

ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: pautas contemporâneas em debate

*Izabella Peracini Bento*¹
izabellaperacini@yahoo.com.br

Resumo

Este ensaio teórico tem por objetivo discutir elementos característicos do processo de ensinar e aprender Geografia, fundamentando-se em orientações teóricas do campo acadêmico brasileiro. Para uma melhor compreensão desse processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário conhecer algumas das referências básicas atuais que norteiam os trabalhos sobre esse ensino e quais são as propostas e as orientações da didática que consolidam esse campo de pesquisa no Brasil. Nesse sentido, este ensaio visa a um entendimento do trabalho docente em Geografia, observando-se, especificamente, que importância é dada às motivações dos alunos e à valorização do lugar enquanto uma mediação didática potencial à construção do conhecimento geográfico. Essa abordagem inicial possibilita um entendimento do trabalho docente e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem. Busca-se traçar um breve histórico sobre a Geografia escolar, dando destaque à importância de redefinir a relação ensino/aprendizagem ao se traçar o caminho da formação de conceitos, da descoberta, a partir da realidade vivida pelo aluno. Nesse cenário, surgem novas trajetórias na investigação sobre o ensino de Geografia, e as orientações para o trabalho docente com essa matéria escolar vão se reconstruindo. O ensino é um processo de construção de conhecimentos e o aluno é sujeito ativo nesse processo, o professor e a Geografia são mediações importantes para promover uma mudança na relação do sujeito com o mundo.

Palavras-chave

Ensino-aprendizagem em Geografia, Conhecimento geográfico, Trabalho docente em Geografia.

ENSEÑAR Y APRENDER GEOGRAFÍA: pautas contemporaneas en debate

Resumen

Este ensayo teórico desea discutir elementos característicos del proceso de enseñar y aprender Geografía, fundamentados en orientaciones teóricas del campo académico brasileño. Para una mejor comprensión de este proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace necesario conocer algunas de las referencias básicas actuales que nortean los trabajos sobre esa enseñanza y cuales son las propuestas y las orientaciones de la didáctica que consolidan ese campo de investigación

¹ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/CAC). Endereço: Av. Castelo Branco, s/n. Setor Universitário. Catalão (GO). CEP 75704-020.

en Brasil. En ese sentido, este ensayo tiene como objetivo un entendimiento del trabajo docente en Geografía, observándose, específicamente que importancia es dada a las motivaciones de los alumnos y a la valorización del lugar en cuanto una mediación didáctica potencial a la construcción del conocimiento geográfico. Ese abordaje inicial posibilita un entendimiento del trabajo docente y su relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se busca trazar un breve recorrido sobre la Geografía escolar, destacando la importancia de redefinir la relación enseñanza/aprendizaje al trazar el camino de la formación de conceptos, de la descubierta a partir de la realidad vivida por el alumno. En ese escenario, surgen nuevas trayectorias en la investigación sobre la enseñanza de la Geografía, y las orientaciones para el trabajo docente con esa materia escolar se van reconstruyendo. La enseñanza es un proceso de construcción de conocimientos y el alumno es sujeto activo en ese proceso, el profesor y la Geografía son mediaciones importantes para promover un cambio en la relación del sujeto con el mundo.

Palabras-clave

Enseñanza-aprendizaje en Geografía, Conocimiento geográfico, Trabajo docente en Geografía.

Considerações iniciais

Para discutir as concepções teóricas da Geografia no mundo contemporâneo, vale situar alguns aspectos relevantes que caracterizam o mundo em que estamos inseridos. Para isso, a princípio, ressaltam-se as contribuições de Cavalcanti (2008), por trabalhar elementos que caracterizam esse mundo contemporâneo na relação com os elementos da prática de ensino em Geografia. O ensino da ciência geográfica pressupõe uma compreensão mais elaborada do mundo, da produção e apropriação do espaço pelo homem, por se tratar de um mundo globalizado, que se transforma de maneira rápida e que reflete uma sociedade do consumo que vem se apropriando rapidamente das chamadas tecnologias da comunicação e da informação. Vivemos uma condição de profundo processo de urbanização, em que cada vez mais as cidades se tornam locais complexos e objetos de estudo para o ensino de Geografia.

