino é, essencialmente, o lugar de descrever ações de professores. Essa idéia aparece vinculada a uma perspectiva dos cursos de formação de professores, que buscam estabelecer “vínculos” com os docentes da educação básica. A exemplo disso, Valadares (2003, p. 98), ao comentar a respeito de uma situação vivenciada com os estagiários de Geografia, no momento em que era professora do ensino básico, observa:

Às vezes, a professora supervisora, feliz por notar o meu interesse na aprendizagem dos

estagiários, concedia-me o “privilégio” de “tomar conta” deles e ia embora cuidar de outros afazeres, deixando “o velho e o novo” se encontrarem à revelia de seu controle. Aconteceu também, de a colega se ressentir com meus comentários sobre as propostas/práticas dos estagiários tomando as reflexões suscitadas pela experiência como críticas ao seu trabalho – hierarquicamente entendido por ela como “superior” –, e ir embora levando com ela o prazer de estar com os estagiários ... [...] Esses momentos prometiam uma parceria entre nós: eles me emprestavam seus textos, novos para mim e eu lhes falava de minha prática [...] falava-lhes sobre minhas crenças e meus desejos em relação à prática educativa.

Nesse sentido, a Prática de Ensino constitui-se como lugar onde os docentes simplesmente falam sobre sua prática, assim como o local onde os alunos em formação caracterizam as práticas observadas nas escolas, ou seja, ela limita-se ao espaço de descrição e das trocas de um conjunto de experiências dissociadas de possibilidades efetivas de resolver situações-problemas da realidade escolar.

Outro exemplo da compreensão da prática como relato e troca de experiências foi o evento criado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1987, denominado Fala Professor.

Importa registrar que a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foi um dos veículos de difusão e de debate das idéias que propiciaram o desdobramento do movimento crítico no âmbito da Geografia escolar. Com efeito, a partir de 1979, no conjunto da produção elaborada pelos geógrafos brasileiros, propostas de ensino de Geografia surgiram como metas prioritárias da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Até então, não havia, por parte dessa Associação, preocupação acentuada com a questão do ensino, embora seu quadro de associados fosse constituído, em sua maioria, por professores.

Segundo Moreira (1987), a partir da avaliação sobre a AGB feita pela reunião de gestão coletiva realizada em Salvador, em 1981, as discussões sobre ensino começaram a ganhar cada vez

mais espaço. Essa avaliação colocou em evidência a necessidade de se criar uma nova base social politicamente mobilizada. A lógica dessa necessidade deveu-se, por um lado, ao afastamento de pesquisadores da área que, ao negarem a idéia de mudança proposta por essa Associação, acabaram criando uma demanda de estudiosos; e por outro lado, ao fato de que essa demanda não poderia ser “preenchida” pelos estudantes, posto serem passageiros numa universidade, o que impedia a formação de uma base social definida. Por conseguinte, essa base social politicamente mobilizada da Associação deveria ser constituída por professores de primeiro, segundo e terceiro graus, uma vez que

a realidade da geografia do país é a do magistério e não propriamente a da pesquisa de campo. Nesse sentido, a base que mais foi atingida pelo trabalho da AGB, foi a dos professores de primeiro e segundo graus, além de alguns professores da universidade (Zanatta, 1996, p. 78).

Na medida em que houve o reconhecimento de que a maior parte dos profissionais de Geografia encontrava-se na escola de primeiro e segundo graus, passou-se a perseguir a possibilidade de o ensino de Geografia comprometer-se com a construção/reconstrução crítica da cidadania na sociedade brasileira, o que passaria, com certeza, por uma outra maneira de conceber esse ensino.

A situação do ensino de Geografia no país estava exigindo conhecimento mais aprofundado e melhor fundamentado. Diante disso, o primeiro encontro de ensino de Geografia, o Fala Professor, foi realizado em Brasília, em 1987. A origem desse evento, como já foi destacado, deveu-se ao esforço da AGB em conferir maior amplitude à discussão de assuntos urgentes ou temáticos de interesse geral da categoria, dentre eles a educação.

Nesse encontro havia painéis e grupos de trabalho, para facilitar a troca de experiências entre professores e estudantes. Assim, na medida que favorecia melhor conhecimento da realidade do ensino de Geografia, subsídios para sua reformulação eram fornecidos. A necessidade de reformulação deveu-se ao reconhecimento do descompasso existente entre a realidade do ensino de Geografia e os propósitos de uma sociedade em processo de transformação.

Em que pese a importância desse evento para a dinamização das discussões relativas ao ensino de Geografia, a análise da produção contida nos Anais evidencia um momento de relatos e troca de experiências acerca das dificuldades vivenciadas pelos professores sem que isso, necessariamente, cumprisse o objetivo da Associação de rever o quadro em que se encontrava o ensino da Geografia. De certa forma, não poderia ser diferente, uma vez que predominavam, tanto no campo da Geografia quanto no da Educação, discussões teóricas pautadas na denúncia sóciopolítica e econômica da realidade educacional vigente no país. Essas denúncias foram fortemente referenciadas por autores como Louis Althusser (1980), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), Yves Lacoste (1979), Ruy Moreira (1987), José Willian Vesentini, Vânia Vlach (1987), Ariolvo Umbelino Oliveira (1989), José Carlos Libâneo (1984), dentre outros.

Além do Fala Professor, outro evento organizado por especialistas do ensino de Geografia de diferentes Instituições de Ensino Superior, criado com o objetivo de ampliar as discussões sobre a Prática foi o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG). Se, na atualidade, a orientação desse evento gira em torno de discussões acadêmicas acerca das pesquisas sobre o ensino, os primeiros encontros não visaram ao alcance de tal objetivo. Na atualidade, no âmbito desse fórum, é comum veicular o entendimento de que sua origem esteve associada à intenção de o grupo de Prática de Ensino da UNESP de Rio Claro de estabelecer relações com a educação básica, abrindo espaços para que os professores de Geografia falassem de suas experiências.

Nesse sentido, pode-se dizer que tanto a relação universidade/educação básica quanto os primeiros eventos do Fala Professor e do ENPEG se estruturaram com base na concepção de Prática como o lugar em que se fala sobre o ensino de Geografia.

A Prática como lugar de fundamentação teórica e conceitual

Em contraposição às noções de Prática apresentadas anteriormente, essa concepção postula a necessidade de uma fundamentação teórica geográfica e/ou educacional em torno das práticas docentes. Sendo assim, a Prática de Ensino não toma como referência nem a ação e nem as experiências vivenciadas pelos professores.

Nessa linha, Pimenta (2005, p.44), ao comentar sobre a ênfase dada à dimensão teórica nos cursos de formação do professor, ressalta que “[...] a Prática foi ficando cada vez mais “teórica”, ou seja, distanciada da realidade. Nem se poderia mais falar aqui em prática como experiência, como reprodução de modelos [...].” Dessa forma, a Prática é concebida como lugar de recorrência às teorias para dar conta das situações da sala de aula, possibilitando que a ação docente se concretizasse por meio de atividades criativas e transformadoras. Entretanto, o valor atribuído às teorias minimiza a ação do professor, o que dificulta a articulação com uma prática significativa.

Com efeito, um dos limites desse entendimento está no fato de se atribuir à teoria um poder auto-explicativo da realidade educacional, fato que se consubstanciou na supervalorização dos conteúdos “críticos” como referência para o desenvolvimento das atividades educativas.

Estudos e pesquisas realizadas por Cavalcanti (1996) e Zanatta (1996; 2003) destacam como uma das questões mais expressivas dessa idéia a pouca atenção dada aos aspectos pedagógico-didáticos na formação, em particular no que diz respeito às relações entre ciência geográfica e a matéria de ensino de Geografia e, ainda, entre os métodos da ciência e os métodos de ensino.

Explicações para essa desconexão podem ser situadas em três posições: a) para se ensinar uma ciência, basta ter o domínio dos conteúdos dessa ciência; b) para se aprender uma ciência, basta dominar os métodos e os procedimentos investigativos próprios dessa ciência; c) o bom ensino é aquele que possibilita ao aluno uma visão crítica dos conteúdos da ciência.

A primeira posição, a nosso ver, é demasiadamente reducionista, evidenciando uma concepção pedagógica tradicional: ensinar é repassar informações, é depositar conhecimento no aluno conforme a imagem difundida por Paulo Freire: a educação “bancária”. A segunda identifica ensino com pesquisa, de modo que aprender uma ciência corresponde a familiarizar-se com seus métodos, tendendo, também, a não distinguir ciência e matéria de ensino. Com isso, desconsidera-se que a atividade de ensino implica uma relação pedagógica peculiar, distinguindo-se daquela que ocorre na Prática científica. A terceira posição também é insatisfatória porque a ênfase dada aos aspectos críticos não resolve por si só as exigências pedagógico-didáticas da educação.

De acordo com o que foi explicitado até o momento, pode-se inferir que nenhuma das concepções acima delineadas pode constituir isoladamente orientações que permitem o desenvolvimento de uma Prática de Ensino de Geografia sintonizada com as discussões teóricas que permeiam o debate acadêmico sobre a formação de professores, sobretudo, a partir da década de 1990. Todavia, há que se reconhecer a contribuição de cada uma para a construção de perspectivas que atendam a formação do profissional de ensino concatenadas com as exigências da sociedade contemporânea.

A Prática como conjunto de todas as concepções acima citadas

Essa concepção discute as possibilidades de a Prática de Ensino superar concepções unilaterais na formação do professor. Para tanto, torna-se necessário concebê-la como lugar que promova articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, as experiências dos professores na escola no sentido de objetivar uma formação sólida do ponto de vista teórico-prático que se faça presente nas ações escolares.

Nóvoa, em seu livro “Os professores e a sua formação”¹ (1997), ao fazer um balanço do esforço realizado pelos educadores envolvidos na discussão dessa temática², destaca três idéias que apontam para a superação da unilateralidade das concepções de Prática. Na opinião desse autor,

A primeira refere-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos

¹ Nessa obra, Nóvoa, baseando-se nas investigações de autores de vários países, propõe a formação de professores na perspectiva que denominou crítico-reflexiva cuja idéia central consiste em “fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

² Nessa perspectiva são significativos no âmbito internacional os trabalhos de Angel Pérez Gómez (1995), Donald A Schön (1988), Isabel Alarcão (1996), José Gimeno Sacristán (1999), Ken Zeichner (1993), dentre outros. No Brasil pode-se destacar como relevantes as contribuições de José Carlos Libâneo (1998), Marli Elisa A. André (2000), Menga Alves Ludke (2000), Selma Garrido Pimenta (1997/2000), entre outros. Em que pesem as diferenças teóricas e metodológicas existentes entre esses autores, há um posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado, mediante o envolvimento e fortalecimento dos professores, das associações, dos sindicatos e da sociedade como um todo.

projectos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características de seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. A terceira centra-se na relação entre teoria e prática na formação de professores, abordando essa questão clássica sob novos ângulos.

Com esse entendimento, Piconez (2004, p. 25) considera que a atividade do Professor deve circunscrever-se a uma atitude de reflexão crítica que reorienta a Prática, tendo em vista uma ação educativa transformadora. A autora salienta:

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorização que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática.

Cavalcanti (2002), também, ressalta que a construção de uma visão crítica pelo professor, o domínio das teorias educacionais, a articulação da realidade cotidiana com a mundial e a construção de uma ação pedagógica referenciada pela mediação entre os conteúdos e os alunos, deve articular-se na compreensão dos saberes pedagógicos e dos conceitos geográficos. Para isso, torna-se necessária a reflexão sobre a prática.

Essas são algumas das possibilidades de implementar essa concepção de Prática de Ensino, bem como de tentar ressignificar o papel da escola na formação de alunos críticos acerca da realidade escolar. Entretanto, sabemos da existência de outros aspectos articuladores de tais concepções de Prática como, por exemplo, a formação do professor pesquisador e a prática da interdisciplina-

ridade e da transdisciplinaridade no exercício da docência. Além disso, considera-se que a noção de *habitus* em Bourdieu e o saber da experiência devem ser vistos como referenciais importantes para se pensar a formação inicial e continuada de professores e a resignificação da prática docente.

A noção de habitus e a Práticas de Ensino

Um aspecto da discussão sobre formação profissional que não se pode negar é que, independentemente da concepção de Prática que se exerça no processo educativo, existem fundamentos educacionais que as orientam. Conforme Libâneo (1985), mesmo que o professor não tenha clareza dos fundamentos teóricos-metodológicos que efetivam sua prática, eles se fazem presentes de forma implícita.

Pesquisas revelam que boa parte do trabalho do professor na educação básica caracteriza-se pela dissociação entre as práticas educativas e as teorias presentes na formação do professor. Se os fundamentos teóricos que nortearam a formação do professor não iluminam sua prática, que elementos orientam os trabalhos desse profissional?

Uma abordagem que pode nos orientar na compreensão dessas práticas é o conceito de *habitus* de Bourdieu. Essa noção de *habitus*, na análise da prática docente, possibilita perceber que as ações dos professores possuem um relativo grau de autonomia, assim como não são totalmente determinadas por intencionalidades, ou seja, não são objetivamente pensadas e definidas *a priori*. A parcela de independência aqui referenciada se contrapõe, igualmente, à idéia que concebe a prática docente como uma ação regulada, eminentemente, pela estrutura escolar, pela política educacional e pelas teorias que caracterizam um dado momento da formação. A exemplo disso, Souza (1999) constatou, em sua pesquisa, sobre a ação de professores leigos de Geografia, que tal autonomia diz respeito às estratégias para aquisição de conhecimento relativo ao conteúdo desta ciência, ao tipo de técnica utilizada nas suas aulas e ao estabelecimento de uma boa relação entre professor e alunos, dentre outras ações.

Em que pese a falta de teoria dos docentes dessa pesquisa, verificou-se também que orientações de caráter subjetivo, vincula-

das ao passado dos professores, se encontram presentes em suas práticas. Tal passado está relacionado com a estrutura das escolas em que estudaram ou que conheceram. Existe, portanto, algo interiorizado no professor que lhe permite uma ação que não contraria as normas reguladoras da escola e, ao mesmo tempo, possibilita uma ação própria do professor. Bourdieu define isso como ação mediada pelo *habitus*.

A finalidade da construção desse conceito é romper com a noção estruturalista, que pressupõe ser a ação o cumprimento e a obediência a uma regra. Para o pensador francês, os agentes sociais não são regulados nem eminentemente racionais. Existe, no indivíduo, ou nos agentes sociais, a incorporação de disposições que funcionam como elementos capazes de fazer com que o indivíduo tenha uma ação, sem que ela seja resultado de estruturas; ao mesmo tempo, são ações desprovidas de intencionalidades definidas pela razão:

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não seja produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo “sentido do jogo” tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio (1990, p. 23).

Ainda, segundo o autor de *Coisas Ditas* (1990, p.24)

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, [...] nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos.

De maneira geral, esse é o sentido de como o *habitus* funciona. Segundo Ortiz (1994), Bourdieu cria essa noção³ no momento do embate que o autor trava com as idéias do objetivismo e da fenomenologia, ou seja, as ações não são objetivamente pensadas e racionalizadas para atingir um resultado cheio de intencionalidade e, muito menos, as ações são resultantes de percepções e de idéias sobre o futuro. A intenção de desse pensador era demonstrar a capacidade criadora, inventiva e improvisadora dos indivíduos.

Nesse sentido, o *habitus* é a interiorização de valores, normas de uma dada cultura, que permitem ao indivíduo a tomada de decisões, possibilitando o exercício de práticas diferenciadas. Essa diferenciação ocorrerá em diversos níveis de uma classe social, ou entre grupos de uma mesma classe. Nas palavras de Bourdieu (1996, p.21-22),

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que re-traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens de práticas. [...] os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. [...] são princípios geradores de práticas distintas e distintas...

Assim a construção da noção de *habitus* significa, antes de tudo, entendê-lo

[...] como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de agente operador prático de construção de objetos (1990, p. 26).

³ Sobre como se formula a noção de *habitus* em Bourdieu consultar BATISTA, Antônio Augusto. Bourdieu lê Panofsk: a noção de *habitus* e *modus operandi* sociológico, in: *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese de Doutorado, UFMG: 1996, p. 105 – 172.

Para Bourdieu, a incorporação do *habitus* acontece mediante interações, que levam em conta o processo histórico e social pelos quais passam os indivíduos. Dessa forma, o *habitus* é construído, em cada geração, por duas fontes que se interagem dialeticamente. A primeira fonte refere-se aos agentes da chamada socialização primária. A segunda refere-se às novas possibilidades e novas experiências que provocam mudanças. O *habitus*, portanto, intervém na prática do indivíduo e, no exercício dessas práticas, haverá a incorporação de novos *habitus*, conforme a afirmação que se segue:

O *habitus* está constantemente sendo formado nas práticas diárias dos sujeitos individuais [...] e embora seja um sistema estruturado de significados não segue qualquer lógica mecanisticamente formal ou “algébrica”. As pessoas não reproduzem simplesmente seus sistemas de significado, elas também os produzem e os utilizam. Deve-se ver as classes e seus membros não apenas como atores numa peça pré-montada, mas também como sujeitos criativos (Sulkinin apud Harker, 1990:83).

