

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Clézio dos Santos*

Resumo

Este trabalho apresenta um caminho reflexivo sobre a participação do professor de cartografia na formação de professores de geografia. Apresenta-se o docente de cartografia e sua relação com a formação de professores de geografia; aponta-se para uma necessidade do professor reflexivo; e aborda-se a questão da pesquisa como caminho da componente curricular cartografia, de modo a colaborar diretamente para a formação de professores reflexivos de geografia.

Palavras-Chave: Cartografia. Educação Geográfica. Formação de Professores. Ensino Superior.

CONSIDERATIONS ON THE PAPER OF TEACHER OF CARTOGRAPHY IN THE GEOGRAPHY EDUCATION

Abstract

This job presents a reflective way on the participation of the teacher of cartography in the formation of geography teacher. It has presented the teacher of cartography and its relation with the formation of geography teacher; it has pointed with respect to a necessity of the reflective teacher; and it has approached the question of the research as way of the curricular component cartography to collaborate directly for the formation of reflective teacher of geography.

Key-words: Cartography. Geography Education. Formation of Teacher. Superior Education.

Introdução

O presente texto tem como objetivo principal fazer uma análise dos docentes de cartografia, os quais são os responsáveis pela formação dos professores de geografia. Essa preocupação com os formadores dos professores é um tema recente na educação e os trabalhos voltados para as áreas de geografia e cartografia são escassos. Essa forma de ver e entender a abordagem da cartografia pelos docentes de cartografia auxiliará no modo de ver e

*Doutor em Ciências – Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: clezio.santos@ig.com.br

entender a relevância da participação dessa área do conhecimento nos cursos voltados para a formação de professores de geografia.

O conceito de formadores de professores como técnicos se ajusta muito bem à idéia de professores enquanto técnicos e nega àqueles que efetivamente fazem o trabalho cotidiano de ensinar e de formar professores um papel significativo na formulação e definição da direção de seu trabalho (ZEICHNER, 2002, p.32).

A concepção trabalhada por Zeichner (2002) ressalta a necessidade de pensar o papel dos formadores de professores, questionando o sentido técnico da formação de professores. Os formadores de professores, ou seja, nesse caso os docentes de cartografia, devem pensar mais no aprendiz e ter uma clareza maior de sua função.

Os formadores de professores devem praticar o que eles pregam; caso contrário, o currículo oculto da formação dos professores – que entra em conflito com a mensagem enunciada – tenderá a ser o que mais influencia na socialização dos professores em formação (GINBURG e CLIFT, 1990 apud ZEICHNER, 2002, p. 3).

Nos últimos 20 anos houve uma explosão na literatura educacional relacionada com a preparação de professores com profissionais reflexivos que empenham importantes papéis na determinação do que acontece em suas salas de aula e instituições de ensino, além da tomada de responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

Zeichner (2002) analisa essas mudanças na educação denominando de movimento da prática reflexiva na formação de professores.

Nas duas últimas décadas, a despeito da continuada predominância de um modelo de educação escolar baseado na transmissão ou no modelo bancário de educação, onde ensinar é dizer, e aprender é absorver, os slogans de “ensino reflexivo”, “pesquisa-ação” e “qualificação dos professores”, foram adotados por professores, formadores de professores e pesquisadores sociais em todo o mundo (ZEICHNER; NOFFKE, 2001 apud ZEICHNER, 2002, p. 33 e 34).

Esse movimento internacional, que é visto no ensino e na formação de professores sob o estandarte da reflexão, pode ser visto como uma reação dos professores que vão negar a percepção do professor como técnico que apenas realiza o que os outros querem que eles façam e contra as mudanças educacionais feitas de cima para baixo.

O conceito de professor como um profissional reflexivo surge para reconhecer o que Schon (1983) chamou de “conhecimento-em-ação”, ou seja, com base na perspectiva do professor individual, o processo de compreender o seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, e que o tipo de conhecimento derivado exclusivamente da experiência dos outros é empobrecido.