Nesse contexto, a própria ciência geográfica tem se reestruturado, tornando-se mais plural. Por um lado, ela reafirma o seu foco de análise que é o espaço, mas por outro se torna 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 precisa ser concebido como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é concebido e construído intelectualmente como um produto histórico e social, uma ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação.

Nesse sentido, atendendo ao objetivo de traçar um breve histórico sobre a Geografia escolar, à luz dos estudos de Cavalcanti (2008), pode-se afirmar que a Geografia brasileira, tanto a acadêmica como a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo e outras instituições, e, assim como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Os pesquisadores da história da Geografia destacam que, antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas. Ela foi, antes de tudo, Geografia escolar. Porém, há uma relação e certa correspondência em suas trajetórias. Pode-se dizer que ambas têm histórias paralelas, mas que se encontram, se cruzam, se imbricam, se influenciam mutuamente, guardando suas identidades, suas especificidades.

Nesse cenário, surgiram novos caminhos na investigação sobre o ensino de Geografia, e as orientações para o trabalho docente com essa matéria escolar foram se reconstruindo. Nas duas últimas décadas do século XX, ocorreram variados “eventos” que contribuíram para uma reformulação da Geografia escolar, bem como da Geografia acadêmica. A estruturação da Geografia escolar é realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica como a didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída.

Essa linha de reflexão procura destacar as diferenças entre a estrutura das disciplinas escolares e a estrutura dos ramos científicos de referência entendendo que entre elas não há uma relação de hierarquia, uma transposição direta ou mecanismos de simplificação. O que há são mediações didáticas, nas quais o conteúdo é reconstruído, alguns temas são escolhidos, enfatizados, e outros são desconsiderados. Há, assim, outras referências na composição da Geografia escolar, para além da ciência, como, por exemplo, as concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a Geografia e com a prática escolar. Outras referências são as próprias práticas escolares, ou seja, o modo como se organiza a escola, a forma como o professor organiza as atividades de planejamento, a forma como ele lida com a Geografia e com os conhecimentos geográficos.

A Geografia escolar não se ensina, mas se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente.

Nesse sentido, a escola é e pode ser um importante espaço para promover a discussão e avaliação desse conhecimento. Para isso, uma dicotomia deve ser superada, a da teoria/prática. É preciso ultrapassar a crença de que as teorias determinam a realidade prática, é preciso pensar na teoria e na prática como duas dimensões da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes, mas como dimensões indissociáveis. O ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros. Essa reflexão se estende no que envolve a formação do saber docente do professor de Geografia, no sentido de que devemos considerar a formação inicial na universidade e a formação continuada na escola.

A proposta é redefinir a relação ensino/aprendizagem ao se traçar o caminho da formação de conceitos, da descoberta, a partir da realidade vivida pelo aluno. No processo de ensino e aprendizagem, cada tema geográfico é construído em sua própria dimensão de significados, o aluno mobiliza sua visão de mundo, seu conhecimento e, por fim, ele atinge sua própria cidadania. A realidade do aluno precisa ser conhecida, para que o professor tenha condições de promover o conhecimento geográfico, que não se configura apenas como acadêmico. O conhecimento é construído na vivência, nos problemas, nas dificuldades, nas facilidades expressas na paisagem e na vida dos estudantes, associados ao conhecimento à disposição dos professores, produzidos pela Universidade, pela imprensa, pelo cinema ou pelos autores de livros didáticos, todos agentes de mediação.