Ressalta-se ainda que essa formação ocorre em um processo em que não só o social se apresenta como fator determinante. Os aspectos individuais dos agentes sociais também definem tal formação, considerando elementos que não só representam estilos de uma determinada classe social, mas também aspectos que são próprios dos indivíduos e que os diferenciam no interior de uma mesma classe. Esses aspectos são denominados desvio codificado⁴ na formação do *habitus*. Neste sentido, o próprio *habitus* que um indivíduo possui, ou seja, o seu sistema de disposição, funciona como filtro de incorporação de novos *habitus*, permitindo assim, determinadas ações que podem parecer práticas de obediências a uma determinada regra. No entanto, o *habitus* permite ao indivi-

⁴ Termo utilizado por ORTIZ, Renato. “À procura de uma sociologia da prática”, in: *Pierre Bourdieu, Sociologia*. Editora Ática, São Paulo: 1994 p. 18. Chamamos atenção para o fato de que a explicação do porquê desse termo encontra-se na nota de pé de página da referida obra.

duo o estabelecimento de estratégias⁵ para suas ações, sem que elas sejam elaboradas com antecedência, permitindo escolhas. As estratégias, neste sentido, são, para Bourdieu, possibilidades de ação desprovidas de uma intenção premeditada. Elas podem se diferenciar a cada nova situação apresentada ao indivíduo, ao passo que sempre haverá ações resultantes de estratégias que possuem a aparência do cumprimento de regras e/ou um resultado racional.

A interpretação da dissociação entre as práticas educativas e as teorias presentes na formação do professor, à luz da noção de *habitus* de Bourdieu, permite inferir que as teorias orientadoras da formação inicial do professor não foram capazes de reconstruir o *habitus* primário desses futuros profissionais. Isso significa que um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de formação de professores consiste em fazer com que o *habitus* a ser adquirido nessa formação articule o saber que o professor adquiriu ao longo de suas experiências sócio-culturais às teorias e práticas que oferecem suporte às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Além do habitus, o saber da experiência

Com efeito, o *habitus* nos fornece pistas interessantes para análise da prática docente. Entretanto, há de ser considerado que a prática docente também é orientada por intencionalidades por parte do professor. Queremos dizer com isso que o professor possui uma dimensão de racionalidade sobre a sua ação na sala de aula. Essa racionalidade pode ser orientada pelas teorias educacionais e geográficas, pelos aspectos da vida social do professor, pela estrutura escolar, dentre outros. Tais aspectos formam o que Tardif; Lessard; Lahaye (1991) classificam de saber docente.

Para os autores, o saber docente é formado pelo conhecimento disciplinar, curricular, profissional e, ainda, por aquele advindo da experiência. Os saberes das disciplinas e os profissionais são provenientes das instituições e programas que trabalham com a formação do professor; os saberes curriculares são provenientes

⁵ A relação entre estratégia e *habitus* foi extraída de BOURDIEU, Pierre, Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas-SP: Papyrus Editora, 1996.

dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados como modelos pela instituição escolar; já os saberes da experiência são provenientes da prática do professor em seu cotidiano na escola e na sala de aula.

Estudos recentes têm apontado para a necessidade de se pensar sobre a atividade docente a partir da experiência e do saber adquirido na prática, e sobre como esse conhecimento estabelece formas de relação do professor com outros tipos de saberes. Therrien (1991) afirma que, a partir do saber da experiência, o professor, em sua prática cotidiana, recorta, traduz e reformula os outros tipos de saberes.

Os saberes da experiência, além de possibilitarem essas articulações são, antes de tudo, aqueles que contribuem para a compreensão da prática do professor na sala de aula. São saberes recorrentemente desvalorizados, mas que, na realidade, são imprescindíveis para a afirmação do trabalho e do papel do professor.

A relação com outros saberes, conforme anunciado, decorre de uma reflexão que o professor empreende na sua profissão. Muitas vezes, esse ato refletido pelo professor não se refere àquela que lhe permite a superação crítica da realidade, podendo estar orientada para resolver uma situação pontual da atividade docente. Portanto, a prática docente pode estar constantemente sendo refletida pelo professor.

A unidade entre o pensamento e a ação é característica de qualquer ser humano. O cotidiano impõe ao homem a necessidade de reações baseadas no pragmatismo. Como o trabalho do professor é caracterizado pela cotidianidade, o autor supõe ser o professor um profissional reflexivo. Reflexivo no sentido de que os professores não são meros participantes passivos no desenvolvimento de suas atividades na sala de aula.

Gómez (1995), por sua vez, demonstra que o dia-a-dia do trabalho docente na sala de aula impõe limites à aplicação de modelo recebido. Esse modelo é o que ele chama de racionalidade técnica do professor. O autor afirma, também, ao mesmo tempo, a existência de uma prática, por parte do professor, que o leva à superação dessa racionalidade técnica. A sala de aula não apresenta relações lineares, como sugerem os modelos técnicos-científicos. Nela, os professores enfrentam problemas diversos pela própria natureza da vida escolar. A cada dia deparam com fatos até então

desconhecidos e se vêem na obrigação de utilizarem novas técnicas, novos recursos e novos instrumentos para responderem a uma nova necessidade. A sala de aula é, para Gómez (1995, p.102), um fator determinante para um professor prático-reflexivo:

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a forma de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Nesse sentido, é difícil imaginar não existir uma reflexão de sua prática, na atividade docente. É essa reflexão de sua prática um dos mecanismos que proporcionam a construção do saber docente e, ao mesmo tempo, dá a ele um caráter histórico e social.

Vale ressaltar que nem sempre essa reflexão de sua prática, enquanto professor, está amparada por teorias. Ela pode ocorrer amparada por valores éticos, morais, sociais e culturais historicamente construídos. Muitos elementos desse saber docente de hoje são muito mais antigos do que a própria escola. Além do mais, os professores incorporam, em sua prática, saberes sociais, os quais são utilizados na sala de aula que não deve ser entendida apenas como local de ensino. Ela é, também, um lugar de aprendizagem para o docente. Sacristán (1995), ao discutir as práticas pedagógicas numa perspectiva antropológica, afirma que, na sala de aula, as influências informais são mais eficazes e decisivas do que as experiências formais, como os cursos de formação de professores. Dessa forma, tais influências contribuem de forma incisiva na atividade e na formação dos saberes dos docentes.

Pode-se afirmar que esse conjunto de saberes, em específico o saber proveniente da experiência cotidiana do professor na escola, mesmo não sendo considerado válido pela sociedade, bem como pelo conhecimento, garante o dia a dia dos professores e

justificam suas ações na sala de aula. É por meio desse saber que o educador se relaciona de diversas formas com os outros tipos de saberes, desenvolve suas habilidades pessoais, valida sua prática, assegura seu papel e sua função no grupo e para o grupo.

Outro aspecto da validade desse saber reside no fato de ser por meio dele que o professor estabelece suas relações com o aluno, via estabelecimento de técnica de ensino e materiais a serem utilizados. Tudo isso com o objetivo de ser bem-sucedido no final do processo, o que não poderá ser individual, mas relacionado à aprendizagem do aluno.

Considerações finais

As considerações apresentadas neste artigo evidenciam a complexidade que envolve a discussão sobre noção de Prática. Com efeito, é impossível esgotá-las somente nesse texto. Nossa intenção foi levantar concepções de Prática que se fazem presentes no ensino de Geografia e avançar nessa discussão. Diante disso, temos claro que tal avanço encontra-se intimamente vinculado ao desenvolvimento de investigações sobre a construção e apropriação do conhecimento por parte dos professores de Geografia. É por intermédio desses trabalhos que se percebe a necessidade de pensar a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, considerando a prática cotidiana desses profissionais como lugar da reflexão sobre a profissão bem como da proposição de ações significativas ao avanço do ensino de Geografia no âmbito escolar. Esse é um dos caminhos por meio do qual a Prática de Ensino poderá promover a construção de um saber docente articulado com a realidade escolar e com o desenvolvimento das teorias tanto educacionais quanto da disciplina.

Santos (1997) chama-nos a atenção para algumas questões fundamentais que devem nortear a formação dos professores, categoria concreta nesta sociedade complexa, onde deve ser considerada a relação entre o macro e o micro na estrutura social, entre o pessoal e o social, entre o coletivo e o individual. Segundo a autora, ao lidar com a formação de professores devemos estar atentos a questões como a formação inicial e continuada dos professores. Em relação à formação inicial, Santos (1997) argumenta que o futuro professor chega à universidade com uma certa idéia

do que é a escola, de qual é o papel do professor, qual é a função da educação, dentre outras. Particularmente na Geografia, Cavalcanti (1998) chama a atenção para o fato de que existem diversas representações, por parte dos futuros professores, sobre o que é Geografia. Essas representações devem ser consideradas pelos programas de formação inicial de professores. O conjunto de idéias introjetadas por esses futuros profissionais do ensino compõe um saber docente e geográfico construído antes de seu ingresso nos cursos de formação. Quanto à formação continuada, Santos (1997) destaca a necessidade de discutir como se processa essa formação e levanta as seguintes questões: os cursos consideram os saberes docentes que possuem esses professores? Consideram a história de vida do professor como fonte para entender como ocorreu a construção e apropriação dos saberes? O professor é compreendido pelos saberes que possui? Como o professor lê a sua prática cotidiana?

Essas questões, além de serem fundamentais para se pensar a formação do professor, evidenciam, ao mesmo tempo, as possibilidades de a Prática de Ensino promover uma articulação entre esses saberes e os conceitos e teorias a serem adquiridos no processo de sua formação.

Cabe ressaltar, ainda, que é a reflexão sobre as questões acima que permite chegar à perspectiva da formação acadêmica almejada, ou seja, a de formar um professor que reflita sobre a realidade escolar, particularmente do ensino de Geografia. Um professor que exercite o pensamento na busca de alternativas significativas para a prática da Geografia escolar. Um professor capaz de realizar pesquisas sobre seu campo profissional. Enfim, um professor que reconheça a unidade e a diferença entre o conhecimento educacional e o conhecimento geográfico.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*.

In: VEIGA, Ilma (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1998. p.99-122.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa, Martins Fontes, 1980.

BATISTA, Antônio Augusto. "Bourdieu lê Panofsk: a noção de *habitus* e *modus operandi* sociológico", In: *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese de Doutorado, UFMG: 1996, p. 105–172.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papirus Editora, 1996.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CALLAI, Helena Copetti. *A Formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

GOMES, Angel Pérez. "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, António. (Coord.) *O professor e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovações Educacionais, 1995, 93-114.

HARKER, Richard H. Reprodução, *habitus* e educação. In: *Teoria e Educação* n. 01, Porto Alegre, 1990, 79-92.

LACOSTE, Y. *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo, Loyola 1984.

LUDKE, M. ; ANDRADE, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina*. Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Cidade do Porto, Porto Editora, 1991, 9-32.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. "Situação e tendências da Geografia". In: *Para onde vai o ensino de Geografia*. (org.). Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Contexto, 1989.

ORTIZ, Renato. “À procura de uma sociologia da prática”, In: *Pierre Bourdieu, Sociologia*. Editora Ática: São Paulo 1994.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. “A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão”. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 10ª edição, 2004, p. 15 a 38.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade Teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Geimeno. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto, 1995.

_____ & LIMA, Maria S. Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. “Formação do Professor e Pedagogia Crítica”. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1997, p. 17 – 28

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SOUZA, Vanilton Camilo de. *A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia*. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1999. (Dissertação de Mestrado)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. “Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente”. In: *Teoria e Educação*. N. 04, Porto Alegre, 1991, 215-234.

TERRIEN, Jacques. *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar*. São Paulo: Cortez, 1991.

VALLADARES, Mariza Teresinha Rosa. “O espaço da prática de ensino: um lugar para parceria de aprendizagem na formação inicial e continuada”. In: *Revista do Departamento de Geografia da UFES*. Vitória, Nº 4, 2003, p. 97 a 110.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para uma Discussão: Método e conteúdo no Ensino da Geografia de 1º e 2º Graus. *Terra Livre*, São Paulo, 2:43-58. jul., 1987.

VESENTINI, José Willian. *Para uma geografia Crítica na Escola*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

ZANATTA, Beatriz A. *A relação conteúdo-método no ensino de geografia – Estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil – período 1978-1990* Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.

_____. *Geografia Escolar Brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.



Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior¹

Antonio Carlos Pinheiro

O texto busca discutir o papel do curso de formação do professor de Geografia na atualidade, questionando a atuação do docente universitário. Aborda temas como a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, a articulação das disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas e a importância da associação entre o ensino e a pesquisa na formação do professor. Embora não se pretenda especificamente analisar as políticas que orientam os cursos, existem variáveis externas que serão destacadas para explicar alguns problemas da sua organização interna. Desejamos, com este artigo, sugerir questões para refletir sobre a formação do professor do ensino superior.

A Geografia é uma área de conhecimento valorizada desde a Antigüidade. Mantida e estudada pelos árabes durante a Idade Média, contribuiu para o vasto domínio de sua civilização. Na Europa, com o renascimento, no século XV, colaborou com o expansionismo representado pelas grandes navegações e conquistas coloniais. Daí o surgimento das Sociedades Geográficas em vários países congregando religiosos, comerciantes, navegadores, naturalistas, políticos, militares, filósofos etc. Essas Sociedades funcionaram como *locus* privilegiado da discussão da Geografia até o século XX. Com o incentivo dessas instituições, a Geografia se afirmou como disciplina escolar, tornando-se básica na formação geral das pessoas. Entre os vários propósitos do ensino de Geografia, destaca-se sua contribuição para a construção da idéia de Estado-Nação (VLACH, 1991) e o conhecimento dos territórios

¹ Esse artigo, resultou da participação em dois eventos: 2º Fórum de Formação de Professores de Geografia, em Caldas Novas-GO, e 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia em Dourados-MS, ambos em 2005.

colonizados, difundindo a visão e o modo de vida ocidental para outros povos do planeta.

No campo científico, a Geografia dividiu-se em geral e regional, física e humana. Dessas divisões, surgiram diversas especialidades: urbana, agrária, cultural, da indústria, do clima, da hidrografia etc. A divisão na Geografia levou os geógrafos à identificação, que vem se perpetuando até a atualidade, com as grandes áreas da ciência, conforme sua especialidade. Mesmo com todos os movimentos ocorridos no interior dessa ciência é surpreendente a força da gênese de sua sistematização entre os geógrafos e não-geógrafos no trato com a Geografia, do século XIX até os dias atuais, sobretudo no ensino.

Formação do professor de Geografia no Brasil – apontamentos

Com a difusão da escolarização para um maior número de pessoas e a instituição da Geografia como disciplina básica, aprofundou-se a preocupação com a formação do professor, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, a formação do professor de Geografia, no ensino superior, iniciou-se em 1931 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por meio da reforma universitária realizada pelo ministro Francisco Campos no Governo Getúlio Vargas, se efetivando em 1934. Segundo Rocha (2005), uma maior difusão ocorreu a partir da década de 50 do século XX, com a expansão das instituições de ensino públicas e privadas. Em 1962, é instituído o primeiro currículo mínimo para o curso de Geografia, proposto pelo governo. Faz-se mister ressaltar que até então não havia sido regulamentada a profissão do geógrafo, portanto, a legislação visava organizar apenas a licenciatura. O bacharelado, como habilitação específica para formar o geógrafo, distinta da licenciatura, específica para formar o professor, será instituído posteriormente nas universidades brasileiras, no final da década de 60 (Rocha, 2005).

Na década de 70, a concepção tecnicista na educação vigorou no pensamento educacional, visão duramente criticada na década de 80. Em 1971, com a lei 5.692, o ensino básico foi reformulado, sendo dividido em 1º e 2º graus e os conteúdos de Geografia foram, juntamente com os de História, aglutinados em uma única área, os Estudos Sociais. Esse modelo flexibilizou os

curso de formação de professores, os quais passaram a se organizar como curso de Estudos Sociais em duas modalidades: licenciatura curta (professores para o ensino de 1º grau) e licenciatura plena (professores de ensino de 2º grau).

A reforma educacional de 1971 visava ampliar o número de vagas para o ensino básico, sobretudo da rede pública, exigindo maior número de professores e, conseqüentemente, maior oferta de curso de formação. Nesse período, houve um crescimento de faculdades isoladas por todo o território nacional oferecendo curso de licenciatura curta para alimentar o sistema de ensino. Apenas algumas universidades públicas ofereciam curso específico de Geografia formando o professor e o bacharel. A separação em duas modalidades distintas, em conjunto com baixos salários e precárias condições de trabalho do professor, promoveu a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, que passou a orientar-se pela formação técnica. A dicotomia nesse momento instaurada vem se perpetuando nas universidades até a atualidade. É idéia corrente acreditar que o bacharelado tem *status* superior à licenciatura por formar o geógrafo-pesquisador, enquanto a segunda forma “apenas” o professor, cuja função se restringe à transmissão dos conteúdos resultantes das pesquisas realizadas pelos pesquisadores.