Segundo Zeichner (2002):

Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, em geral, há um compromisso dos formadores de professores em ajudar os futuros professores a internalizarem, durante sua formação inicial, a disposição e habilidade para estudar seu modo de ensinar e para se tornarem melhores nele ao longo de toda sua carreira (ZEICHNER, 2002, p. 35).

Com essa preocupação, estrutura-se um caminho que não descarta a documentação existente, a delimitação da área, o questionamento junto ao profissional envolvido – o docente de cartografia. Recorre-se a uma bibliografia sobre a formação de professores reflexivos destacando os trabalhos de Zeichner (2002), Alarcão (2001), Libâneo (1998) e Schon (1983) e para formadores de professores as obras de Pontuscka; Paganelli e Cacete (2007), e Pimenta e Anastasiou (2002).

A necessidade de professores reflexivos

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvidas, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, ‘em sua maioria improvisado, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica’. O número de professores universitários, no período ente 1950 e 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes (Conferencia Regional de Ministros de Educación, 1996 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 86).

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Imbuídos dessa preocupação com o ensino superior e de nossa vivência junto aos cursos de licenciatura em geografia, como docente de cartografia, passa-se a questionar sobre

a formação de professores de geografia e a participação do conteúdo de cartografia e do docente dessa área de conhecimento na formação de professores de geografia.

Discute-se num primeiro momento as influências na formação do professor de geografia no final do século XX e início do século XXI, apresentado um panorama da problemática educacional vivida pela formação de professores nesta mudança de século.

Em seguida, apresenta-se o docente de cartografia e sua relação com a formação de professores de geografia. Neste momento indagações emanadas de uma componente curricular, entendida como disciplina pertencente a um currículo, é explorada no sentido de procurar elucidar quais contribuições fornecem para esse currículo de formação de professores.

Na terceira parte aponta-se para uma necessidade do professor reflexivo, seja ele o docente de cartografia que tem a função de auxiliar na formação de professores reflexivos de geografia para o ensino fundamental e médio, num ambiente reflexivo de aprendizagem.

Na quarta e última parte do capítulo, aborda-se a questão da pesquisa-ação como caminho da componente curricular cartografia em colaborar diretamente para a formação de professores reflexivos de geografia.

Destaca-se que no final do século XX e início do século XXI novos termos e conceitos se incorporaram na discussão e debate do mundo da educação, em especial, sobre a discussão da área denominada de formação de professores. Expressões como: professor reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências; povoam os trabalhos na área de formação de professores.

Segundo Alves (2007):

Nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes docentes representam uma tradição existente há algumas décadas e que ganha impulso, a partir dos anos 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério. O referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira elevando os salários e os status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Homes Group – um grupo formado por decanos das universidades americanas - e pelo Carnegie Task Force on Teaching a profession – grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente Tomorrow's teachers e A nation prepared: teachers for 21st Century, problematizam e apontam para o avanço do ensino – o fortalecimento da profissão docente (ALVES, 2007, p. 1).

Os dois marcos apontados por Alves (2007) destacam o início do movimento de profissionalização e, segundo o próprio autor, uma análise da gênese e uma crítica ao desdobramento desses documentos pode ser encontrada em Labaree (1992; 1995).

Se nos países anglo-saxônicos os estudos tiveram origem em 1980, no Brasil, o movimento de profissionalização tem início na década de 1990, por meio dos textos de Tardif; Lessard e Lahaye (1991), de Lüdke (2001) e Tardif (2002). Os trabalhos exploram o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes.

Segundo Lüdke (2001) na ideia do saber docente introduzida por meio do artigo de Tardif; Lessard e Lahaye publicado na revista *Teoria & Educação*, em 1991; os autores conseguiram despertar interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então.

A produção organizada por Pimenta e Ghedin (2002) discute criticamente o conceito de professor reflexivo, amplamente apropriado e generalizado no mundo da educação. Essa perspectiva conceitual tem se revelado extremamente importante para a leitura, compreensão e orientação do processo de formação de professores, apropriando por diversos autores. Estes apresentam propostas e leituras divergentes necessitando uma perspectiva teórica. Os textos presentes nesta coletânea articulam uma reflexão sobre esses limites e possibilidades do conceito de professor reflexivo.