Ensino e aprendizagem em Geografia: algumas propostas presentes no campo acadêmico brasileiro

Para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Geografia é preciso conhecer quais são as referências básicas atuais que norteiam os trabalhos sobre esse ensino e quais propostas e orientações da didática consolidam esse campo de pesquisa no Brasil. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nos Anais do último Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia – ENPEG, realizado no ano de 2011, em sua XI edição, em Goiânia. Este encontro é uma referência importante sobre o que está sendo discutido na área de ensino de Geografia e sobre quais são as bases comuns para a realização dessas propostas e orientações.

Para um conciso levantamento dos resultados desse evento científico, foram verificadas as referências bibliográficas dos 168 trabalhos apresentados em Grupos de Trabalho (GT's). Destes, 13 foram produzidos pelos coordenadores de GT's e 155 apresentados por participantes no decorrer do Encontro. Ao identificar as referências básicas, foram utilizados alguns critérios para considerá-las. Palavras-chave serviram como categorias de análise para a seleção de referências, como: ensino de Geografia, Geografia Escolar, Formação de Professores de Geografia e Pesquisa relacionada ao Ensino de Geografia. As referências que contemplavam essas temáticas foram consideradas e categorizadas. Devido à quantidade de trabalhos analisados, outro critério utilizado para categorizar os autores se deu via referências bibliográficas de trabalhos analisados. Não foram considerados os trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado, apenas as produções de livros, capítulos de livros e publicações em periódicos.

A partir dessa delimitação, constataram-se dois grupos de autores que orientam, em termos de referências básicas, os trabalhos elaborados nas áreas do Ensino de Geografia, da Formação de Professores de Geografia e da Geografia Escolar. O primeiro grupo de autores, citados de 25 a 46 vezes nos 168 trabalhos verificados, é constituído por Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai e Nídia Nacib Pontuschka. O segundo grupo de autores, citados entre 15 e 25 vezes, dentre os trabalhos pesquisados, é representado por Rosângela Doin Almeida, Antônio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher e Sonia Maria Vanzela Castellar. Os dois grupos de autores citados podem ser considerados como referência bibliográfica básica para os trabalhos produzidos na área do Ensino de Geografia e na produção acadêmica brasileira na última década.

É importante destacar o que esses pesquisadores estão produzindo, considerando e orientando para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia e para a formação do professor. Para elucidar um pouco esse entendimento e delinear essa discussão, buscaram-se trabalhos recentes dos autores supracitados. As ideias de Pontuschka (2011), Cavalcanti (2011a), Almeida (2011), Castellar (2011), Castrogiovanni (2011), Kaercher (2011) e Callai (2011a, 2011b) constituem nessa pesquisa algumas orientações para se pensar o ensino de Geografia na atualidade.

As duas últimas décadas têm demonstrado grandes mudanças em todas as esferas da sociedade e, por isso, existem elementos comuns ao se pensar o contexto escolar contemporâneo. Tal contexto fundamenta-se no fato de que o trabalho docente exige cada vez mais uma postura diferenciada do professor para enfrentar as atuais

demandas da sala de aula, para se posicionar diante das diferenças que nela se inscrevem e do desafio de saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelo ensino. Atualmente, no ensino de Geografia, têm-se considerado a espacialidade construída pelos sujeitos no processo de ensino, o lugar vivido e experienciado e o arcabouço de saberes cotidianos que os alunos levam para a sala de aula. Afinal, os alunos devem ser considerados sujeitos ativos no processo de ensino e produtores do conhecimento, por isso a importância de se pensar elementos que promovam o interesse e a motivação para a construção do raciocínio geográfico, o que delinea um dos atuais desafios dessa ciência.

Para Callai (2003a, p. 57-58), a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos em um processo de desenvolvimento”. Diante dessa afirmação de que o objeto de estudo da Geografia tem como função básica estudar o espaço produzido pelo homem, vale ressaltar que existe, hoje, uma orientação no ensino de Geografia que revela a importância de se destacar a inter-relação de escalas, sendo possível fazer um percurso dialético entre o global e o local. Nesse sentido, o conceito de lugar interessa porque se expressa como a possibilidade de se entender o mundo (CALLAI, 2011a). Perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo é uma atribuição do ensino da Geografia.