O que dizem as pesquisas sobre formação de professores de Geografia

Com base nas 317 pesquisas realizadas sob a forma de dissertações e teses sobre o ensino de Geografia no Brasil de 1968 até 2003, 14 apresentam como temática principal a formação de professores. Dessas pesquisas, 80% discutem as licenciaturas (Pينهو, 2005). A maioria das dissertações e teses evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, ainda revela o pouco interesse no meio acadêmico, pelas licenciaturas e demais curso de formação de professores. As pesquisas realizadas neste foco temático apresentam uma di-

versidade de abordagens, refletindo as tendências pedagógicas e geográficas dos períodos de realização.

O curso de licenciatura tem apresentado diversos problemas quanto à sua função na formação de professores, sobretudo, por não ter atendido às necessidades da formação para todos os níveis do ensino. Os entraves existentes na licenciatura são vários, mas, no caso da Geografia, considerando o que revelam as pesquisas, estão relacionados à desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente. Os problemas residem na organização dos cursos, em sua desvalorização por alguns institutos e professores das disciplinas específicas e pedagógicas, além de sua pouca inserção na realidade.

A questão do distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente, sobretudo em sala de aula, tem sido um dos dilemas encontrados nas pesquisas sobre o professor de Geografia. Diversos trabalhos apontam esses problemas como cruciais no contexto das licenciaturas. É comum afirmar que os cursos de formação desconhecem a realidade da Escola Básica. A discussão sobre a função da Geografia, no ensino, tanto formal como informal, é inexistente, como apontam as pesquisas.

Tradicionalmente, a formação do professor tem sido realizada de maneira fragmentada e desprovida de um *locus* definido, em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), localizam em Institutos específicos, em outras nas Faculdades de Educação e outras, de menor estrutura (Faculdades isoladas) juntamente com outros cursos. Ainda hoje, em muitas IES, na maioria desses cursos as disciplinas pedagógicas são de responsabilidade das Faculdades de Educação. Os alunos fazem três anos nos institutos específicos e, após este período, no quarto ano, recebem um número concentrado de disciplinas pedagógicas. Quase sempre, essas disciplinas são ministradas de maneira aleatória, não atendendo às necessidades e demandas específicas do professor que se pretende formar. Embora exista uma Psicologia da Educação geral, por exemplo, quais os elementos dessa disciplina interessam mais ao professor de Geografia? Da mesma forma, os professores das disciplinas específicas da Geografia demonstram pouco interesse pelas questões pedagógicas, muitas vezes desconhecendo-as totalmente e, em outros casos, negando-as como conhecimento básico para si e como base para seus alunos, futuros professores.

Educação e Geografia – “reformas” curriculares

Segundo Freitas (2002, p. 4), a partir do final dos anos 70 e início da década de 80, a luta dos educadores estava inserida no quadro do movimento geral da democratização da sociedade, colocando em evidência as relações existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Nesse contexto, entidades de História (ANPUH)² e Geografia (AGB)³, propuseram novas alterações nos currículos dos cursos de formação de professores. Com a intervenção dessas entidades, houve um pequeno avanço, ou seja, era possível cursar dois anos de licenciatura curta de Estudos Sociais e, depois, mais dois anos de Geografia e/ou História e obter a licenciatura plena em uma dessas áreas. No entanto, este modelo ainda não atendeu às reivindicações, sendo gradativamente extinto na década de 90 e substituído pelas licenciaturas específicas de Geografia e de História.

Na década de 80, o movimento dos educadores progressistas possibilitou a discussão de uma teoria crítica para a formação do professor, centrada na defesa da escola pública democrática e de qualidade, com destaque para o ensino dos conteúdos (Baldi, 1996). A pesquisa de Calixto (1985) utiliza o conceito de teoria da cultura para estabelecer uma inter-relação entre a Geografia e a Pedagogia. A autora busca, por meio desse conceito, recuperar o conceito de ciência com relação aos problemas da inovação do conhecimento geográfico. Sua análise está assentada na dialética e sua pesquisa está preocupada com a forma como os conteúdos são trabalhados nos cursos de formação de professores e na escola básica. Calixto (1985), influenciada pelo movimento crítico existente na pesquisa educacional, destacava a importância de articular o campo de conhecimento científico com a dimensão política do trabalho docente, propondo a formação de um professor reflexivo.

Com a promulgação da II Lei de Diretrizes e Bases para a educação, em 1996, novas reformas foram realizadas pelo Governo Federal, sendo a escola básica dividida em Ensino Fundamental e Médio. Entre as diversas medidas adotadas, foram editados os

² ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

³ AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, e, para o Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

No plano do conhecimento específico, os PCNs e as DCNs acabaram por incorporar várias tendências da Geografia, buscando satisfazer todos os setores, flexibilizando os currículos, os quais, em muitas IES, tornaram-se um amontoado de disciplinas desconexas. Segundo Freitas (2002), a reforma, ao supervalorizar os conteúdos, levou parte dos professores das IES, a voltar-se novamente para o aspecto técnico afastando-se dos problemas sociais. Para Freitas (2002), as políticas neoliberais do atual período centram os currículos apenas na ação educativa, no professor e na sala de aula. Essas políticas baseadas na qualidade, eficiência e produtividade desconsideram os professores como sujeitos de suas práticas. Aqui voltamos ao antigo dilema: qual é o papel social da Universidade e do Ensino Superior? Esse papel se reduz unicamente à formação de técnicos para o mercado de trabalho, adequando-os às demandas do mercado competitivo e globalizado?

Sabe-se que hoje a informação é condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, mas a informação disseminada para todos e não apenas para contribuir para a ascensão de um ou poucos indivíduos. Em eventos das mais diversas áreas científicas, discute-se como realizar a transposição dos conhecimentos específicos, além do uso de métodos e técnicas para tornar o ensino das mesmas mais significativo, articulado ao contexto real da vida pessoal e social dos sujeitos. A complexidade do mundo atual, com inúmeros problemas de toda ordem, exige pensar, antes de qualquer coisa, em sujeitos capazes de atuar no meio em que vivem. Qual o papel da universidade nesse contexto? Formar e adestrar pesquisadores e técnicos competentes? Pergunta-se, também: formar pesquisadores e técnicos competentes para quê? Para quem? Para mapear as riquezas locais? Para benefício de quem? Para servir como força produtiva aos imperativos da racionalidade capitalista?

Compreendendo o ensino como uma situação em movimento, diversos como são os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre (Pimenta e Anastasiou, 2002), a organização dos conteúdos, dos métodos e de suas finalidades deve estar situada no tempo e no espaço, conforme as demandas e necessidades dos diversos grupos sociais e lugares em que se realiza. Nessa perspectiva, o papel da Universidade é, antes de tudo, compromisso

com o saber, enquanto produto do conhecimento sistematizado individual e coletivo, sendo produzido em conjunto e para a sociedade. Em relação à integração entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, Callai (1999) acredita que seu papel é pensar junto com os professores as condições necessárias para teorizar sua prática, atualizando constantemente os conteúdos específicos e os aspectos pedagógicos.

Reformulação da Licenciatura – permanências e mudanças

Em face da diminuição das lutas dos educadores, com o avanço das políticas neoliberais, desde o início da década de 90, surge uma intensa atividade dos *Fóruns de Licenciaturas*, surgidos no interior de várias IES públicas e particulares, os quais se transformaram em espaços de discussão permanentes, contribuindo para aprofundar o debate sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico “modelo” 3 + 1 (Freitas, 2002). Geralmente, este modelo continha três anos de disciplinas específicas e mais um ano de disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação. As pesquisas sobre o ensino de Geografia demonstram que as relações entre conteúdos e métodos nem sempre se dão de forma articulada no contexto dos cursos de formação. A disciplina de Didática e Prática de Ensino, por exemplo, acaba sendo abordada, ora de modo teórico, ora de modo prático, por vezes se afastando da prática escolar, sobretudo em razão da ênfase dada aos aspectos técnicos. Outro problema revelador do distanciamento da formação e da realidade escolar, é o fato da Prática de Ensino ser tradicionalmente oferecida no final do curso com pouco tempo de estágio e conseqüente reflexão sobre a relação entre a universidade e a escola básica. Poucas IES e escolas de Ensino Básico, ainda não praticam o planejamento participativo e nem discutem a relação teoria-prática na organização do ensino. Não raras vezes, as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, têm sido uma atividade cumprida para atender aos ditames burocráticos, não conseguindo atrair o interesse dos estagiários e dos professores da escola onde se realiza.

Muitas IES iniciaram, no ano 2000, o processo de reformulação do curso de Geografia, sobretudo para atender às diretrizes propostas pelo MEC. Essa reformulação tem como um dos centros

a questão das licenciaturas. Considerando que para alguns professores do Ensino Superior a licenciatura é de menor importância, estes poucos se sensibilizaram para entender o espírito proposto pelas diretrizes. Segundo Freitas (2002), o encaminhamento dado pelo MEC aprofundou as dicotomias entre o licenciado e o bacharel, constituindo, em primeiro lugar, as comissões encarregadas da elaboração das diretrizes dos distintos bacharelados e, somente ao seu término, constituiu comissão para elaborar as diretrizes para a formação de professores, situação que permite uma reflexão do tipo de compromisso com a formação de professores dos mentores das diretrizes, que, embora atuem nos cursos de licenciatura, negam sua atuação visando sempre à formação do bacharel.

As DCNs para as Licenciaturas, atualmente em voga, exigem que o currículo, denominado de “matriz curricular”, seja direcionado desde os primeiros anos do curso para a formação de professores, contando para isso com as disciplinas específicas, pedagógicas e as respectivas práticas educativas, incluindo os estágios.

O processo de reestruturação dos cursos, iniciado no final da década de 90, teve ritmos variados nas diversas instituições conforme mobilização dos professores e das administrações superiores. Esse é um processo recente e atualmente ainda há IES que não concluíram a reforma, em especial as públicas, cuja estrutura possibilita discussões mais demoradas. No caso das instituições particulares, a maioria atendeu velozmente as DCNs, embora possam ter realizado as mudanças sem a participação dos professores e estudantes, propondo cursos com o mínimo exigido.

Mesmo considerando a forma como as DCNs foram elaboradas e impostas para as IES brasileiras, acredita-se que apresentam avanços, na medida em que valorizam a licenciatura, atendendo reivindicações históricas de entidades que defendem a melhoria do ensino em todos os níveis. No entanto, parte significativa dos professores do Ensino Superior não acompanhou o processo. Sem entrar no mérito da formulação das DCNs, destacamos o problema da identidade profissional em relação à função docente no ensino superior.

O processo de formação do professor é contínuo, assim como a construção da sua identidade profissional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, 104), os pesquisadores de vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, biólogos etc), “adentram o campo do ensino superior em decorrência natural dessas suas atividades profissionais, por outras razões e interesses varia-

dos". Embora esses profissionais, dominem uma gama de conhecimentos sobre suas áreas, na maioria das vezes, refletem pouco sobre os significados de ser professor.

Por outro lado, há demonstrações de que essa indetificação com a profissão ocorre de fato no percurso dos alunos durante a formação no curso superior. Por exemplo, em investigação realizada em 2005, com professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, pelos alunos na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do quarto ano de licenciatura em Geografia da UFG, como parte das atividades de estágio, constatou-se que a maioria desses professores escolheram a profissão influenciados pelo curso superior. Isso indica que os cursos de formação tem papel definidor na escolha profissional da maioria das pessoas que os realizaram. Constatamos, assim, que muitos alunos estão cursando a disciplina não apenas porque a educação é emprego garantido, mas porque percebem nessa profissão uma possibilidade de realização pessoal. Isso ocorre, por exemplo, com aqueles alunos que cursaram o bacharelado e voltaram para complementação de currículo, cursando a licenciatura.

Saberes e práticas na formação do professor

É comum na universidade a redução dos saberes e especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres que aquelas destinadas aos que dominam a pesquisa acadêmica. Por outro lado, muitos docentes universitários tendem a confundir informação, conhecimento, pensamento e sabedoria. Para Pimenta (1997), apoiando-se na visão de Morin, a informação é um estágio inicial do processo do conhecimento, exigindo análises e contextualizações para se chegar à sabedoria. Chauí (2001, p.59), por sua vez, considera que conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos de um saber constituído e pensar é:

enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência.

Para Chauí (2001), o conhecimento está no plano do instituído e o pensamento no plano do instituinte. Por conseguinte, acredita-se que a relação ensino e pesquisa promove a inter-relação destes campos.

Várias pesquisas sobre o ensino de Geografia, na década de 90, discutem os saberes e práticas na formação do professor, como é o caso de Chaveiro (1996), que avaliou o curso de Geografia da UFG por meio da investigação da compreensão dos alunos sobre categorias e conceitos geográficos, através da leitura do seu lugar de moradia e de sua avaliação dos elementos pedagógico-didáticos do curso. Em sua pesquisa, analisou várias categorias como trabalho, natureza e espaço geográfico frente às novas realidades e à sua interferência na formação profissional. Concluiu que, apesar de o curso adotar nos seus princípios uma postura crítica, os formandos não conseguiam relacionar o que apreendiam com a sua realidade e, por conseqüência, com a sua prática profissional. Constatou, ainda, que parte dos professores do curso não internalizaram os propósitos do mesmo, preservando práticas tradicionais na organização do trabalho pedagógico.

Destacamos também a pesquisa de Abreu (1993), que estudou o caso do curso de formação dos professores de Geografia da UFMS, campus de Dourados-MS⁴, e suas relações com a prática de sala de aula, buscando refletir sobre o curso e sobre sua função, indagando se o mesmo fornece os referenciais teóricos, em especial, as noções de espaço e sociedade, habilitando os licenciandos para o desenvolvimento de conteúdos geográficos na escola básica. Por meio da compreensão dos discursos e das práticas, considerou que grande parte tende a reproduzir os conhecimentos obtidos na universidade, por meio dos manuais didáticos utilizados. Abreu (1993) concluiu que, em geral, existe a tentativa de contestação, por parte dos professores, da ordem sócio-espacial estabelecida. Todavia, os discursos sobre os temas relativos aos conteúdos que explicam esta ordem são realizados sem fundamentação teórico-prática que respalde uma reflexão, juntamente com os alunos, acerca de sua realidade (Pinheiro, 2005).

Partimos do princípio, nesse texto, de que tal fundamentação é muito relevante para a prática docente em Geografia, pois,

⁴ Atual Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

concordando com Callai (1999, p.12), compreender a realidade pela Geografia, significa “conseguir manejar os conceitos básicos e os instrumentos adequados para fazer a investigação e exposição dos seus resultados”.

Projeto Político Pedagógico – relação teoria-prática

Com base no atual Projeto Político Pedagógico de Geografia do Instituto de Estudos Sócio Ambientais da Universidade Federal de Goiás (PPP/IESA/UFG), desenvolvemos algumas reflexões para pensar a prática docente do professor do Ensino Superior. Esse projeto começou a ser discutido em 2003 e concluído em 2004. Analisando o PPP/IESA/UFG, observamos, na introdução, o seguinte princípio:

o projeto político pedagógico visa rever princípios formativos, redimensionar o currículo e redefinir conceitos, numa perspectiva interdisciplinar que permita a transversalidade e a contextualização dos conhecimentos necessários à formação do profissional em Geografia, além da articulação entre teoria e prática (PPP/IESA/UFG, 2005).

Acreditamos que esses princípios são corroborados por diversas instituições, atualmente, na medida em que reflete uma tendência mais ampla. Porém indagamos: quantos professores universitários concebem teoricamente estes princípios e estão preparados para praticá-los na sala de aula, na unidade e no contexto onde atuam?

Como anunciado anteriormente, um dos problemas cruciais existentes na universidade é a dissociação entre o ensino e a pesquisa. Para muitos professores do Ensino Superior, a pesquisa é a única razão de ser da universidade; considerada atribuição específica do bacharelado, geralmente ela é dirigida para a formação do pesquisador e do técnico (Callai, 1999). Acredita-se, que é necessário reconceituar a pesquisa na universidade; parece que a idéia predominante é defini-la como atividade de laboratório, refém de métodos estanques e moldes científicos positivistas, cuja realização recai quase que exclusivamente em dados quantificáveis e não

na sua reflexão. Entendemos que a pesquisa, além de constituir-se atividade acadêmica, é também procedimento de ensino, podendo ser difundida para todos os níveis escolares, devendo, como aponta o PPP/IESA/UFG (2005, p.12), “ser trabalhado como atitude de indagação sistemática e planejada dos alunos, uma autocrítica e questionamento constante”. Ainda, pensamos a pesquisa como prática disseminada para todos os profissionais como instrumento de compreensão e construção constante de conhecimentos da sua realidade.