Para Alves (2007) os saberes docentes podem suscitar diferentes abordagens:

Para Tardif (2002), Shuman (1987) e Pimenta (2002) a perspectiva dos saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores. Já para Arce (2001) e Duarte (2003), a perspectiva pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, apresentando um ajustamento ao ideário neoliberal (ALVES, 2007, p.4).

Diante o entendimento trabalhado acima pelo autor, o campo dos saberes da docência esta longe de ser algo simples, fácil e não problemático. Além de um contexto em que aquilo que é novo, muitas vezes é rapidamente abraçado e aceito ou é refutado e negado (PIMENTA, 2002).

Apresenta-se o debate sobre a formação docente que vem ocorrendo no Brasil, embasados nos textos de Alves (2007), André (2001), Lüdke (2001), e André et al. (1999).

Lüdke (2001) destaca que confirmar a importância do saber docente como objeto de estudo, quanto às dificuldades que devem enfrentar os que se decide a estudá-los, dada a pluralidade de sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação, continua sendo um desafio da comunidade acadêmica brasileira.

Existem diversos estudos sobre os saberes do professor, alguns inclusive situados em mais de uma abordagem. Esses estudos incorporam perspectivas variadas que podem ser compreendidos em: pesquisas sobre o comportamento do professor; à cognição do professor; o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões (BORGES, 2003 apud ALVES, 2007, p. 2).

As pesquisas sobre o *comportamento do professor* estão presas à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nestas pesquisas tem-se a relação processo-produto presente. A ação docente é o processo de ensino que age sobre a aprendizagem do aluno (o produto).

Já as pesquisas sobre a *cognição dos professores* surgiram no quadro das críticas à abordagem processo-produto. Centram-se nos processos cognitivos dos professores, focados em como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso da informação, transpondo de um contexto ao outro.

As pesquisas sobre o *pensamento dos professores* denominadas pela expressão inglesa *teachers' thinking*, trata-se de uma abordagem bastante difundida e representa desdobramentos da psicologia cognitiva, mas com contribuições de várias correntes das ciências sociais destacando a etnometodologia.

Em relação às *pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*, estas foram constituídas a partir de abordagens fenomenológicas, do enfoque etnográfico e do interacionismo. Levam em consideração os pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas com base no contexto de cada sujeito em termos histórico e social.

E por fim as pesquisas embasadas nas *contribuições da sociologia do trabalho e das profissões* constituem numa importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando o enriquecendo as abordagens anteriores. Além disso, recebe contribuições da sociologia do trabalho e a ênfase fica na socialização do profissional.

As abordagens elencadas acima apresentam um panorama sobre as teorias e tradições de um campo de pesquisa em formação de professores. No entanto, não esgotam esse campo, pois os estudos sobre os saberes dos professores encontram-se com outros pesquisadores que pesquisam temas diversos com base em diferentes fontes teóricas.

As influências na formação do professor de geografia no final do século XX e início do século XXI

O ensino de Geografia foi, por muitos anos, desconsiderado ou esteve centrado na descrição do mundo, apresentado aos alunos sob a forma de textos únicos. Além disso, a legislação, ao longo do século XX, interferiu no currículo escolar e se refletiu no saber geográfico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71)¹ reformou o ensino conforme o modelo educacional norte-americano, instituindo as licenciaturas curtas: Estudos Sociais, Letras e Ciências.

A implantação do curso de Estudos Sociais, em substituição às licenciaturas de geografia e história, formava professores com deficiências teóricas e práticas, que confundiam o objeto e o método de estudos das duas disciplinas, gerando a desvalorização do saber geográfico.