No que se refere à inter-relação de escalas, um conteúdo geográfico, em específico a cartografia, tem se tornado um tema bastante explorado no ensino de Geografia. Os tópicos de conteúdo da cartografia não podem ser considerados como temas a mais no ensino da ciência geográfica, ao contrário, este é um conhecimento cujo tratamento deve perpassar todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Cavalcanti (2002) argumenta que a alfabetização cartográfica contribui para o desenvolvimento de habilidades de orientação, de localização, de representação e de leitura de mapas, capacidades que se desenvolvem ao longo da formação dos alunos. Os conteúdos de cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, a localizar fenômenos e acontecimentos estudados, fazendo a relação entre eles e são referências para o raciocínio geográfico.

Almeida (2011) ressalta que a cartografia escolar vem se estabelecendo como um conhecimento construído na interface entre Cartografia, Educação e Geografia. Entende-se o atual processo de produção da cartografia escolar como inserido em um

contexto social e cultural que envolve o aluno, o professor e o currículo, tomando por base as Ciências da educação, as Ciências de referência (Cartografia e Geografia) e as Ciências da linguagem. Corroborando com esse entendimento, Castellar (2011) atribui especial atenção à cartografia na construção do conhecimento no contexto escolar, ressaltando seu papel primordial como linguagem na construção do raciocínio geográfico espacial. A autora estabelece uma relação entre a ideia de letramento, própria da aquisição da linguagem escrita, em paralelo com a apropriação da linguagem cartográfica.

Nesse contexto, em que se faz o exercício de elencar alguns temas emergentes na educação geográfica e as mudanças na prática profissional do professor, busca-se aportes sobre a formação docente. Para melhor tratar das temáticas inseridas nesse mundo em transformação, torna-se necessário fazer referência à formação inicial e continuada do professor de Geografia, observando como esse profissional está sendo formado para atuar nessa realidade em que estamos inseridos. Pontuschka (2011) reforça as grandes modificações não somente no mundo, mas no *status* de ser professor, sujeito antes respeitado por sua posição na sociedade e hoje refém de sua escolha profissional, que lida com as intempéries da profissão.

Assim, para que essas orientações da didática, provenientes de uma perspectiva crítica do ensino de Geografia se efetive em sala de aula, há de se investir em uma formação que seja consistente e coerente com esses propósitos. É preciso considerar o lugar do aluno, seu referencial empírico e imediato, compreender que ele é um sujeito possuidor de conhecimentos prévios e que é também sujeito ativo no processo de construção de saberes. Afinal, o trabalho cotidiano do professor na sala de aula é parte do processo de ensino que, junto aos alunos e conteúdos sustenta a construção do conhecimento.

Em consonância com os autores supracitados torna-se pertinente considerarmos o contexto escolar, o ensino de Geografia, seus temas e conteúdos emergentes, a formação dos professores e a prática docente em sala de aula, a partir de uma perspectiva de grandes mudanças da sociedade contemporânea. São muitas as transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras, que se manifestam na produção do conhecimento em geral. Ao se pensar nessas mudanças na construção do conhecimento em Geografia, em particular sobre o seu ensino pode-se afirmar que existem algumas evidências representativas consoantes às orientações no campo da teoria do ensino dessa ciência, promulgadas pelos autores destacados, considerados,

nesse estudo, referências básicas na pesquisa sobre o ensino de Geografia em suas diversas ramificações.