Dissociar a pesquisa do ensino na universidade é um grande equívoco, pois o papel desta instituição é promover a pesquisa em todos os cursos que oferece, seja na formação do engenheiro, do químico, do geógrafo, do professor, do administrador etc. Assim, capacitar para a pesquisa é função primordial da escola básica e da universidade, considerando as devidas escalas de tratamento. Por vezes, tenta-se justificar essa separação na universidade, com o argumento de que alguns são melhores pesquisadores que professores e vice-versa, daí o comodismo de uns e de outros. Para Chauí (2001), essa distinção produz discriminação entre professor e pesquisador, e fortalece o autoritarismo no interior da academia. Essa distinção possibilita aos “pesquisadores” mais direitos de intervir nas decisões universitárias, por outro lado, empobrece a docência, restando ao professor transmitir os resultados das pesquisas. Mas a pesquisa também é prejudicada, pois, distante da atividade docente, se desenvolve sem articulação com a realidade, seus resultados não são transformados em matéria de ensino. Reafirmamos aqui o que constatamos na pesquisa sobre o ensino de Geografia realizada em 2003 e atualizada em 2005 (Pinheiro, 2005), isto é, o significativo desconhecimento pela comunidade acadêmica e escolar da sua produção, já que existem poucos mecanismos de divulgação dos seus conteúdos. Embora vários educadores tenham se preocupado com a transposição didática, adequação e “tradução” para o ensino fundamental e médio, muitas vezes, na universidade, esses conteúdos são tratados de forma estanque e isolada.

O problema resultante da separação entre ensino e pesquisa pode ser observado na organização das habilitações. É comum, por exemplo, o último ano de bacharelado compor-se de disciplinas específicas de caráter técnico para formar o “geógrafo-técnico-pesquisador”, e quase sempre sem exigência do estágio, apenas uma monografia de final de curso que geralmente é elaborada durante o último ano. Em algumas instituições, também é realizada

a monografia nos cursos de licenciatura. Entretanto, sem caráter obrigatório na maioria das vezes. Mesmo em instituições em que se oferece apenas a licenciatura, as temáticas estudadas nestes trabalhos apresentam pouca preocupação ou relação com a temática do ensino. Neste caso, parece existir pouco interesse por parte de professores e estudantes pelo ensino e mínima noção da função do curso em que estão inseridos, comportando-se como se o curso fosse de bacharelado. Conseqüentemente, também negam a pesquisa como procedimento de ensino e como função necessária do professor. Sobre o ensino e pesquisa o PPP/IESA/UFG (2005, p. 12) alerta que ambos devem permitir:

ao futuro profissional a aquisição de práticas permanentes e desejáveis de atualização disciplinar e interdisciplinar a partir de suas interfaces com outras ciências, devendo isto ser intelectualmente estimulante para sua formação.

Aqui é notável a definição da pesquisa como prática constante da formação do profissional de Geografia.

O desprezo pela atividade docente e o distanciamento da pesquisa, revela desconhecimento do papel do professor e da sua função na universidade que exige, concomitantemente, atuação na docência e na pesquisa. A falta de compromisso com a docência pode refletir na organização dos planos de curso e de aula, especialmente para a licenciatura, cujos conteúdos ministrados, objetivos definidos e procedimentos metodológicos utilizados estão desconectados da realidade e da escola básica. Além disso, é cada vez mais visível entre os alunos esta desarticulação, observada pelas constantes queixas que fazem dos seus professores. Por conseguinte, os planos de trabalho organizados apenas em torno de conteúdos específicos podem afetar qualquer formação, seja do licenciado ou do bacharel. Estes professores trabalham como se formassem apenas um "técnico" na área, não se preocupam com os aspectos filosóficos, pedagógicos, políticos e com o contexto social de atuação profissional, sobretudo porque os desconhecem ou se recusam a conhecer. Acreditamos que todos os professores-pesquisadores que atuam nos cursos de Geografia devem atentar para promover a

aquisição e a construção de conhecimentos e convicções concernentes à ciência geográfica, aos processos sócio-educacionais, psicológicos e pedagógicos; o desenvolvimento de habilidades e atitudes específicas para atuar de forma crítica e reflexiva na Educação Básica, assim como para prosseguir estudos em cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e/ou doutorado acadêmicos (PPP/IESA/UFG, 2005, p.12).

Em conseqüência destes questionamentos, surgem outras reflexões: como pode um professor do ensino superior, que nega a função docente, que a considera de menor valia como atividade profissional, que aparta o ensino da pesquisa, formar professores? Se hoje existe uma exigência de que o professor da Escola Básica tenha uma formação pedagógica consistente, não deveria também se exigir a mesma formação do professor do Ensino Superior, principalmente daqueles que trabalham nos cursos de licenciatura? Deveria a universidade pensar em diretrizes ou cursos de formação continuada para os professores que atuam no Ensino Superior? Evidentemente que este problema não é exclusivo da Geografia, e muito menos da totalidade dos professores que atuam nas licenciaturas e demais cursos. No entanto, nossa preocupação se agrava na medida em que tem se mantido na Geografia métodos tradicionais, conteúdos fragmentados e desarticulados da realidade, os quais contribuem para sua desqualificação frente à opinião pública e aos órgãos ligados à educação. Exemplo disso é a pesquisa de Diniz (1999) que analisa, na cidade do Rio de Janeiro, professores de geografia da Escola Básica no início de carreira. Em sua pesquisa, considera a vida pessoal e o percurso profissional do recém egresso. Para ela, a formação inicial não atende às necessidades da sala de aula, provocando um choque entre o ensino e a realidade, constatando que a Geografia que se aprende na universidade não é a mesma que se ensina na escola, sobretudo, pela desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica.

Por sua vez, as DCNs para a formação de professores estão direcionadas, exclusivamente, à formação do professor da Escola Básica, não mencionando o professor do Ensino Superior. Esta formação, segundo a LDB, é atribuição dos cursos de pós-graduação, que em geral formam mestres e doutores que, em sua maioria, vão exercer a docência na universidade. Segundo Chauí (2001), os

títulos universitários acabam funcionando como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação em lugar de pensá-los integralmente, reduzindo a graduação apenas à escolarização e a pós-graduação a especialização, ou seja, como se na graduação não fosse possível desenvolver pesquisas e estudos avançados em determinada área. Por outro lado, a pós-graduação tornou-se a possibilidade de acesso ao magistério superior. Grande parte daqueles que concluem o curso tornam-se professores de nível superior, pois, na realidade, a docência é um mercado de trabalho garantido, embora poucos tenham esta consciência, na prática, é desta função que muitos mestres e doutores ganham seus salários.

Palavras Finais

Acredita-se que muitos profissionais se tornam professores e, em muitos casos, de primeira grandeza, mas temos visto, sobretudo com base nas pesquisas realizadas sobre o ensino e especificamente sobre o de Geografia, que o ensino na Escola Básica continua enfadonho, distante da realidade do aluno, um amontoado de conteúdos desconexos entre si e entre as próprias sub-áreas da Geografia. Do ponto de vista pedagógico, os planos de ensino apresentam desarticulação com aspectos didáticos e específicos na sua organização. No plano da formação geral, há pouca preocupação com a totalidade do aluno, compreendendo a afetividade, valores, atitudes, habilidades e competências, diversidade cultural etc. Na perspectiva atual do PPP/IESA/UFG (2005, p.13):

a sala de aula, as atividades de campo e de laboratório são espaços de investigação que possibilitam ao professor conhecer, refletir e entender os processos individuais e dinâmicos da aprendizagem de seus alunos, suscitando sempre novos questionamentos, favorecendo a revisão das conclusões iniciais a partir de novas observações e do trabalho com o conhecimento já produzido na área.

Esta proposição exige reflexão da prática do ensino e da pesquisa na universidade em todas as matérias desenvolvidas.

Conhecendo as particularidades da Geografia, que tem entre suas principais funções conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza, o seu ensino supõe uma interdisciplinaridade. Contudo, na sala de aula, os conteúdos e procedimentos ainda são um conjunto de fragmentos estanques, seja no Ensino Básico ou Superior, ficando para os estudantes a tarefa da junção das partes. Sobre este tema, é evidenciado no PPP/IESA/UFG (2005, p.13) que “para que haja interdisciplinaridade entre disciplinas é necessário antes de tudo conhecimento das bases da disciplina e da ciência que se pretende realizar tal processo”. Porém, parece que não é o caso de muitos profissionais que lidam com a Geografia, sobretudo, porque esta habilidade requer “entendimento da história da disciplina e da sua função para a sociedade na qual ela está inserida”. Com base nesta consideração, afirmamos que para desenvolver a interdisciplinaridade é necessário mais do que conhecer os conteúdos da disciplina, mas saber dialogar com seus pares, negociar seus pontos de vista, buscar construir projetos comuns conforme as necessidades e ideais coletivos (PPP/IESA/UFG, 2005).

Geralmente, o professor do Ensino Superior que forma professores para outros níveis não tem formação pedagógica para essa função. Esta preocupação não é nova e como afirma Batista e Batista (2002, p. 188), é um processo complexo e múltiplo, compreendendo domínio do conteúdo, dos aspectos didático-pedagógicos, possibilidade de um relacionamento interpessoal e afetivo com o aluno no sentido da constante negociação de idéias, compromisso profissional com a docência, investimento no processo de interdependência e autonomia intelectual e manutenção de uma postura ética e política diante de suas ações.

Podemos pensar em formar um professor-pesquisador, um geógrafo-educador, um profissional capaz de investigar a realidade onde vai atuar, desenvolver novos tratamentos de conteúdos, elaborar novos recursos didáticos, entre outras funções. Professores compromissados com a sociedade nas mais diversas escalas – local, regional, nacional, global, capazes de perceber e assumir sua importância na formação geral e específica do profissional de Geografia no contexto do mundo atual, compreendendo suas complexidades e demandas. Como propõe o PPP/IESA/UFG (2005, p.13) nos seus objetivos,

possibilitar a formação de profissionais articulados com os problemas atuais da sociedade e aptos a responderem aos seus anseios com a indispensável competência alicerçada na qualidade e especificidade do desempenho profissional.

É mister pensar o ensino enquanto “área” específica na Geografia, debatendo quais e como os conteúdos devem compor os planos de ensino, quais suas finalidades na formação dos sujeitos e qual a função social do ensino de Geografia nos dias atuais para todos as modalidades. Também é preciso discutir o papel da pesquisa na formação dos professores, pois a desarticulação destas instâncias na universidade produz no seu interior uma discriminação, imobilizando sua ação e contribuição com o avanço de uma sociedade mais justa e democrática. Será essa uma utopia possível?

Referências Bibliográficas

ABREU, Silvana de. *Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau: formação, discurso e prática*. Dourados-MS. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1993.

BALDI, Walter Amaro. *A formação do professor no ensino superior: a questão das licenciaturas da UNIVALI – História e Geografia – Camboriú-SC*. Curitiba-PR. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 1996.

BATISTA, Sylvia H. S. S. e BATISTA Nildo A. “A formação do professor universitário: desafios e possibilidades”. In SEVERINO, Antonio J. FAZENDA, Ivani C. A. (Orgs.). *Formação Docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papyrus, 2002.

CALIXTO, Maria Cristina Cavalcanti. *Sobre o ensino de Geografia na escola de 1º grau: uma contribuição para a formação de professores de 5ª a 8ª séries* São Paulo-SP. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Editora Unijui, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico – elementos para uma avaliação do curso de Geografia da UFG*. Goiânia-GO. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade. V.23. N.80. Campinas/Set. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. “A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura”. In ANDRÉ, Marli E. e OLIVEIRA, Maria Rita S. (orgs.). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selam G. e ANASTESIOU, Lea das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil*. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB-Nacional. <http://www.cibergeo.org/agbnacional/>. 10/08/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia modalidades: Licenciatura e Bacharelado*. Instituto de Estudos Sócio Ambientais/UFG, 2005.

VLACH, Vânia. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.

A Atividade Docente de Egressos da Licenciatura em Geografia: O fazer-se trabalhador-professor.

Edna Duarte de Souza

A luz apagada
(mas o pior: o gosto do escuro).
A porta fechada
(mas o pior: a chave por dentro).

José Paulo Paes

Na propositura do tema e do título está um convite para um percurso. Começo lembrando a urgência de construirmos uma ponte de mãos múltiplas que leve nossas experiências e necessidades, desejos e vontades políticas a constituírem-se em conhecimentos e, simultaneamente, traga versões de pensamento elaborado para fecundar as vivências educativas, potencializando-se com escolhas mais claras.

Entendo que é tempo de enfrentarmos o descompasso e, até mesmo, o antagonismo entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática escolar brasileira. Tal oposição faz com que a problemática pesquisada e os conhecimentos produzidos não cheguem vivos até a escola. Contrariamente aos seus objetivos, acabam, muitas vezes, por se traduzir num tipo de emudecimento dos sujeitos escolares. A urgência, no entanto, não é pragmática (ao estilo das políticas neoliberais) que vai engessando-nos num “aqui e agora” sem memória e sem projeto.

Motivada pelo lugar que ocupo na atividade docente, sendo professora em uma instituição estadual de ensino superior que traz em seu bojo toda a gama de limites e possibilidades na sua função de formar professores e instigada a “des-velar” os focos de análise da contextualização da trajetória de constituição/construção

dos egressos nas instituições estaduais de ensino superior (IEES) e fora delas, enveredei por uma realidade que nos aponta para a necessidade de refletirmos sobre a temática e potencializarmos a construção de propostas inovadoras, o que, no entanto, não é o propósito final deste estudo.

A princípio, pode-se imaginar quão árido seria o estudo de um tema tão específico, tão técnico e tão restrito à contingência de um mundo educacional e produtivo. No contato com essa realidade, poucos dos que estão envolvidos com a formação e profissionalização docente sentem a necessidade de refletir, analisar, avaliar e pesquisar a identidade do professor, sua formação e exercício profissional a partir do estudo de egressos dos cursos de licenciatura, discutindo os impactos das políticas de formação docente nos currículos acadêmicos e na configuração da docência. A produção científica sobre o tema tem se caracterizado por poucos estudos, isolados e descontínuos, não se constituindo área de sólida produção científica. Agravando essa carência de produção no Brasil, ocorre uma expansão acelerada do sistema de educação superior e projeções governamentais alertam para a expansão quantitativa deste nível de ensino nos próximos anos, em especial, em cursos de licenciatura.

Outro fato que tende a ressaltar a importância do tema aqui em discussão é a presença do olhar avaliativo do Estado e da sociedade civil sobre a educação e sobre o desempenho dos formandos, reforçando os mecanismos de controle pela avaliação, na perspectiva do discurso modernista, cujas palavras-chave passaram a ser competência, excelência e produtividade, tomando por base, especialmente, os resultados finais da produção discente. A avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 1990.

Segundo Loureiro et alii (1999), “os egressos constituem-se fonte importante para a investigação das motivações, expectativas, percepções e motivos para o exercício ou não do magistério para o qual foram formados,” daí, a importância em apreender os recortes discursivos nos diferentes espaços onde se encontram os egressos, redimensionando o perfil dos profissionais formados.

Decorrentes da problemática surgiram **questões** que permitiram o encaminhamento da investigação, tais como: que pensam os

egressos desses cursos de licenciatura acerca da profissão para a qual foram preparados e de sua formação nessas instituições? Qual o seu exercício profissional pós-graduação? Dadas as condições reais, que aspectos evidenciam um determinado perfil de construção intelectual nas instituições de ensino superior? Como ocorreu a preparação docente nesses cursos?

Entre as mais relevantes funções da universidade pública está a formação de professores, destacando sua responsabilidade com a qualidade da educação básica. Movida pelo interesse em aprimorar as ações necessárias para atender a essa função, volto o olhar e a escuta para aqueles que se constituem público-alvo dessa formação e busco em suas motivações, expectativas e percepções as razões que os levaram a optar ou não pelo magistério.

Num contexto em que as exigências quanto à atuação da escola se renovam, implicando modificações na função dos professores, percebo dificuldades de preparação para uma atividade que busca reconhecimento social e que luta para ser elevada da categoria de “semi-profissão” (Enguita, 1991). Nesse sentido, mais importante do que se preocupar em atender à exigência legal da graduação, é preciso garantir alguns princípios básicos para essas licenciaturas e, em especial, consolidar as contribuições teóricas atuais da Didática para tal formação.

A necessidade de reformular os cursos de licenciatura está constatada. No entanto, tal reformulação não pode ser feita sem uma avaliação do modo como está ocorrendo a preparação docente nos cursos e instituições que os realizam. Este texto resulta, portanto, de pesquisa realizada num contexto marcado, de um lado, pela crescente expansão e interiorização do ensino superior em Goiás (vinculada, principalmente, a cursos de licenciatura) e, de outro, pelas redefinições da formação de professores e pela desvalorização social da profissão. O tema, nessa conjuntura, propõe uma visibilidade não só dos cursos de licenciatura como do próprio processo desencadeado referente à constituição intelectual e profissionalização docente.

A teia em que nos vimos envolvidos inclui também uma reflexão ética e valorativa, fazendo valer os interesses da produtividade, fortemente marcados pelo interesse de mercado. Os egressos passam a ser vistos sob a lógica classificatória e, por forças das circunstâncias, são conformados (não formados!), inclusive em sua “professoralidade”.

Parto da defesa da necessidade de um delineamento diferente para a profissão docente e, portanto, da construção de um processo diferenciado de profissionalização, mas também do reconhecimento da complexidade e das dificuldades dessa construção, portanto o equacionamento de tal empreitada se dará numa perspectiva a longo prazo.