Segundo Pontuschka et al. (2007):

Em artigo publicado no Boletim Paulista de Geografia (1981), Seabra questionava a maneira pela qual se pretendia chegar a essa integração: a formação polivalente de professores que recebam um verniz das diferentes disciplinas, História e Geografia, sem que tivessem, durante o processo de formação, uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada disciplina. Segundo o autor, retirava-se da relação ensinar e aprender sua propriedade fundamental, ou seja, preparar o sujeito para estar no mundo, para agir no mundo e participar da construção da realidade social presente e futura (PONTUSCHKA et al. 2007, p. 65):

A citação acima demonstra a preocupação do geógrafo Manoel Seabra, professor do Departamento de Geografia da USP, que explicitava as preocupações da comunidade geográfica em relação ao sistema educacional em vigor na final da década de 60, 70 e o final da década de 80 do século passado no Brasil.

¹Análise mais aprofundada sobre as repercussões da Lei 5.692/71 na formação de professores são feitas em: Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007).

Na época, do regime militar (1964-1985) em todos os níveis de ensino, foram acrescentadas as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que ocuparam uma parte da carga horária destinada às aulas de geografia e história, e tinham o objetivo de reproduzir os ideais nacionalistas. No ensino superior havia um componente similar: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

De acordo com Costa (2003):

O papel das novas disciplinas era eminentemente político-ideológico, inculcando nos alunos, um sentimento de apreço e fidelidade à pátria, de respeito às instituições e de obediências às leis (COSTA, 2003, p.46).

Em 1979, o Conselho Federal de Educação editou a resolução nº 7, que mantinha os Estudos Sociais, mas dava abertura para que as aulas de Geografia e História fossem ministradas separadamente. Assim, durante a década de 1980, escolas de diferentes Estados do Brasil, reintroduziram essas disciplinas. Na década de 1990, isso também começou a acontecer nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em 1996, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Ministério da Educação tentou unir novamente as disciplinas de Geografia e História. Porém, pareceres contrários por parte das associações interessadas, que compreendem que as duas disciplinas têm objetos de estudos distintos, impediram que o projeto se concretizasse, mantendo-as separadas, dando a cada uma o devido espaço no currículo escolar. Destaca-se o papel fundamental da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), respectivamente, em prol do ensino de geografia e do ensino de história no Brasil.

A geografia, relegada a um segundo plano com os Estudos Sociais, é a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e dos PCNs, reconhecida como autônoma, não devendo ser compreendida como um apêndice de outras disciplinas.

A preocupação maior centra-se, inicialmente, em discutir e identificar as principais linhas de trabalho utilizadas como embasamento dos docentes da área introdutória de cartografia no ensino superior de geografia com ênfase para a formação de professores.

Entendem-se como área introdutória de cartografia as disciplinas de cartografia que se ocupam com os conhecimentos introdutórios e amplos da cartografia, fornecendo o embasamento desta área para o seu uso por parte do profissional de geografia. Nesse caso, o licenciado em geografia. Pode-se também denominar de conteúdos iniciais de cartografia.

Dentre esses conhecimentos iniciais e amplos da cartografia, destacam-se as noções elementares de cartografia, a história da cartografia, a cartografia sistemática e a cartografia temática.

Vale destacar, conforme relatam Bovo e Passini (2001), que em estudo preliminar realizado junto à uma amostra de 20 professores do ensino fundamental e médio, que as principais dificuldades residem na falta de embasamento teórico e metodológico e na carência de material de apoio nas escolas onde lecionam. Isso também é reforçado e relatado por Loch e Fukner (2005) em pesquisa realizada na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

Procura-se evitar lidar com toda a área de cartografia presente no ensino superior de geografia, por se tratar, em muitos casos, de conteúdos específicos, voltados em sua maioria para o interesse do bacharel em geografia, como os de *sensoriamento remoto* e o *geoprocessamento*. No caso do *sensoriamento remoto*, incluindo questões sobre a tecnologia dos sensores remotos e seus usos, a fotografia aérea e suas chaves de interpretações, bem como, as imagens de radares e satélites. Em relação ao *geoprocessamento*, envolvendo noções de cartografia digital, sistemas de informações, banco de dados.