Pode-se afirmar que os autores mencionados, em maior ou menor escala, tratam ou defendem uma proposta para o ensino de Geografia que demonstram indicativos de convergência em alguns pontos importantes, como, por exemplo: a compreensão do professor como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, a superação de um ensino tradicional, a formação cidadã dos estudantes, a consideração do lugar como referência para se pensar o mundo, as práticas espaciais cotidianas, o conhecimento prévio dos alunos, a cartografia compreendida como uma linguagem. Ao analisar atentamente as referências que estão norteando esse estudo, pode-se afirmar que há evidências de que as discussões teóricas e as propostas e pesquisas no campo do ensino de Geografia têm tido pouca penetração na prática desse ensino em sala de aula, no contexto dos ambientes escolares e até acadêmicos, mas já é possível observar fortes indícios de alterações no cotidiano das aulas de Geografia, justamente por essa direção comum que está sendo dada pelos pesquisadores da área, essa afirmação é proveniente das pesquisas que estão sendo feitas na área do Ensino de Geografia e que possuem como objeto de estudo as escolas de base.

Diante do exposto, defende-se a tese de que o ensino de Geografia tem por objetivo formar um raciocínio geográfico desde uma abordagem espacial, permitindo que os alunos construam modos de pensar a partir de lentes geográficas, lentes que têm a finalidade de promover o entendimento da produção do espaço pelo homem. Assim, os conteúdos geográficos devem ser pensados como mediações que serão utilizadas de acordo com sua utilidade e significado para os alunos, de forma que eles possam perceber a relação desses conteúdos com a vida cotidiana, promovendo assim a inserção dos saberes/conhecimentos prévios em seu processo de ensino e aprendizagem. O ensino é um processo de construção de conhecimentos e o aluno é sujeito ativo nesse processo, o professor e a Geografia são mediações importantes para promover uma mudança na relação do sujeito com o mundo.

Trabalho docente em Geografia e o processo de ensino e aprendizagem

Sabe-se que um dos pilares do trabalho do professor é a sua prática cotidiana em sala de aula, enquanto mediador, pois o docente está em ação durante quase todo o dia, pelo menos enquanto está ministrando suas aulas, preparando-as ou avaliando-as

das mais diversas formas. Essa é uma das profissões que parece não conhecer limites de responsabilidade e comprometimento. Ao sair da sala de aula, o professor não deixa para trás o trabalho e as preocupações com o ensino. Sua casa, seus momentos longe do trabalho constituem uma extensão do seu fazer docente. É nesse sentido que se traz para a discussão a prática docente, com algumas de suas implicações para o ensino. Com vistas a tecer uma reflexão sobre essa temática forma-se aqui um quadro teórico com algumas ideias de autores que tratam em suas pesquisas a prática pedagógica do professor. Tomam-se como referência as contribuições de Perrenoud (1993), Sácrstan (1995, 1999), Bourdieu (1972), Vázquez (2011) e alguns autores brasileiros, como Cavalcanti (1998), Callai (2003a) e Carvalho (2006).

Vázquez (2011) apresenta os níveis da práxis em pares opositivos, porém não excludentes, são eles: práxis criadora e práxis imitativa; práxis reflexiva e práxis espontânea. Entre esses diferentes níveis de práxis, há alguns traços distintivos. Na práxis imitativa e na práxis espontânea, falta-lhes a unidade indissolúvel: teoria-prática; assim como a indeterminação e a imprevisibilidade do processo e do resultado; falta-lhes também a unicidade e a irrepitibilidade do produto. Na práxis criadora e na práxis reflexiva, essas são suas marcas fundamentais e razão de sua existência, incluindo nessas características uma elevada consciência da práxis. Com esse entendimento vale retomar o debate e destacar que os autores mencionados nesse trabalho, enquanto referências salutares para o ensino de Geografia, se vinculam claramente ao que Vázquez dimensiona como práxis criadora e reflexiva.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 13-14) elucida que “na prática pedagógica repetitiva, há rompimento entre a unidade teoria-prática, entre interior e exterior, entre sujeito e objeto, o produto é previsível e repetível”. Em outras palavras, o conhecimento torna-se fragmentado e é dificultosa a possibilidade de introduzir o novo. Nesse quadro de referência, os professores acabam sendo aprisionados pela rigidez da burocracia que se manifesta na rotina e no controle escolar. O professor acaba se alienando em seu próprio trabalho, uma vez que não toma consciência de suas atitudes, desenvolve um baixo nível de consciência da prática. Com isso, prende-se muito às condições objetivas do trabalho, restringindo sua função ao cumprimento de papéis, nos quais sequer pode se reconhecer como sujeito ativo.