A ênfase na pessoa do professor e na sua construção, na sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo, desenvolvido nessa história, dão um *status* teórico à experiência e subjetividade, abrindo uma nova perspectiva para o entendimento da formação. Novas perspectivas teóricas e metodológicas estão sendo desenvolvidas por pesquisadores, fundamentando a articulação das dimensões pessoais e profissionais dos professores (Nóvoa, 1992; Nias, 1991) e mostrando que eles são inseparáveis, a ponto de Nóvoa afirmar: “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa” (1995:29).

Busco fazer uma articulação de várias leituras que alicerçam meu projeto profissional para criar condições favoráveis para a formação das pessoas a partir do seu ponto de vista, e não para serem controladas por outros. Sublinho, nesse contexto, a importância da formação dos professores em um *locus* privilegiado: a universidade.

Empreendo um esforço de reflexão epistemológica tomando por base certas dicotomias que dificultam a produção do conhecimento não só no campo das ciências humanas mas também nas ciências da educação: a separação rígida entre teoria e realidade empírica, o que resulta na construção de um *corpus* teórico hermético, incapaz de se colocar em relação, de forma dialética, com a prática concreta; a oposição entre objetivismo e subjetivismo onde as estruturas são entendidas como agentes históricos autônomos e os indivíduos reduzidos à condição de participantes passivos no processo de construção da realidade social ou o indivíduo é concebido como se ele estivesse totalmente imune às influências da realidade objetiva.

Em suma, as explicações dos fatos sociais que desprezam inteiramente a possibilidade de participação do indivíduo na produção desses fatos são tão reducionistas quanto aquelas que, transformando o indivíduo em agente social quase onipotente, negam radicalmente o peso das influências estruturais na produção dos fenômenos sociais. Assim, muito mais importante e eficiente do

que fazer uma opção entre essas alternativas monistas é buscar compreender as relações entre os agentes e as estruturas que eles constroem e nas quais se inserem. Para além da lógica monista, surge a contribuição de Pierre Bourdieu com a educação, o qual desenvolve, com base principalmente nos conceitos de *campo científico* e *habitus*, uma abordagem teórica que se esforça por articular as dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais.

A presença do *habitus* e da posição ocupada no *campo* como elementos estruturadores das categorias de percepção e de apreciação empregadas pelos professores está constatada durante toda a realização da pesquisa e ressaltada na escolha da epígrafe do trabalho. Porém, o que quero destacar aqui é exatamente o lugar preciso e precioso do sujeito nesse processo. Enfatizarei a maneira pela qual o indivíduo assimila, durante diferentes processos de socialização, determinados princípios e valores. Isso faz com que se posicione diante do mundo em função de uma racionalidade, que se inspira na experiência e dá espaço, pois, à subjetividade.

Todavia, a dimensão propriamente objetiva também se manifestou no estudo realizado, na medida em que os informantes citam, em diferentes depoimentos, outras influências a que estão submetidos e que provêm da posição que eles ocupam no campo da formação e profissionalização docente. É lógico que distinguir, nas representações e nas ações dos agentes, a influência proveniente do *habitus* e aquela que emana da posição objetiva ocupada no campo é um processo extremamente delicado. Aliás, tais influências podem reforçar-se mutuamente ou, ao contrário, podem ser conflitantes, levando o agente, nesse último caso, a dilemas de difícil resolução.

O tema formação e profissionalização docente, com destaque para a preparação didática, impôs-se como uma necessidade de reflexão, problematizado nas inúmeras situações em que era discutido: congressos nacionais, assessorias a Secretarias Municipais de Educação, cursos, seminários de que participei. Também contribuem para sua problemática os diferentes entendimentos sobre esses conceitos. A partir desses pressupostos e objetivos, decidi-me, por investigar os egressos das licenciaturas em Geografia. Esta pesquisa não pretendia identificar suas mazelas formativas, já amplamente apontadas em outros estudos que tratam do tema, mas identificar o potencial formador, suas condições profissionais e profissionalizantes. Impôs-se, nesse sentido, uma investigação

teórico-prática, conceitual e histórico/documental que balizasse o cunho científico desse trabalho.

Colocando a formação docente como objeto de minha investigação, necessário se fez compreendê-la em suas vinculações com a prática social na sua historicidade. Apreender na cotidianidade a formação e a atividade docente dos alunos egressos supõe não perder de vista a totalidade da vida em conjunto, pois a escola é parte constitutiva desta práxis, sendo assim representada no seu dia-a-dia as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da formação e da atividade docente cotidiana dos egressos envolveu o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas, as quais, todavia, não se encontram esmiuçadas no *corpus* deste texto por entendermos que isso requeria uma amplitude comprometedoramente numa proposta de apresentação de artigo.

O debate sobre a formação e profissionalização docentes apresentou, ao longo das últimas décadas, uma crescente ênfase na problemática das licenciaturas. Percebe-se, nesse debate, o surgimento de velhos/novos temas, velhas/novas questões que parecem apontar para novos caminhos, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura.

As concepções de formação de professores modificadas desde a década de 70, que deram ênfase ao treinamento do técnico em educação, passando pela década de 80, quando se observa um destaque para a oposição educador x professor, sofrem um redirecionamento nos anos 90, em que a idéia de um professor-pesquisador passou a subsidiar a discussão teórica presente no texto, mesmo não referenciadas nele de forma explícita. Nas agências formadoras estudadas, os egressos foram percebidos como meros transmissores de conhecimento, neutros, preocupados com o seu aprimoramento técnico ou então como agentes “políticos” comprometidos com a transformação social, exercendo sua “vocação” junto às camadas populares.

Se é verdade que a literatura internacional que nos chegou na última década sobre a profissão e profissionalização docentes foi extremamente estimulante do ponto de vista dos perigos que cercam o controle político do trabalho docente, com a conseqüente separação entre as atividades de concepção e execução, das ideologias que sustentam o princípio da racionalidade técnica presente

na definição de profissão docente, também é verdade que é preciso investir na compreensão dos vários sentidos atribuídos ao trabalho docente para além de certas formulações que insistem em discutir se o magistério é profissão, ocupação semiprofissionalizada ou em via de profissionalização (Nóvoa, 1998; Perrenoud, 1996).

As novas linhas de investigação sobre o professor reconhecem, atualmente, que sua formação é fruto da combinação da vivência, advinda da participação em cursos oferecidos por instituições especializadas, com experiências adquiridas no exercício profissional realizado nas escolas, na vivência com colegas profissionais, nas associações e entidades representativas e até mesmo nas relações sociais mais amplas. Nesse sentido, a formação do professor passa a ser entendida como reflexão sobre as práticas concretas e a investigação como um recurso que gera conhecimento. Por isso, considero o professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola.

Na discussão presente, há que se compatibilizar duas dimensões que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas para a preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre a formação e o conjunto de questões que, historicamente, têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão etc.

Pensando assim, a formação compõe, juntamente com a carreira e a jornada de trabalho – que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração –, os elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores como para a (re)construção da escola pública de qualidade.

Tomo como referência primeira a idéia de que o professor constrói a sua profissionalidade mediante um processo contínuo de formação e de reflexão sobre a própria prática. A análise que caminhou nessa direção aponta dois aspectos centrais para essa construção: em primeiro lugar, os professores precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação, e que é desenvolvido no interior da profissão; em segundo o trabalho docente deve ser concebido e desenvolvido de modo coletivo, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar

os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais.

Entendo que o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidades para a ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada.

Como o objetivo deste estudo foi a caracterização dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia das instituições de ensino superior, parece-me interessante ter presente nesta discussão o aspecto de “identidade para si”, que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e de “identidade para os outros”, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente, bem como as interdependências destes dois aspectos. É o desenvolvimento de convicções ligadas a condições em relação à profissão.

Os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são os requisitos profissionais do professor. Nesse sentido, ele se aproxima mais de “identidade para os outros”, das maneiras mais externas e “objetivas” como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da “identidade para si”, da identificação com a profissão, da adesão profissional. Chamo a atenção para o aspecto da subjetividade do professor inserida na prática, menos visível no conceito de profissionalidade apresentado por Sacristán (1995). São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam ou que identificam profissionalmente o professor, o que não significa afirmar “como são identificados” os professores.

Abordar a profissionalidade e a profissionalização envolve necessariamente a discussão de temas interligados, como a questão da docência enquanto *profissão* (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), *proletarização* (perda de controle da totalidade do seu trabalho; questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração); *autonomia e saberes profissionais*; profissionalização, questões de gênero, entre outras. Entende-se a profissão como uma construção dinâmica histórica no mundo do trabalho. Ela está relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer

enquanto segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos.

Resumindo, digo que a formação profissional trata-se de um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor configura-se como um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A identidade e a profissionalidade não são dados imutáveis. São processos de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor emerge em dado contexto e em momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Tais processos transformam-se adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade, assumindo, assim, seu caráter dinâmico.

As questões de pesquisa e as categorias descritivas derivadas da literatura consultada constituídas por *formação socioeconômica e cultural, formação e profissionalização docente, relação teoria e prática pedagógica*, direcionaram a análise das informações coletadas. A produção desse movimento, porém, não é linear nem reconhece uma única via como definidora da docência, numa perspectiva reprodutivista.

A textura dos dados pesquisados foi inicialmente considerada na medida em que desvelavam mensagens implícitas, contraditórias, silenciadas, para, então, proceder ao estabelecimento de conexões entre elas. A tessitura do trabalho foi a chegada ao concreto, à totalidade como produção coletiva onde as lacunas apontadas pelas sínteses precárias são tão fundamentais quanto os conhecimentos desenvolvidos.

Leio na formação vivida pelos egressos em sua densidade histórica um arquivo vivo de procedimentos e esperanças que desde muito estão guardadas nas instituições escolares como “sementes de um saber com sabor”. Este arquivo está investido de curiosidade e afeto, é um desafio, uma aposta na emancipação humana, social. Aquelas sementes, muitas vezes, são plantadas no “solo árido” dos arquivos incompletos (ou nem feitos!) das instituições

– sementes que se “perderam” no devir da história e no desenrolar desse trabalho. Sementes lançadas no meio das “rochas” do mercado de trabalho que produz as hierarquias classificatórias, que se fecha na verticalidade onde só há lugar para “o mais e o menos”, para “o melhor e o pior”, pela sua impossibilidade de abrigar o movimento instituinte das diferenças e singularidades.

Para fazer um estudo dessas instituições e seus egressos, de suas práticas vividas, experimentadas e anunciadas foi preciso tecer e re-tecer as relações desses alunos com o saber, passeando na sua história de vida, contextualizando-a historicamente na vida política, pedagógica e econômica do país. No “deciframento” da construção desses egressos foram encontrados muitos “sonhos rasgados” mas também muitas esperanças em circulação, aguardando a anunciação de novas pistas. Nessa trajetória, o “totem-símbolo” de tudo isso são os espaços físicos onde as instituições territorializam-se.

Nas visões dos egressos se avista a Geografia viva e mais real. Analisar esses cursos de Geografia implica observá-los não apenas de fora ou para fora. Requer ultrapassar suas finalidades proclamadas, seus discursos e intenções, bem como os termos da lei. É preciso entrar/sair deles. Desvelá-los em suas funções educacionais na sociedade. As instituições revelam-se na sua estrutura arquitetônica mas não são o prédio, a sala de aula, a secretaria, o pátio ou o jardim. Nem mesmo a (não) biblioteca, o (não) laboratório. Tudo isto estará morto, sem as pulsações que lhe dão vida: o cotidiano do trabalho de (in)formar. Ações e práticas dos sujeitos coletivos, dando-lhes significados e sentimentos. As instituições, aqui, revelam-se na rede de pontos e contrapontos, tempos e contra-tempos, enredando também os seus egressos. Elas são condições objetivas e subjetividades esboçadas em distintos desejos e projetos, a um só tempo complementares e opostos, que constituem o que Bourdieu (1996) chama de “os excluídos do interior”.

Falar, como se faz muitas vezes, de “má-formação docente” é atribuir indistintamente ao conjunto de uma categoria extremamente diversificada e dispersa um “estado”, em si mesmo mal identificado e mal definido. É claro que o universo das instâncias formadoras e das populações correspondentes constitui um *continuum*, do qual a percepção comum apreende apenas os dois extremos: por um lado, os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada, inclusive no interior

dos Estados, para acolher populações de alunos cada vez mais numerosas e mais desprovidas do ponto de vista cultural e, por outro, as instituições que detêm maior credibilidade, por diferentes motivos. Todavia, proponho um outro olhar...

Essa investigação me fez reforçar, como nunca, a crença na necessidade de trabalhar em cada instituição de ensino superior no sentido de robustecer a formação inicial e continuada dos professores, de modo a encorajá-los a tornarem-se questionadores de sua própria ação e das circunstâncias que os envolvem, possibilitando-lhes formular um autêntico compromisso social que os leve à conquista da autonomia na busca de melhores condições de vida e de trabalho de alunos e educadores.

Os resultados dessa investigação reforçam a revelação de outros estudos de que o professor em geral, e o egresso de Geografia neste caso, mostra-se angustiado pelo desprestígio econômico e social de sua profissão. Esse sentimento encontra justificativas em declarações estereotipadas e acríicas sobre a inadaptação e o insucesso dos alunos (e seu) na escola em que trabalha, atribuindo à sua má formação na licenciatura. Desconsidera os ensinamentos de seu curso privilegiando os de sua "prática".

Pude constatar que o professor continua desenvolvendo suas ações pedagógicas, profissionais e, em certos casos, também as sociais, desprovido de um posicionamento construído criticamente sobre educação. A conscientização, por parte do docente, de suas crenças, de seus conhecimentos e das conseqüências de suas ações sobre os outros pode levá-lo a refletir sobre sua política como profissional e como pessoa situada historicamente em seu grupo social.

O egresso, em muitos casos, teve aulas que cumpriam programas preestabelecidos, com os quais pode até não concordar, mas se constrange a contradições no estilo de ensinar e pensar, deixando-se levar pela rotina e pela inibição em reagir à ansiedade que o invade ao reconhecer a necessidade de assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e na sociedade. Adapta, conseqüentemente, seu ensino e seu papel político-social na profissão magistério, tornando-se desestimulado e adiando experiências inovadoras que porventura poderia trazer para a sua sala de aula. A ausência de atitude crítica-reflexiva expressa-se, principalmente, na transferência de res-

responsabilidades pelos insucessos escolares, na falta de eleição de prioridades a serem discutidas e atendidas no contexto escolar.

As concepções dos egressos a respeito da relação entre teoria e prática pedagógicas e da própria Didática e Prática de Ensino não lhes permitem o reconhecimento de que a práxis educativa é histórica e social e de que pensamento, linguagem e ação estão interligados. O entendimento de que teoria se desenvolve mediante a ação e reflexão permanentes surgirá com a compreensão de que teorias, modelos, sugestões de atividades e técnicas educacionais não funcionam, simplesmente, como “receitas de bolo”, as quais, também, dependendo das condições, dos ingredientes e da inabilidade de quem faz uso delas, podem não dar certo.

Os cursos de formação inicial, contudo, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

O egresso-professor, por sua vez, ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação de seu trabalho, expõe-se a situações de *stress* quando não consegue responder às expectativas, abalando sua auto-estima e assumindo uma constante culpabilidade frente ao fracasso. Não raras vezes esse processo leva a um círculo autofágico, no qual o egresso culpa ora seus professores-formadores, ora seus alunos ou a si mesmo pelos resultados negativos, num jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades.

Na busca de caminhos que melhorem a qualidade da educação escolarizada e mesmo da formação e profissionalização docentes, partir da construção da identidade profissional individual e coletiva dos docentes é uma alternativa estimulante. Trata-se de preconizar junto aos egressos da Geografia envolvidos no estudo, assim como aos professores em geral: a) trabalho em equipes para estudo e planejamento, desprovido de argumentos em defesa de falsa autonomia e de justificativas de perda de tempo; b) organização de sua própria formação continuada; c) revisão das didáticas, práticas e conteúdos desenvolvidos tanto nos cursos de formação quanto na sala de aula assumida pelo professor; d) discussão, reflexão e resolução de problemas educacionais e profissionais, com estudo de conceitos e percepções.

A socialização do trabalho escolar valorizado e utilizado pelos professores é uma forma de garantir a partilha do conhecimento, da prática e da responsabilidade com colegas, pais, alunos e administradores.

Sem dúvida a concepção de educação que o Estado-avaliador vem impondo sobre os cursos de licenciatura redonda numa concepção de docência que contraria o paradigma emancipatório. É necessário enfrentar as tensões contemporâneas dando respostas mais objetivas ao modelo estatal que se apresenta hegemônico, apostando na contradição e percebendo os processos humanos em movimento como embriões da mudança e não do conformismo.