Recuperando alguns elementos que merecem destaque acerca da formação dos professores de geografia e as noções iniciais de cartografia, procura-se discutir a formação de professores centrada em dois exemplos de universidades públicas no estado de São Paulo que formam professores de geografia, a saber: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Segundo (SANTOS e KULAIF, 2006), o modelo de formação de professores nas licenciaturas da USP reproduz a concepção de formação desse profissional apontada anteriormente, caracteriza-se em sua maioria como uma justaposição aos bacharelados de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio, sem continuidades e articulações entre essas diferentes etapas da formação do professor. Assim, em praticamente quase todas as unidades o diploma de bacharelado é, de fato, um pré-requisito para a obtenção do título de licenciado. No caso da formação de um licenciado em geografia na USP, ele entra no vestibular cuja carreira é a de bacharel em geografia e ao longo do curso (aproximadamente com 50% do curso de bacharelado concluído na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) o aluno pode frequentar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação. Nesse sentido, a formação de professores é concebida como uma superposição de dois

conjuntos de conhecimentos e que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico.

A concepção dos cursos de licenciaturas da UNICAMP e da UNESP contempla o princípio de que o bacharel e o licenciado necessitam ter uma sólida formação teórica-prática nas ciências específicas.

Espera-se, portanto, que saibam integrar o saber e a pesquisa na sua atuação, como forma de enfrentar, de maneira criativa, os problemas emergentes de um mundo em acelerada transformação.

A “flexibilização” curricular introduzida com a LDB de 1996 possibilitou uma formação mais ampla dos alunos e, ao mesmo tempo, concedeu-se mais liberdade e autonomia didática às Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, foram organizadas disciplinas com caráter multidisciplinar, focalizando temas como saúde pública, telecomunicações, ecologia e os denominados “trabalhos comunitários”. Busca-se, desse modo, obter forte inter-relação de conteúdos, além de uma formação abrangente dos alunos e, conseqüentemente, oferecer habilidades cada vez mais importantes nas diversas áreas de atuação profissional. Essa flexibilização propiciou a ampliação da formação básica do aluno, seja ele licenciado ou bacharel.

A perspectiva reflexiva

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere à globalização e à tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se o ator que assume um dos papéis principais no contexto da educação.

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de analisar, criticar e modificar a realidade em que atuam, na prática diária.

Pérez Gómez (1999) define:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as

próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29).

Para trabalhar essas transformações, o professor de geografia precisa ter clara a corrente teórico-metodológica que respalda a sua prática pedagógica, principalmente no que tange às relações entre as escalas local e global, levando em consideração o momento histórico, para que não recaia no anacronismo e se torne um mero reproduzidor de conceitos desvinculados e vazios.

Libâneo (2002) pondera que:

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente 'a realidade', apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2002, p.72).

É necessário traçar o mapa da crise da formação docente desenvolvendo uma perspectiva teórica e prática para a formação inicial dos professores de geografia, bem como, sua organização para solucioná-la.

O aprender a ser professor de geografia, na formação inicial ou continuada, deve-se pautar por objetivos de aprendizagem que incluam as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. O bom programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos os objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que, repassam o saber.

Entende-se que os cursos de formação inicial de professores, devem preparar seus alunos para romper com a cultura de papéis e compreender que o processo educacional decorre da junção de vários fatores como currículo, conteúdo e avaliação, que não são antagônicos, o que fragmenta a educação. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social.

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por

exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currículo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem. (APPLE, 1996, p. 66).

Para isso, a formação inicial deve ir além de meras informações conteudísticas preestabelecidas que lhe são repassadas, deve estar vinculada às políticas educacionais transformadoras, tendo em vista a melhoria da sua prática.

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças (GATTI, 1997, p. 40).

A formação inicial reflexiva do professor de geografia deve preocupar-se com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço.

Assim, Libâneo (2002) afirma que:

A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

A melhoria da educação, em especial, o ensino de geografia deve ter como objetivo propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, a análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os alunos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva,

que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social (LIBÂNEO, 2002, p.76).

A crítica aqui empreendida procura desvelar questões importantes a respeito da formação inicial do professor e do percurso que a geografia segue no currículo, bem como desmistificar a visão linear da disciplina, que a nosso ver pode ser reflexo da formação inicial precária.