Já a prática pedagógica reflexiva é caracterizada, segundo Carvalho (Ibid), pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo, assim, todas as decorrentes dicotomias. Esta apresenta um elevado grau de consciência, é também intuitiva e criadora. É pela prática reflexiva que os sujeitos conhecem a realidade

cognoscível e produzem transformações que correspondem aos anseios da humanidade. Assim, está posto que a práxis reflexiva contenha um elevado nível de consciência ativa do sujeito (VÁZQUEZ, 2011).

Com base na teoria tecida por Bourdieu (1972), em vários estudos que compõem sua obra, está posto em debate a questão do *habitus*, que é particularmente interessante, porque traz como referência a prática docente. Embora os professores muitas vezes se orientem por modelos e teorias pré-estabelecidas, sua prática é comumente guiada por intuições, percepções, improvisações que ocorrem em momentos inesperados ou não planejados, pois nem sempre se pode contar com os modelos e as ferramentas que se têm em mãos. A forma de agir perante uma situação contrária ou diferente da habitual é dirigida pelo *habitus* do professor que, ao dominar o campo escolar, tem facilitada sua capacidade de lidar com decisões que sejam resultado de acontecimentos inusitados.

Assim como os saberes docentes, a prática docente é um elemento fundamental de análise da formação e ação do professor. Nessa perspectiva, Perrenoud (1993), em suas contribuições, afirma que em muitas situações a ação do professor não é a concretização da teoria, não é uma representação consciente do que é pertinente fazer em diferentes situações, pois o professor não é provido de receitas na memória que ditem o que ele deve fazer no momento desejado. Essa ausência de “receitas” muitas vezes acontece quando o professor se encontra em uma situação nova ou muito habitual, que pode ser resolvida sem nenhuma regra. Entretanto, a ação pedagógica, mesmo tendo um caráter improvisador, não permite que o professor chegue à sala de aula sem preparação. O professor necessita de um fio condutor para suas aulas, de um planejamento pré-estabelecido. Enfim, o autor remete-nos a refletir sobre a prática, afirmando que pensar a prática não é somente procurar entender a atitude pedagógica em sala de aula, nem tampouco a questão da didática. Seria voltar-se, também, a uma reflexão sobre a profissão, a carreira, as condições de trabalho, as organizações escolares, o que remete à responsabilidade e autonomia dos professores.

Não há experiência sem consequências para o agente que a realiza e para quem recebe os seus efeitos. Afinal, é o acúmulo de experiência que acaba criando caminhos e bases que são a essência de um tipo de prática educativa. A prática, por sua vez, é considerada por Sacristán (1999) como a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Assim, mesmo considerando a ação como enraizada em práticas preexistentes, não há como negar a autonomia dos

sujeitos. Há casualidade no que fazem, há liberdade, criatividade e também necessidade de se basear na tradição acumulada. A prática da educação se constitui pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo segundo o qual é constituído o conhecimento sobre essas práticas. O *habitus* é uma questão importante nessa perspectiva da prática educativa. Conforme afirma Bourdieu (1972 apud SACRISTÁN, 1999), o *habitus*, bem como toda arte de inventar, permite que se produza um número infinito de práticas, relativamente imprevisíveis, e tende a inventar todas as condutas “razoáveis” ou de “senso comum” possíveis, dentro dos limites das regularidades.