As transformações das práticas docentes dos egressos só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. É importante se considerar, nos processos de formação/desenvolvimento/valorização profissional dos professores, o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Esse trabalho apresenta um conjunto de informações e interpretações não esgotadas que podem servir para elaborações mais profundas em discussões posteriores. Alerta sobre a realidade política, econômica, social e pedagógica das instâncias formadoras espalhadas pelo interior goiano Reflete sobre a expressão das relações da educação com a sociedade a serem conhecidas criticamente, de modo a permitir a compreensão das práticas educativas concretas e suas repercussões, além das formas de melhorias reais.

É importante, também, que aqui se veja o egresso como um profissional no exercício de sua função e não apenas como uma pessoa desatualizada e descomprometida com o êxito de sua atividade, ou ainda, como uma vítima dos salários baixos e das más condições de trabalho, que faz o que pode para atender a "crianças carentes em todos os aspectos".

As limitações, temporalidade e incompletude de um trabalho de investigação, ao se avaliar a angústia em querer apontar e analisar todas as percepções geradas no período de investigação da formação e profissionalização docente dos egressos, incitam a reconhecer a necessidade do desencadeamento de ações mais prementes às principais conclusões.

Por outro lado, espero que a divulgação do conhecimento obtido neste estudo venha a contribuir significativamente com mu-

danças, com novas ações no tocante à educação superior em Goiás, com outros estudos, com apoio a discussões e elaboração de propostas diferenciadas para aulas e para cursos de licenciaturas. Além de ensinar outras pesquisas nas linhas de profissionalização e formação do professor, de reflexão sobre didáticas e concepções de Práticas de Ensino sempre na tentativa de minimizar a profunda dificuldade no enfrentamento da socialização do docente na profissão, aproximando o mais possível o ensinar e o aprender.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996 (Clássicos; 4).

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*. Porto Alegre: n.4, p. 41-61, 1991.

LOUREIRO, Walderês Nunes (org.). *Formação e Profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Comprender e transformar o ensino*. 4ª ed. , Cidade? = Porto Alegre ArtMed, 1995.

Educação em Valores no Contexto Universitário

Ângela Dantas F. Santos

Em meio às exigências do mundo atual, a teoria e a prática da educação têm experimentado alterações e dificuldades em continuar a cumprir um relevante papel na sociedade. Diante dessa realidade, os profissionais da educação têm se deleitado com esse assunto, envolvendo-se em discussões sobre a formação de professores, elaborando propostas que se expressam nas mais variadas temáticas. Com efeito, um número significativo de pesquisadores da educação – atentos às questões pertinentes à formação de professores – compartilha com a idéia de que a educação requer a formação integral de profissionais que participem da evolução do conhecimento, de pessoas capazes de pensar por si próprias, de atuar por convicção pessoal, de assumir o trabalho de forma crítica e responsável; garantindo, com isso, sua participação política e seu compromisso com a cidadania.

Nessa perspectiva, este artigo procura estabelecer algumas considerações acerca da educação em valores na formação docente; mais precisamente sobre o valor responsabilidade, como imprescindível ao desenvolvimento da personalidade do estudante e sua formação integral.

O conceito de valor é complexo, e deve ser definido, uma vez que constitui objeto de várias ciências, tais como: a Filosofia, a Estética, a Sociologia, a Psicologia, e a Pedagogia. De forma particular, pode-se caracterizar o valor em objetos e fenômenos que tenham uma significação social positiva e cumpra a dupla função: como instrumento cognoscitivo e como meio de regulação e orientação da atividade humana. A função cognoscitiva e a função pragmática são indissociáveis na relação sujeito-objeto os quais propiciam a atividade valorativa.

O valor compreende uma condição relacional entre duas variáveis: o sujeito e o objeto; entretanto a abrangência do valor não se reduz na relação sujeito e objeto, mas também na gênese, na

expressão e no desenvolvimento das relações sociais e dos vínculos intersubjetivos.

Embora exista uma densa interlocução a respeito do valor com outras áreas do conhecimento, tomamos como referencial para nossa análise as contribuições presentes na teoria histórico-cultural.

A Psicologia de enfoque histórico-cultural, desenvolvida por L.S. Vygotsky e continuadores, representa um marco teórico e metodológico, adequado para a compreensão e direção dos processos de formação e desenvolvimento de valores. Isso se justifica por seus princípios, categorias e métodos, especificamente os que abordam a problemática do desenvolvimento sócio-cultural do homem, que possibilitam uma análise científica acerca do que sejam valores, o lugar que ocupam na personalidade e como operam na relação indivíduo e sociedade.

Vygotsky retomou as bases e categorias da filosofia marxista para explicar a origem das funções psíquicas superiores, em particular a consciência, o que nos oferece a compreensão de como se dá a essência dos valores humanos e como estes se formam. Essa concepção ressalta o caráter histórico-social, o papel da atividade e da linguagem no processo de desenvolvimento psicológico do homem, pois considerando como valor tudo aquilo que é criado, reconhecido e reproduzido pelo homem, tanto no aspecto material como espiritual. Outro princípio formulado por Vygotsky (1984), que explica o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo – as novas compreensões e manipulações da realidade – é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que estabelece: a zona de desenvolvimento proximal não é mais do que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver sozinho, individualmente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver um problema com ajuda sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dentre os diversos fatores que intervêm no processo de desenvolvimento, segundo essa concepção, é importante ressaltar a “interação social” e o papel da “mediação”, uma vez que são as interações entre as pessoas que concretamente possibilitam o progresso da zona de desenvolvimento proximal ao potencial. O processo de desenvolvimento do pensamento vincula-se à aquisição e interiorização da linguagem e conseqüentemente aos conceitos

e às compreensões da realidade, bem como às experiências individuais que o sujeito realiza em sua vida, segundo a dialética da realidade física e social.

Vygotsky destaca, ainda, que a aprendizagem não é exclusivamente um processo de realização individual, mas também uma atividade social, como um processo de construção e reconstrução por parte do sujeito, que se apropria de conhecimentos, habilidades, atitudes, afeição, valores, em suas múltiplas formas de expressão. Evidencia a importância do conceito da zona de desenvolvimento proximal não somente ao desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento moral e principalmente o da responsabilidade.

A própria concepção de educação desse aporte teórico supõe o desenvolvimento da personalidade e da moral do indivíduo como elemento imprescindível na formação; explicita que a educação em valores é concebida por meio de uma adequada organização de todo sistema que influencia os educandos, suas atividades, e relações consigo próprio e com os outros. Essa concepção institui que os alunos tenham uma atitude ativa, enquanto sujeitos de sua própria formação e não sejam meramente objetos de influência externa.

Formar um profissional integral, competente, responsável e comprometido com o desenvolvimento social significa, de acordo com González (2000, p.1):

[...] trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del

estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

Essa nova concepção de educação nos leva a refletir acerca da necessidade de transformar a escola tradicional e as práticas pedagógicas, para que realmente possam cumprir sua função transformadora. Torna-se imprescindível destacar a importância que as universidades têm a desempenhar na medida em que são as responsáveis pela formação dos quadros de professores para o ensino fundamental e para o ensino médio. O papel a ser desempenhado pelo professor – em qualquer nível de ensino – torna-se imprescindível para a criação das condições cognitivas e afetivas que propiciem ao educando o desenvolvimento da personalidade, fundamentado em um comportamento ético, em valores.

De acordo com o que se estabeleceu na declaração final da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI, celebrada em Paris, (1998, p.2):

[...] la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigada.

Como deve ser a prática educativa formal diante dessas novas realidades? Precisa deixar de ser meramente transmissora de informação, para tornar-se agente de análises críticas, que possibilite ao estudante tomar consciência de sua motivação em relação à atividade escolar, à sua vida social, ao seu futuro trabalho, ou seja, uma prática educativa que o prepare integralmente para a vida.

Deve assegurar, igualmente, a formação do homem como ser social e histórico, consciente e responsável pelos próprios atos, pela realidade do mundo em que vive, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido e articulado. A ética da responsabilidade consiste, assim, em conciliar os interesses individuais e coletivos, os direitos do indivíduo e os da comunidade.

Esse é também o entendimento de Martinez, citado por Escámez e Gil (2001, p. 20),

[...] el reconocimiento a toda persona de la condición de fin en sí misma implica la exigencia de respetar su conciencia, su intimidad y su diferencia respecto a los demás, así como el rechazo a toda forma de violencia sobre ella y a su instrumentación. El respecto a la humanidad, en cada persona, impone la obligación de respetar la integridad de su vida, al igual que su autonomía moral y política.

Para isso, é necessário que os docentes estejam cientes e desenvolvam valores de acordo com o contexto das exigências sociais presentes. Obviamente, não se trata de inculcar valores, padrões, normas de doutrinação política ou religiosa, mas de propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos para a formação de valores e critérios que possibilitem suas tomadas de decisão e ação.

Esse destaque à formação de valores no processo educativo, não significa dizer que até agora isso tenha estado ausente na sala de aula. Na realidade, sempre estiveram presentes. Consciente ou inconscientemente, o professor tem atuado e atua segundo uma concepção de mundo e de homem, a partir de um determinado sistema de valores, que medeia sua interpretação da realidade. Esse referencial também condiciona uma determinada orientação em sua ação como professor: na seleção de conteúdos, na prioridade que estabelece aos mesmos, nas atividades que programa, nas teorias que embasam sua atividade pedagógica, na visão de sua função como professor, no clima da classe, na metodologia de ensino, e em outras situações. Portanto, tudo isso não escapa à influência do sistema de valores que sustenta o educador. É claro que se não for a partir dos valores, não tem como conduzir um processo educativo, porque não existe homem biológico desprovido de cultura e de valores, os quais exigem serem interpretados. Aproximar-se do homem, conhecê-lo, entendê-lo significa sempre interpretar o mundo em seus significados ou valores, por meio dos quais todo homem se expressa, sente e vive. Significa considerar o homem com história, em seu próprio habitat. Por isso os valores são conteúdos explícitos ou implícitos, inevitáveis na educação.

Portanto, desenvolver valores na educação requer algumas exigências da instituição de ensino: incorporação de novos conteúdos ao programa curricular dos alunos e novas competências no exercício da profissão docente que permitam que o mundo da vida entre nas aulas. Ou seja, o que já se encontrava presente na aula, em caráter não formal ou não explícito, deve fazer parte de uma programação sistematizada da prática cotidiana do professor e aluno. Sabe-se que fazer isso não é tarefa fácil, uma vez que as mudanças na educação não ocorrem porque são determinadas mediante leis. É necessário que se produza principalmente uma mudança nas atitudes e modo de pensar a educação, de forma que permita alterações nas instituições, um novo enfoque no processo de ensino-aprendizagem e uma modificação na mentalidade da sociedade que demanda uma educação menos centrada na aprendizagem instrutiva, em detrimento de uma educação que permita a formação integral do indivíduo.

No contexto atual da formação acadêmica, há uma prevalência em se desenvolver a competitividade, a individualidade e as habilidades técnicas que visem a atender ao mercado de trabalho; formando, então – em detrimento de um desenvolvimento humanista –, indivíduos despreparados para desempenharem seu papel social.

Diante dessa problemática, este artigo destaca, particularmente, a necessidade de ampliar, na formação acadêmica, o fomento do *valor responsabilidade* na esfera dos discentes que estão se formando como futuros professores de ensino fundamental e de ensino médio. Esse é, indiscutivelmente, um valor que permite ao acadêmico a tomada de consciência em relação aos atos que pratica voluntariamente e que possibilita a construção de um posicionamento pessoal ativo, criativo, transformador, crítico e independente diante da vida. Sabe-se, também, que esse valor, se for empregado de maneira sistematizada, influencia, de forma positiva, a formação de profissionais cumpridores de seus deveres e conscientes de seus atos. Em consonância com essa compreensão, sobre o conceito do valor responsabilidade do estudante em sua formação profissional Ojalvo et al. (2001, p. 121-122) afirmam:

Es la tendencia de la personalidad a actuar en correspondencia con el sentido del deber ante sí mismo y la sociedad, como una necesidad interna, que es fuente de vivencias positivas y se realiza

independientemente de la obligación externa, a partir de la comprensión de su necesidad [...] cumplimiento de la mejor manera posible de sus deberes como estudiante (estudio sistemático, tareas docentes, actividad laboral e investigativa, trabajo independiente, compromiso con su entorno social) como necesidad interna, que se asume de forma voluntaria y consciente y despierta vivencias positivas así como la disposición a responder por sus actos.

Quando a educação, inclusive o ensino superior, se compromete com o desenvolvimento de valores humanos, tais como a responsabilidade, o respeito, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a honestidade, ocorre uma efetiva contribuição para a formação de indivíduos transformadores, capazes de intervir na realidade social.

Contudo, de maneira geral, as universidades brasileiras apresentam, ainda hoje, um entrave no que diz respeito à ruptura com o modelo tradicional acadêmico concentrado e fechado na formação específica de seus profissionais. Essa postura tem proporcionado a formação de discentes como futuros profissionais, mas nem sempre como profissionais-cidadãos, responsáveis e comprometidos com as normas justas que orientam suas condutas em relação às novas circunstâncias históricas, tecnológicas e socioeconômicas que os desafiam. Na prática não se tem uma consciência geral de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho do docente não deve privilegiar apenas o processo de ensino técnico, sobretudo o processo de ensino-aprendizagem conteudístico.

Diante de tal dificuldade, esbarra-se, a título de exemplos, na formação inicial do professor e nos currículos organizados pelas universidades, naquelas propostas que ainda não concebem um desenvolvimento integral do acadêmico, não lhe garantindo tornar-se um agente social comprometido, nem lhe favorecendo o exercício do pensamento crítico. Destitui, assim, a formação de propósitos capazes de desenvolver valores individuais e em relação ao outro e à vida.

É inegável, entretanto, que a universidade tenha um papel relevante a cumprir no mundo moderno, diante dessa perspectiva. A universidade possibilita o exercício de uma cidadania plena e

adaptada às exigências do tempo presente, além de poder cooperar para a resolução dos inúmeros desafios do conjunto da sociedade contemporânea, à proporção que a enriquece com o desenvolvimento contínuo do conhecimento científico produzido. Morin (2001), ampliando a discussão, argumenta que falar de formação educacional não remete a um conjunto de disciplinas, que são ou deveriam ser ensinadas, e que o conhecimento não pode ser considerado como um instrumento “pronto” que se pode utilizar sem antes examinar sua natureza.

A ausência de reflexão pedagógico-didática e de discussão específica sobre o valor responsabilidade na formação acadêmica impossibilita aos acadêmicos um despertar de consciência da sua realidade. Nos cursos de licenciatura, conseqüentemente, esses discentes reproduzirão – no ensino fundamental e no ensino médio – a prática pedagógica que vivenciaram no decorrer do processo de graduação. Em outras palavras, reproduzirão uma prática destituída de responsabilidade quanto à educação de valores, ao ministrarem os conteúdos das disciplinas. Assim a prática pedagógica não poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo integral do ser humano, em relação às pessoas, coisas, situações e ações; por extensão, destituirá o educando, também, da aquisição de atitudes imprescindíveis ao enfrentamento de si mesmo e da realidade.

O professor universitário deve reconhecer que toda realidade social encontra-se num contínuo e rápido processo de mudanças e de transformações, em todos os setores da vida e da comunidade humana; a saber, nos seus valores e nos seus aspectos sociais, culturais e educacionais. A eficiência, no fazer metodológico do professor, deve conduzir à efetiva construção da aprendizagem do aluno, que depende de recursos, das estratégias utilizadas, do comportamento relacional entre educador e educando.

Dessa forma, a própria concepção de educação, particularmente no enfoque histórico-cultural, considera que o desenvolvimento da personalidade, da moral e responsabilidade do indivíduo se constrói por intermédio de uma adequada organização da vida escolar e de todo um sistema de influências específicas que exercem sobre os educandos, bem como por meio de suas atividades e relações comunicativas; por outro lado, se espera que os alunos adotem uma atitude ativa de sujeitos diante de sua própria formação e não sejam meros objetos de influências externas.

A garantia desse complexo objetivo educacional implica, necessariamente, uma nova concepção e organização da educação. É imprescindível, então, transformar a escola tradicional para que realmente cumpra sua função formadora. São pressupostos que exigem uma permanente criatividade e inovação pedagógicas, utilizando práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento da personalidade do educando, sobre a base do trabalho com a “zona de desenvolvimento proximal”. Essas práticas requerem também flexibilidade na relação entre professor e aluno, comprometidos com um sistema de colaboração mútua. E finalmente há a exigência de promover a abertura da escola para a vida, de forma que permita incorporar as diferentes desigualdades sociais e, por conseguinte, garantir a formação de cidadãos comprometidos com a busca de uma sociedade melhor.

Ensino de geografia e formação de valores

O ensino de Geografia deve estabelecer uma política de formação acadêmica que determine, em bases realistas, os valores necessários ao exercício profissional – ingredientes básicos da ação docente. Tendo por fundamento esses princípios, deve-se definir uma formação integral que valorize a qualificação acadêmica e a pedagógica, para que se possa contribuir para um quadro de professores cientes dos valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Segundo a concepção histórico-cultural desenvolvida por Vigotsky, a aprendizagem é uma atividade social e não somente um processo de realização individual. É um processo de formação da personalidade do educando, da aquisição de conhecimentos e apropriação da cultura que se efetua a partir das interações produzidas na escola, na sala de aula e das diferentes atividades que nelas se desenvolvem. Pertinente ao pensamento vigotiskiano, pode-se dizer que é no âmago dos conteúdos geográficos – no contexto social, histórico e institucional – que se estabelece uma educação em valores.