Existe um grande abismo entre a formação do professor e sua prática. O currículo de formação do professor pode ser chamado de científico, mas não o prepara para o chamado currículo escolar, os conteúdos de atuação na escola. Esses fatos estão claros nos cursos de licenciatura em geografia e na análise da prática docente cotidiana.

As questões de caráter teórico, os estudos das várias formas de pensar e de ensinar ficam relegados a um segundo plano, levando a crença de que existe uma dicotomia entre o cidadão, o pesquisador e o professor. Ao cidadão, cabe vivenciar as mudanças sociais, políticas e econômicas; ao pesquisador, elaborar o conhecimento científico, e, ao professor, repetir, junto aos alunos, as elaborações teóricas, previamente construídas sem um aprofundamento nas questões referentes ao método.

As categorias geográficas de lugar, paisagem, espaço, território, bem como a observação, a descrição e sua análise devem ser ensinados, tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania plena na sociedade brasileira.

Assim, mudanças significativas na formação inicial, nos programas de ensino, nas políticas educacionais poderão levar a uma nova imagem desse profissional e da importância da Geografia para uma leitura e interpretação crítica do mundo, ou seja, um novo posicionamento do professor de geografia.

Em um momento em que ocorrem grandes transformações nas relações humanas, culturais, econômicas, políticas, o caráter complexo da geografia e a sua presença nas instituições escolares deve desencadear novos olhares sobre a formação inicial do professor, buscando alternativas que rompam com a homogeneização da formação docente, e possibilitando uma intervenção significativa na sociedade.

A pesquisa como caminho

Deve-se ter cuidado como são conduzidas as discussões entre os professores para que não provoquem um esvaziamento teórico do ensino de geografia à medida que o professor, diante da expectativa, realizasse um ensino cujos conteúdos teóricos se mostrassem relacionados com a realidade imediata do aluno. Isso provoca a restrição dos estudos da realidade espacial à análise unicamente de fatos vivenciados imediatamente pelo aluno, o que coloca em segundo plano a transmissão de conteúdos da geografia importantes na análise e interpretação da realidade espacial.

Com isto, não se considera que o posicionamento seja contrário ao tipo de ensino que procura transmitir os conteúdos de forma concreta ao aluno. Sempre se defendeu que esta disciplina, por meio do seu corpo teórico, deve contribuir para desenvolver uma consciência crítica no aluno sobre a organização espacial da sociedade, e que este processo deve ter como ponto de partida a análise da lógica espacial local, para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra da forma mais concreta possível. No entanto, considera-se importante esclarecer alguns aspectos relevantes desta questão.

Tem-se a convicção de que a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor de geografia iniciar os estudos desta organização pela análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno. Isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defende-se que é imprescindível que a prática do professor de geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes. Essa atitude do professor permitirá ao aluno obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. A passagem da visão concreta para a abstrata é fundamental. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois se sabe que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

Costa (2003) afirma que para que os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em outras palavras, estar-se-á educando o indivíduo para ele se adaptar à naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele geradas. Isso tem consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social. Assim, haverá a contribuição para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje se vivencia.

Ao contrário disto, defende-se que a geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como preconizado anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser.

Considerações finais

A geografia escolar para que seja eficaz na formação da consciência do aluno deve considerar vários aspectos, a saber: 1) acerca de sua realidade espacial é preciso que o professor conduza o aluno a compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global; 2) concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade. 3) a lógica da realidade espacial pode e deve ser trabalhada pela cartografia nos cursos de formação de professores de geografia; 4) a cartografia enquanto linguagem visual é um poderoso auxílio na construção de uma geografia escolar mais dinâmica no ensino fundamental e médio.

Algumas alternativas do ensino seria a utilização de programas de *software* livre, como é o caso do *Spring* (programa gratuito de Sistema de Informação Geográfica desenvolvido pelo INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), relatado em Queiroz

Filho (2002), o que proporcionaria o melhor entendimento e atualização das práticas de ensino tradicionais.

Com base em uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir sobre a mudança da escola para uma escola que incentive a imaginação criativa, favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade. Para uma escola acima de tudo reflexiva.