Esse entendimento nos propõe que a essência dos conteúdos e processo docente do ensino de geografia não sejam somente “significados” para os alunos, mas que fomente um “sentido pessoal”,

em suas atividades cotidianas, que os motivem a atuar em correspondência com eles. Segundo Cavalcanti (2005, p.200 e 201):

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos.

Não há como negar a grande contribuição de teóricos da educação para o avanço das discussões teórico-metodológicas do pensamento educacional e geográfico, sobretudo no que se refere à educação em valores que fundamenta as reflexões do sistema conceitual da Geografia, valores norteadores da elaboração de diferentes propostas de ensino. Atestam isso os inúmeros trabalhos, os livros didáticos e paradidáticos produzidos nas últimas décadas, que denunciam as fragilidades do ensino baseado nos fundamentos da “Geografia tradicional”, passando a indicar novas diretrizes para o ensino da disciplina, assim como a produção acadêmica direcionada para a formação dos professores de Geografia.

No que se refere ao ensino, o livro de Nestor André Kaercher, *Desafios e utopias no ensino da Geografia* (1997), é significativo para se repensar a Geografia escolar. Nesta obra, o autor chama a atenção para o fato de que a escola – em particular, o ensino de Geografia – continua sendo algo extremamente enfadonho e desinteressante, ao invés de estimulante, criativo e formador da cidadania, tanto para os alunos quanto para os professores. Sua construção teórica tem suporte em duas categorias desenvolvidas por Freire (1987) – conscientização e situação-limite. O autor propõe a realização de um trabalho com os alunos tomando-se por base a seleção de “temas-geradores”, tendo em vista uma educação que os instrumentalize para o exercício da cidadania. A utopia do autor consiste em partir do espaço geográfico para a construção de um saber que ultrapasse o âmbito escolar, possibilitando a superação

de uma leitura ingênua do mundo. Nesse sentido, ressalta a constante presença da Geografia no cotidiano das pessoas e apresenta sugestões metodológicas baseadas nas relações existentes entre a realidade do aluno e o que se vê na escola e na vida cotidiana. Seu objetivo é fornecer subsídios para se repensar a prática docente e o papel das universidades e das licenciaturas.

A obra de autoria de Lana de Souza Cavalcanti, *Geografia, escola e construção de conhecimentos* (1998), é também importante para se reparar a geografia escolar. A autora parte de alguns pressupostos, como: a racionalidade crítica constitutiva da formação humana, a escola como *locus* peculiar da formação de sujeitos racionais e o domínio de conhecimentos geográficos como elementos dessa formação. A partir daí, apresenta proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar, apoiadas em ações didáticas socioconstrutivistas, evidenciando sua potencialidade para a formação de sujeitos críticos.

Em relação à formação dos docentes de Geografia, uma coletânea valiosa é a de Helena Copetti Callai, *A formação do profissional da Geografia* (1999). Nesse trabalho, a autora apresenta uma reflexão sobre o seu papel como formadora de geógrafos e de professores de Geografia. Enfatiza a necessidade de se refletir a respeito da dimensão pedagógica na constituição intelectual do geógrafo como instrumento que oportunize a articulação entre conteúdos da ciência e conteúdos de ensino, possibilitando uma nova postura no exercício da função social. Essa dimensão, na opinião de Callai, não pode prescindir de valores éticos e morais, os quais, juntamente com a competência técnica, fornecem aos vários sujeitos a sua diferenciação e permanência no mercado de trabalho. Para tanto, ela destaca que se torna imprescindível ter clareza em relação aos paradigmas atuais, no sentido de se conseguir interligar o conhecimento produzido pela ciência à capacidade criativa de produzir o próprio saber.

Essas propostas têm em comum a valorização da formação ampla do professor de Geografia, para cumprir sua função social, buscando formas de trabalho docente mais eficazes do ponto de vista da mediação no processo de conhecimento dos alunos e de valores.

Segundo a concepção Vigotskiana, a linguagem humana é o principal mediador para explicar a relação genética entre os processos sociais e individuais. O processo de interiorização que permite

que os fenômenos e objetos externos se transformem em internos está mediatizado pela linguagem. Os signos são instrumentos que medeiam as relações entre as pessoas. Assim, segundo essa vertente, pode-se conferir ao professor o papel de mediador no processo de construção e aquisição do conhecimento geográfico e de valores.

Dessa maneira, faz-se necessário reconhecer a importância da universidade e, em particular, do curso de Geografia como um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de uma prática educativa “que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje” (Libâneo, 1998, p.21).

A universidade é uma das mais relevantes instituições sociais. Cabe a ela contribuir para uma nova postura ético-valorativa, capaz de fortalecer os valores humanos como suportes de convicções democráticas. Ou seja, priorizar como proposta o resgate de valores fundamentais – como a responsabilidade, o respeito, a tolerância, a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade, da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos – na conquista democrática. Essas convicções são imprescindíveis na formação acadêmica dos futuros professores, particularmente os de Geografia.

Diante da problemática acima, o curso de Geografia, bem como as demais licenciaturas, devem estabelecer uma política de formação acadêmica que determine, em bases realistas, os valores necessários ao exercício profissional e os ingredientes básicos da ação docente. E, apropriando-se desses princípios, os cursos de formação devem definir uma formação integral que valorize a qualificação acadêmica e a qualificação pedagógica, necessárias para a construção de um quadro de professores cientes dos valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, assim como às relações humanas e a si próprios.

É com essa preocupação que neste artigo reitera-se a importância de se aprofundar o conhecimento sobre o valor responsabilidade na formação do professor de Geografia.

Referências Bibliográficas

BLASCO, José Antonio Lopis e MANCHEÑO, Maria Remédios Bal-lester. *Valores y actitudes en la educación: teorías y estrategias educativas*. Valencia: Ed. Tirant Lo Blanch, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Ed.da Unijuí, 1999.

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

_____. *Geografia e Práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino da geografia. *In: Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagens*. Caderno do Cedes 66-1 edição, maio/ago. 2005.

DECLARAÇÃO, MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉC. XXI: VISÃO E AÇÃO. Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris (UNESCO), 5-9 de outubro de 1998.

ESCÁMEZ, Juan e GIL, Ramón. *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

FABELO, José Ramón et al. *La formación de valores en las nuevas generaciones*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial de Ciências Sociais, 1996.

GONZÁLEZ, Viviana. M. *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*, 2000. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciência y La Cultura. Sala de lectura Educación en valores. Disponível em <[http:// www.oei.es](http://www.oei.es)> Acesso em: 22 de julho de 2002.

_____. *É possível e necesario formar valores en la universidad*, 2000. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciência y La Cultura. Sala de lectura Educación en valores. Disponível em <[http:// www.oei.es](http://www.oei.es)> Acesso em: 22 de julho de 2002.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época, 67).

MASSETO, Marcos Tarciso (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção práxis).

MORIN, Edgar. *Lês sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Organisation des Nations Unies pour l' éducation, la science et la culture*. Disponível em: < <http://www.agora21.org/unesco/savoirs>> . Acesso em: 23 nov.2001.

OJALVO, Victoria. M. et al. *Concepción de la enseñanza-aprendizaje y organización docente para la formación de valores en estudiantes universitarios*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela, 2001.

RUIZ, Pedro Ortega e VALLEJOS, Ramón Mínguez. *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O Nepeg no Contexto da Produção Sobre o Ensino de Geografia

*Dominga Correia Pedroso Moraes
Loçandra Borges de Moraes*

O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) é fruto dos anseios de um grupo de professores de três Instituições de Ensino Superior de Goiás (IES) – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás –, que trabalham com as disciplinas de Didática, Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. Esses professores têm em comum a preocupação com o ensino de Geografia, desde o nível básico até o superior, expressa por meio de suas pesquisas sobre a temática. Também se interessam em discutir a formação continuada desses profissionais. Atualmente fazem parte do NEPEG, além dos referidos professores, alunos de graduação e pós-graduação que se interessam em discutir a educação geográfica.

A partir de levantamentos realizados em diferentes fontes, constatou-se que essa temática (o ensino de geografia) não parece atrair a atenção de parte considerável dos professores dos cursos de Geografia das universidades brasileiras, apesar de elas formarem, prioritariamente, professores. Os dados oriundos desses levantamentos, que expressam o contexto em que o NEPEG foi criado, bem como as informações referentes ao núcleo, são abordados nesse artigo.

A Produção Sobre o Ensino de Geografia no Brasil

Segundo Pontuschka (1999), até 1960 pouco se sabe sobre as pesquisas relativas ao ensino de Geografia, sendo que somente nas décadas de 1980 e 1990 foi colocada à disposição dos pro-

fessores de Geografia e dos formadores de professores do país uma importante produção geográfica sobre o ensino dessa disciplina. Tratam-se de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado que versam sobre o ensino de geografia e a formação do professor.

Ainda segundo a referida autora, a década de 1980 também se destacou pela produção de livros didáticos de melhor qualidade, principalmente para o 2º grau; de inúmeros títulos de paradidáticos escritos por professores pesquisadores de universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte e de Santa Catarina e pela presença de pós-graduandos preocupados com a realização de estudos sobre a pesquisa no ensino e a formação de professores. Esses estudos podem ser considerados avanços na área e fizeram emergir reflexões sobre o ensino da Geografia, atingindo o trabalho pedagógico das escolas. Nessa década, segundo Pontuschka (*op. cit.*), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) teve papel fundamental promovendo encontros com o objetivo principal de pensar o ensino de Geografia no país.

Na década de 1990 foi produzido um grande número de pesquisas sobre o ensino de Geografia na Faculdade de Educação e no Departamento de Geografia da USP. Tais pesquisas se referem, principalmente, ao livro didático e à educação cartográfica; à educação ambiental (na visão do geógrafo); ao ensino da Geografia e os métodos interdisciplinares; desenvolvimento de conceitos como o de paisagem; a linguagem das imagens na construção de conceitos; a importância do vídeo em sala de aula; entre outros. Tais pesquisas estavam concentradas no Estado de São Paulo, todavia, outros centros começam a se despontar, sobretudo em universidades estaduais e federais do Centro-Sul do país, entre eles: Campinas, Presidente Prudente, Rio Claro, Rio de Janeiro, Goiânia, Florianópolis, Porto Alegre, Ijuí, Belo Horizonte, Uberlândia e Curitiba.

Pinheiro (2003), em sua tese de doutorado, também se preocupou com a produção sobre o ensino de Geografia. Com esse intuito, fez um levantamento das pesquisas realizadas entre os anos de 1972 e 2000, por alunos dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, sobre o ensino de Geografia. Em sua pesquisa, o autor encontrou 197 pesquisas, sendo 171 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. Organizando tais trabalhos de acordo com o período, obteve a seguinte distribuição: na década de 1970 foram produzidos 08 trabalhos, na década de 1980 esse número subiu para 38 e na década de 1990 cresceu

para 151, respectivamente 8,4%, 19,2% e 76,6% do total das pesquisas realizadas no período.

Num levantamento feito no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), constatou-se essa tendência de crescimento, pois, entre os anos de 2001 e 2004, foram realizadas 75 pesquisas acerca do ensino de Geografia, sendo 65 de mestrado e 10 de doutorado. Considerando que esses dados abrangem apenas 04 anos da década de 2000, acredita-se que poderá haver um incremento de pesquisas sobre o ensino de Geografia nessa década.

Todavia, embora nas últimas décadas tenha aumentado a quantidade de pesquisas relativas ao ensino da disciplina, elas ainda são minoritárias no seio da produção geográfica brasileira. Segundo estudo realizado por Cavalcanti (1995), os trabalhos relativos ao ensino de Geografia corresponderam, em média, a 7,4% do total de comunicações apresentadas nos encontros nacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), entre os anos de 1976 a 1986. Levantamentos por nós realizados nos anais do XII e do XIII Encontro Nacional de Geógrafos e do VI Congresso Brasileiro dos Geógrafos, ocorridos em 2000, 2002 e 2004, respectivamente, confirmaram a representatividade dessa linha de pesquisa. No primeiro evento, de 2000, 8,2% dos trabalhos referiam-se ao ensino, no segundo, de 2002, foram 10,3% e, por fim, em 2004, no terceiro evento, 12,1% do total de trabalhos compuseram o eixo denominado: Ensino, Formação e Exercício Profissional. Dentre as temáticas mais recorrentes nesses eventos, estão: educação cartográfica, educação ambiental, metodologias de ensino e de trabalhos de campo em Geografia.

Confirmando essa tendência, no VI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), realizado em 2005; de um total de 534 trabalhos apresentados, apenas 27 (5,1%) se referiam ao ensino de Geografia e de um total de 56 mesas coordenadas nenhuma tratou da questão ora em análise.

O Ensino de Geografia em Goiás

Essa realidade acerca da produção do ensino de geografia se repete em Goiás. Segundo Casseti (2002), a segunda metade

da década de 1970 até o final da década de 1980 é marcado em Goiás por uma “safra” de geógrafos portadores de pós-graduação contratados pelos departamentos de Geografia. Foram esses profissionais que deram início a uma produção local, embora incipiente, na qual se registra uma tendência do enfoque ambiental da Geografia, nos diferentes campos do conhecimento.

Essa produção local encontra-se publicada, principalmente, no Boletim Goiano de Geografia (BGG) – periódico editado, desde 1981, pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás e que a partir de 1998 passou a ser uma publicação conjunta do IESA (Instituto de Estudos Socio-Ambientais) e do Programa de Mestrado em Geografia da UFG). Outras instâncias de divulgação dessa produção também se destacam como o caso da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e dos Encontros Regionais de Geografia (EREGEOs). Soma-se a isso textos publicados em periódicos de outros departamentos da UFG, da UEG e UCG. Nesse trabalho priorizou-se o BGG, a AGB e os EREGEOs. Além dessas publicações há ainda as teses e dissertações, defendidas por profissionais que pesquisam sobre o ensino de Geografia, tanto em Goiás quanto em outras instituições de ensino do país.

O Ensino de Geografia no Boletim Goiano de Geografia e nas dissertações e teses defendidas por pesquisadores de Goiás

Segundo Casseti (*op. cit.*), tendo como base a produção científica publicada no Boletim Goiano de Geografia da UFG, no período de 1981 a 1998, apenas 05 textos, o equivalente a 7,1% dos artigos, se referia ao ensino. Pelos levantamentos realizados, verificou-se que apenas na década de 1990 começaram a ser divulgados trabalhos relativos a essa questão. Tais trabalhos abordavam temas como o estágio na formação do aluno de Geografia, propostas de ensino da disciplina, discussões acerca da estrutura curricular, de questões didático-pedagógicas, da prática docente, da cartografia no ensino e reflexões sobre o ensino de geografia no cenário atual. Dentre os autores responsáveis por essas primeiras publicações se destacam: Lana de Souza Cavalcanti e Eguimar Felício Chaveiro. Além desses trabalhos há textos referentes especificamente ao ensino da Cartografia publicados nos primeiros volumes do BGG.

Com o intuito de abarcar toda a produção publicada no Boletim Goiano de Geografia procedeu-se ao levantamento nos volumes publicados entre 1999 e 2002. Verificou-se que 05 dos 40 artigos publicados (incluindo as resenhas) possuíam como temática o ensino de Geografia, o que correspondeu a 12,5% das publicações. Destaca-se, também, o fato de que nos volumes mais recentes do Boletim Goiano de Geografia (números 19 a 22), além de artigos foram publicados os resumos de 03 teses (defendidas por professores do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA) e de 50 dissertações defendidas por alunos ligados ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto do IESA/UFG. Entre os trabalhos defendidos por alunos do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, até 2002, apenas um (2%) referia-se especificamente ao ensino de geografia. Outros 3 trabalhos tiveram como temática o ensino, abordando especificamente temáticas como a educação ambiental, o cotidiano e a cidadania. No ano de 2003 foram defendidos: um trabalho sobre a relação entre o ensino de geografia e educação para o trânsito e outro relativo a um estudo sobre o ensino de Geografia tendo como referência o bairro. Em 2004 um trabalho defendido enfocou a questão do ensino de Geografia ao abordar as práticas espaciais dos jovens em Goiânia.