Essa escola reflexiva necessita do envolvimento direto do professor, um professor comprometido com a pesquisa com a curiosidade do mundo e sobre o mundo. Essa postura exige uma formação comprometida com a prática pedagógica do cotidiano da escola e o curso de formação de professores deve possibilitar tal postura.

As categorias geográficas devem ser ensinadas tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da cartografia como componente curricular presente na formação de professores de geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania plena em toda a sociedade brasileira.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, maio./ago. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A.; et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, pp. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, pp. 51-64, 2001.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 59-91.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BOVO, M. C.; PASSINI, E. Y. A Cartografia do Professor. *Boletim de Geografia*, Maringá, Ano 19 (2), pp. 320-325, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14219/7571>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CARMO, Waldirene R. *Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores*. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08032010-124510/pt-br.php> Acesso em: 20 set. 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio C; CALLAI, Helena C; KAECHER, Nelson A. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, Sandra M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In ESTEBAN, Maria T. e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 54-69.

COSTA, Lucimeire da S. *Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

D’ANTOLA, Arlette (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992.

ESTEBAN, Maria T. e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria T. e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In ESTEBAN, Maria T. e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.11-24.

GATTI, Bernardes. *Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROX, Henry. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, pp. 157-164.

LABAREE, David F. *Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching*. Harvard Educational Review, Cambridge, 62:2 (Summer), pp. 123-154, 1992.

- LABAREE, David F. *A disabling vision: Rhetoric and reality*. Tomorrow's Schools of Education. Teachers College Record, 97:2 (Winter), pp. 166-205, 1995.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-67.
- LOCH, R. E. N.; FUKNER, M. A. Panorama do ensino de cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de geografia. *Geosu*, Florianópolis, v.20, n.40, pp.105-128, 2005. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13238>. Acesso em: 20 set. 2012.
- LÜDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 2ª ed.; Campinas: Papyrus, 2001 (Série Prática Pedagógica).
- MASETTO, Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, Adriano R. Learning and teaching with maps. *Sociedade e Natureza*. Uberlândia, Dez. 2008, v. 20, n. 2, p. 233-234. ISSN 1982-4513. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9423/5749> . Acesso em 20 set. 2012.
- OLIVEIRA, Adriano R. Geografia e cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 34, n. 3, pp. 481-494, dez. 2008. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000300005>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- PAQUAY, Léopold; et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed.; Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PÉREZ GOMEZ, A. *La cultura escolar em la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.
- PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para Ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PONTUSCHKA, Nídia N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, pp.111-142.
- QUEIROZ FILHO, Ailton. P. SIG na Internet: Exemplo de Aplicação no Ensino Superior. *Revista do Departamento de Geografia*, 2002, 15, pp. 115-122. Disponível em:

<www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/115-122pdf>. Acessado em 20 de set. 2012.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as Ciências*. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Clézio e TUNES, Regina H. *Geografia Escolar: Construções e (des) construções*. São Paulo: Nege, 2001.

SANTOS, Clézio. Cartografia e Ensino de Geografia: Uma abordagem teórica metodológica. In: *Esboço*, Ribeirão Preto, n.9, 2002, Ribeirão Preto, CUML, pp. 04-38.

SANTOS, Clézio e KULAIF, Yara. O Ensino de Geocartografia nos cursos de formação de professores de Geografia n Brasil. In: *Actas. XVI SIMPOSIO SOBRE ENSEÑANZA DE LA GEOLOGIA e XXVI CURSO DE ACTUALIZACIÓN DE PROFESORES DE GEOCIÊNCIAS*. Aveiro, 25 a 29 de julho 2006, pp. 132-138.

SCHON, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”. *Teoria e Prática*, n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, pp. 215-234.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In ALARCÃO, Isabel (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp.135-144.

VESENTINI, José William (Org.). *Ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-54.

ZEICHNER, Kenneth. *Formação reflexiva de professores: ideias e praticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. e NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON (Org.). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA, 2001, pp. 298-330.

Recebido em: julho de 2012
Aprovado em: outubro de 2012