A produção acadêmica sobre ensino de Geografia realizada por ex-alunos do Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Goiás e por outros pesquisadores do Estado de Goiás, no período de 1985 a 2004 pode ser conferida no Quadro 1. No total foram identificadas 20 pesquisas, sendo 18 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Quadro 1- Produção acadêmica sobre o ensino de Geografia realizada por pesquisadores do Estado de Goiás (1985 – 2004)

Nome	Título	Foco Temático	Grau	Univ.	Ano
CALIXTO, Maria Cristina Cavalcanti	Sobre o ensino de Geografia na escola de 1ª grau: uma contribuição para a formação de professores de 5ª a 8ª séries	Formação de Professores	M	PUC-SP	1985
CAVALCANTI, Lana de Souza	O ensino crítico de Geografia em escolas públicas de ensino fundamental	Prática Docente e Educativa	M	UFG	1991

CAVALCANTI, Lana de Souza	Construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª série do ensino fundamental	Formação de Conceitos	D	USP	1996
CHAVEIRO, Eguimar Felício	O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico – elementos para uma avaliação do curso da UFG	Currículos e Programas	M	UFG	1996
CIRQUEIRA, Miguel Soares	O ensino de Geografia em escolas estaduais de nível médio em Goiânia	Prática Docente e Educativa	M	UCG	2001
FREIRE, Maria Eni Sousa Dias	Formação de professores de Geografia e a prática docente na UEG de Pires do Rio	Formação do Professor	M	UEG/ Universidade de Havana - Cuba	2003
HESS, Eliza- beth de Souza Machado	Na busca de uma metodologia da cartografia temática para o trabalho com mapas em Geografia	Representação Espacial	M	USP	2001
MACEDO, Ana Maria	O lixo urbano: possibilidades de realização de práticas educativas ambientais no espaço público da UEG – Unidade Universitária de Porangatu-GO	Educação Ambiental	M	UFG	2002
MARTINS, Vilmont de Moura	Trilhas juvenis: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia	Características dos Alunos	M	UFG	2004
MENDONÇA, Sandra	Contribuição do ensino de Geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola de 1ª e 2ª graus	Prática Docente e Educativa	M	USP	1997
MORAES, Dominga Cor- reia Pedroso	Cidade de Goiás: patrimônio histórico, cotidiano e cidadania	Características dos Alunos	M	UFG	2002
MORAES, Loçandra Borges	Goiânia em mapas: a cidade e sua representação. O ensino de Geografia	Representação Espacial	M	UFG	2001
RODRIGUES, Dúflio Furtu- nato	A educação para o trânsito no ensino de Geografia: conhecimento e cidadania	Prática Docente e Educativa	M	UFG	2003
ROSA, Odelfa.	A cartografia na escola rural: ações e proposições para a 5ª série – um estudo de caso de Catalão-GO	Representação Espacial	M	UNESP	1999

SA, Cláudio Henrique Ribeiro de.	O bairro e a cidade: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	Conteúdo-Método	M	UFG	2003
SANTOS, Ângela Dantas Fonseca dos	O valor-responsabilidade na formação do professor de Geografia	Formação do Professor	M	UEG/ Universidade de Havana - Cuba	2003
SOUZA, Vanilton Camilo de	A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia	Prática Docente e Educativa	M	UFMG	1999
VIEIRA, João Roberto	O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries do ensino fundamental	Prática Docente e Educativa	M	UFG	1997
ZANATTA, Beatriz Aparecida	A relação conteúdo-método no ensino de Geografia: estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua representação em programas de ensino no Brasil – 1978-1990	Conteúdo-Método	M	UFG	1996
ZANATTA, Beatriz Aparecida	Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia	Conteúdo-Método	D	UNESP	2003

Fonte: Organizado por PINHEIRO, A. C.; FONSECA, R. A. (2005).

O Ensino de Geografia nos Encontros Regionais de Geografia

Quanto aos encontros regionais de Geografia, assim como tem ocorrido nos encontros nacionais, verificou-se que as temáticas relativas ao ensino de Geografia também estão pouco presentes.

A título de exemplo podem ser citados os VI, VII, VIII e IX encontros regionais de Geografia. Em 1999, durante a realização do VI EREGEO, foram apresentados 13 trabalhos direta ou indiretamente relacionados ao ensino de Geografia, o que correspondeu a 12,8% do total dos trabalhos apresentados. No ano de 2003 realizou-se o VII EREGEO, organizado em eixos temáticos, sendo um desses eixos dedicado ao ensino da Geografia. As dez contribuições científicas sobre o ensino de Geografia apresentadas no citado encontro regional, correspondendo a 8,7% do total dos

trabalhos, foram classificadas segundo os seguintes sub-eixos: ensino de Geografia e formação de professores e dimensões do ensino e da aprendizagem em Geografia. Foram ainda expostos dois painéis sobre a temática do ensino de geografia. No VIII EREGEO, realizado em 2003 na Cidade de Goiás, dentre os 61 resultados de pesquisas e 79 comunicações livres apresentados, 16,4% e 17,7%, respectivamente, tiveram como temáticas questões relativas ao ensino de Geografia. Também foram expostos 30 pôsteres dos quais 4 (13,3% do total) tiveram como objeto de discussão o ensino de Geografia e do total de 10 mesas redondas, 3 debateram temáticas correlatas ao ensino de Geografia, formação de professores e profissionalização do geógrafo. Em relação ao IX EREGEO, realizado em Porto Nacional-TO em 2005, houve uma redução na quantidade de trabalhos referentes ao ensino. Foram apresentados 74 trabalhos dos quais apenas 6 (8,1% do total) abordavam a temática do ensino de Geografia.

A AGB e o ensino de Geografia

A Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Goiânia, criada em 19 de novembro de 1979, é uma entidade representativa de estudantes universitários de Geografia, professores universitários e do ensino médio e de técnicos geógrafos, principalmente no âmbito da comunidade goianiense. Dentre suas tarefas está a promoção da qualificação de seus associados, para tanto, ao longo de seus 26 anos tem promovido a realização de mesas redondas, palestras, simpósios, conferências, muitas delas destinadas aos profissionais que estão exercendo suas atividades no mercado de trabalho.

Dentre os temas discutidos nesses eventos, Gomes (1999), especificamente em relação ao ensino de Geografia, cita os seguintes: Visão crítica do ensino de Geografia; Ensino público; Atuação do geógrafo no mercado de trabalho; A formação do profissional em geografia; Método da ciência e método de ensino; O ensino da geografia; A questão do livro didático; Profissionalização e mercado de trabalho e Diagnóstico do ensino da geografia no Brasil (MEC/SESU).

Quanto aos cursos promovidos pela AGB Goiânia, o autor anteriormente referido destaca: “Geografia do ensino médio (re-

ciclagem); Geografia do 1º e 2º graus (reciclagem); O ensino de geografia; O ensino de Geografia – para a crítica da geografia que se ensina; [...] O livro didático de geografia; Geografia de Goiás etc.” (GOMES, 1999, p. 160). Esse último curso (Geografia de Goiás) realizado em 2002, contou com a participação de 154 pessoas dentre alunos de graduação, professores do ensino básico e professores universitários de diversas IES de Goiás.

O Núcleo de Ensino e a Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG)

Pelo levantamento anterior, percebe-se que a problemática do ensino de Geografia sempre esteve presente no cenário nacional e regional, embora por vezes com pouca visibilidade ou com pouca representatividade em termos numéricos. No âmbito do Estado de Goiás, essa problemática tem se revelado bastante instigante para os professores e estudiosos na área e por isso tem merecido uma atenção crescente, desde a década de 1990, de um grupo de pesquisadores. Nesse contexto, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Geográfica, em setembro de 2004, por um grupo de professores pesquisadores de três universidades do Estado de Goiás: Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Universidade Católica de Goiás – UCG. A expectativa dos pesquisadores foi a de constituir um Núcleo que discutisse o ensino de Geografia e sua problemática e desenvolvesse projetos sobre o Ensino de Geografia em Goiás, pois os fundadores têm vínculo e interesse pela pesquisa nesta área.

O grupo de pesquisadores do NEPEG tem registro no Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG) e é constituído, em seu início, pelos professores:

Prof^a. Ms. Ângela Dantas Fonseca dos Santos – pesquisadora e professora na área do ensino da Universidade Católica de Goiás fez uma dissertação de mestrado com o tema: o valor-responsabilidade na formação do professor de Geografia

Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro – pesquisador e professor na área do ensino da Universidade Federal de Goiás, defendeu uma tese na qual fez levantamento das pesquisas dos programas de

Pós-Graduação em universidades do Brasil, atualmente estendeu esta pesquisa aos países do Mercosul.

Prof^a. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta – pesquisadora e professora do Curso de Geografia da Universidade Católica de Goiás, tem se dedicado ao estudo sobre a História do Ensino de Geografia. Em sua tese de doutorado pesquisou as formas de manifestações de concepções de ensino presentes em propostas atuais de Ensino de Geografia.

Prof^a. Ms. Dominga Correia Pedrosa Moraes – pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Cora Coralina, da Cidade de Goiás, tem se dedicado à temática da Formação de Professores de Geografia. Em sua dissertação de mestrado pesquisou a construção do conhecimento de professores de Geografia na formação inicial.

Prof^a. Ms. Eliana Marta Barbosa de Moraes – pesquisadora e professora do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, tem se dedicado ao estudo sobre a formação de professores de Geografia, pesquisando o perfil dos professores de Geografia da rede municipal de educação de Goiânia.

Prof^a. Dra. Lana de Sousa Cavalcanti – pesquisadora e professora da Universidade Federal de Goiás, tem se dedicado ao estudo do Ensino da Geografia Escolar e dos saberes dos professores de Geografia em relação à cidade. Pesquisou, em sua tese de doutorado, a construção dos saberes geográficos no universo escolar.

Prof^a. Ms. Loçandra Borges de Moraes – pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Anápolis, defendeu dissertação de Mestrado sobre a cartografia no ensino de Geografia e sobre o ensino de Cartografia.

Prof^a. Ms. Maria Eni Sousa Dias Freire – pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Pires do Rio, estuda a formação de professores. Em sua dissertação de Mestrado, pesquisou sobre os saberes docentes de professores de Geografia na Educação Superior.

Prof. Ms. Vanilton Camilo de Souza – pesquisador e professor da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Cora Coralina, da Cidade de Goiás, tem se dedicado ao estudo da formação de professores e da construção do conhecimento de professores em formação inicial. Em sua dissertação de Mestrado, pesquisou sobre os saberes docentes de professores de Geografia leigos.

Em um ano e meio de história do NEPEG, outros professores pesquisadores se integraram ao grupo inicial: Mestrando Jean Molinari – IESA/UFG, Mestranda Lorena Francisco de Souza – IESA/UFG, Prof. Ms. Marcos Augusto Marques Ataídes da UEG, Mestranda Regiane Alves Fonseca – IESA/UFG e Prof. Ms. Valney Dias Rigonato – UFG e UCG.

Também fazem parte do Núcleo, por período temporário, acadêmicos bolsistas de projetos coordenados por professores do NEPEG das instituições de Ensino Superior supra-citadas.

Os componentes do NEPEG têm o seguinte perfil: o desenvolvimento de pesquisas na área a que se refere o Núcleo; interesse e envolvimento acadêmico e/ou profissional com o tema; disponibilidade para desenvolver ações necessárias ao funcionamento do Núcleo. O grupo tem reuniões ordinárias mensais e extraordinárias quando necessário.

Dentre as finalidades do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica, destacam-se as seguintes:

- 1) Desenvolver pesquisas sobre as seguintes temáticas:
 - Perfil dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio em Goiás;
 - Formação inicial e continuada de professores de Geografia em Goiás;
 - Desenvolvimento de Projetos Político Pedagógicos de Geografia na Graduação e na Educação Básica;
 - Metodologias de Ensino de Geografia na Educação Superior, na Educação Básica e na Educação não formal;
 - História do Ensino da Geografia;
 - Pesquisa em Educação Geográfica.
- 2) Estimular o ensino, a pesquisa científica e tecnológica, além da formação técnica científica e profissional, por meio de atividades promovidas pelo NEPEG ou por intermédio de convênios com outras instituições;
- 3) Promover eventos: cursos, seminários, simpósios e similares;

- 4) Publicar e divulgar trabalhos na área: edição de livros, criação de revistas, *home page*, dentre outros;
- 5 – Estudar autores, obras, assuntos, teorias, conceitos, dentre outros aspectos que se relacionam com a área da Educação Geográfica.

Para atingir as finalidades acima descritas, o NEPEG planeja atividades para que a educação geográfica seja discutida em âmbito regional e nacional; promove eventos relacionados à educação geográfica e incentiva o intercâmbio entre pesquisadores e professores da área; incentiva a participação de seus componentes em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais relacionados à educação geográfica e áreas afins; promove a criação de comissões de estudos e pesquisas para análise de questões sobre a educação geográfica.

Dentre as atividades que o NEPEG desenvolveu e participou desde 2004, destacam-se:

- 1) O II FÓRUM GOIANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: teorias e práticas na formação docente, realizado de 18 a 20 de agosto de 2005, na cidade de Caldas Novas – Goiás. Esse fórum, destinado aos professores de Prática de Ensino em Geografia de todas as IES do Estado de Goiás, a pesquisadores do ensino de Geografia, a bolsistas de iniciação científica e a alunos de pós-graduação, envolvidos em projetos na área, a coordenadores de cursos de licenciatura em Geografia, teve como objetivo central debater a formação do professor de Geografia nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás. Como resultado das discussões realizadas pelos participantes do Fórum foi possível: identificar teorias educacionais e geográficas que orientam a formação do professor de Geografia; perceber concepções e práticas de ensino presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos nos atuais cursos de formação de professores em Goiás; promover discussões sobre a trajetória da Geografia Escolar.
- 2) A participação de membros do NEPEG no XIX Encontro Regional de Geografia realizado em Porto

Nacional – TO, em julho de 2005, e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Dourados – MT em outubro de 2005.

- 3) O desenvolvimento do Projeto de Pesquisa: O PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS, em andamento.

Para o ano de 2006 está prevista a realização do III FÓRUM GOIANO (Fórum Nepeg) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: experiências refletidas do atual cenário de formação. Esse evento acontecerá de 20 a 22 de agosto, na cidade de Caldas Novas – Goiás.

Considerações Finais

A título de considerações finais poderíamos afirmar que as temáticas relativas ao ensino de Geografia não têm atraído satisfatoriamente, dada sua relevância e complexidade, profissionais de Geografia do Brasil e do Estado de Goiás. A atuação de um pequeno grupo de profissionais faz com que a produção nessa área, publicada em periódicos, congressos ou no mercado didático, seja ainda muito reduzida. Entretanto, é preciso destacar que embora reduzida, a produção na área do ensino de Geografia em Goiás apresentou um acréscimo. Além disso, é preciso destacar o fato de que, nos Encontros Nacionais e Regionais de Geografia, nos últimos anos, têm sido reservados espaços específicos para as discussões acerca do ensino de Geografia, seja na forma de Grupos de Discussões, Eixos Temáticos ou Conferências. O NEPEG tem o desafio de contribuir para melhorar esse quadro, estimulando o ensino, a pesquisa científica e tecnológica e a formação profissional na área do Ensino de Geografia em Goiás.

Referências Bibliográficas

Banco de teses. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm>. Acesso em: 28 fevereiro 2006.

BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA. Goiânia: CEGRAF/Bandeirante/GRAFSET. 1981-2002. Semestral/Anual/Semestral. ISSN: 0101-708X.

CASSETI, V. "Notas sobre a evolução do conhecimento geográfico na região do Cerrado Goiano". In: Maria Geralda de Almeida. (Org.). *Abordagens geográficas de Goiás: O natural e o social na contemporaneidade*. Goiânia : CEGRAF, 2002, p. 242-260.

CAVALCANTI, L. de S. A problemática do ensino de geografia veiculada nos Encontros nacionais da AGB (1976-1986): um levantamento preliminar. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiana, v. 15, n. 1, p. 35-55, jan./dez. 1995.

CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, VI, Goiânia, 2004. *Anais....* Goiânia : CBG, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, XII, Florianópolis, 2000. *Anais...* Florianópolis: ENG, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, XIII, João Pessoa, 2002. *Anais...*(CD ROM) João Pessoa: ENG, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, VI, Fortaleza, 2005. *Anais...* Fortaleza: ANPEGE, 2005.

ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, IX; ENCONTRO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO TOCANTIS – ENGETO, Porto Nacional, 2005. *Anais...* Porto Nacional : EREGEO/ENGETO, 2005.

ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, VIII, Cidade de Goiás, 2003. *Anais ...* Cidade de Goiás : EREGEO, 2003.

ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, VII, Quirinópolis, 2001. *Anais ...* Quirinópolis : EREGEO, 2001.

ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, VI, Catalão, 1999.
Anais... Catalão : EREGEO, 1999.

GOMES, H. *A produção geográfica em Goiás*. Goiânia : CEGRAF, 1999.

PINHEIRO, A. C. *A trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil - 1972-2000*. 2003. 257f. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2003.

PINHEIRO, A. C. FONSECA, R. A. Dissertações e teses sobre o ensino de Geografia elaboradas por pesquisadores de Goiás (1985-2004). *Pôster*. II Fórum Goiano de Formação de Professores de Geografia. Caldas Novas/GO, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. *A geografia: pesquisa e ensino*. IN: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111 – 142. (Coleção Caminhos da Geografia).



Esta edição foi produzida em Agosto de 2006, em Goiânia. Composto na fonte Univers. Miolo papel Sulfit 75 g/m² e capa Triplex 250 g/m².

.....
Impresso na Gráfica e Editora Vieira