Com base nessas considerações, Sacristán (1999) faz referência à prática educativa como um traço de cultura, com toda a informação variada e rica que representa, estando espalhada por diferentes esferas da sociedade, sem se reduzir às suas manifestações na escola, uma vez que podemos encontrar práticas educativas em muitos lugares. Em suma, a prática não é somente uma técnica ou um conhecimento de como fazer, não é um exercício individual, nem tampouco se restringe à sala de aula. Diferentemente, a prática tem uma história, uma cultura, ela não é motivada apenas pela ciência, ela é composta por motivos que a dirigem. No estudo desse autor, a prática docente é compreendida como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida às técnicas do saber fazer.

Ao considerar a prática docente no ensino de Geografia, Cavalcanti (2011a) diz que pensar esse ensino, os saberes e práticas dos professores, com base nas mudanças ocorridas na dinâmica da sociedade contemporânea, de fato, é um elemento importante, pois o ensino e a educação são expressões da sociedade, da economia, da política, da cultura, enfim, de todo esse conjunto. A autora incita o leitor a pensar em outra questão interessante, imprescindível para a qualidade do ensino, que se refere às propostas de ensino de Geografia quanto aos aspectos pedagógico-didáticos, em que persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Felizmente, embora esta seja uma crença dominante, existe uma tendência que vem ganhando espaço no ensino de Geografia, no que se refere à preocupação com a questão pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Cavalcanti (ibid) afirma que a finalidade de se ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser a de auxiliá-los a formar raciocínios e concepções mais amplos e críticos acerca da categoria espaço, dentro de uma didática crítico-social, em que o ensino torna-se um processo de conhecimento pelo aluno,

mediado pelo professor e pelo conteúdo da matéria ensinada. A autora esclarece que os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso de um método de ensino adequado que pode viabilizar os resultados almejados. Se se quer ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir, ao mesmo tempo, que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo sob o qual esse exercício é viável (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Não se pode deixar de pensar que o ensino da Geografia, assim como o ensino de qualquer matéria, supõe um determinado conteúdo e certos métodos. É preciso que se considere a aprendizagem como um processo do aluno e, sendo assim, as ações que se sucedem devem ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. Nessa perspectiva, Callai (2003a) destaca que tal processo propõe uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, por isso o professor continua sendo responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno.

O professor precisa ter clareza do processo pedagógico que está realizando e dominar bem os conteúdos a serem trabalhados. O aluno, por sua vez, deve assumir o papel de estar disposto a aprender, deve ser um indivíduo ativo e não somente ficar ouvindo o que o professor tem a dizer, sua participação torna-se importante como parte do processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa linha de argumentação, para que o professor de Geografia contribua com a qualidade do ensino na Geografia escolar, conforme orientações apontadas anteriormente, ele precisa ter competência e autonomia perante seus saberes. Isso requer o domínio desse ofício para que ele possa trabalhar e despertar nos alunos o interesse por uma aprendizagem capaz de articular a importância de se fazer cidadão.

Essa preocupação com o professor, com sua formação, sua prática e a qualidade do ensino, não está latente apenas na Geografia, como tem sido abordado nesse trabalho. Trata-se de uma preocupação mais ampla e geral. A exemplo disso, em publicação recente, no ano de 2011, resultado de um trabalho desenvolvido em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), as pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André (2011) realizaram um estado da arte acerca das políticas docentes no Brasil. Nesse trabalho, revelam a dinâmica dessas políticas docentes no Brasil, elucidando a autonomia dos

entes federativos, na elaboração e implementação de leis, e das universidades na formulação de cursos de formação de professores e como tudo isso reflete diretamente no cotidiano das escolas de todo o país.

As pesquisadoras retratam a preocupação com a educação e, conseqüentemente, com a formação de professores e suas condições de trabalho no Brasil. Essa problemática vem se configurando como importante na sociedade contemporânea, em que decisões do governo referentes à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. As pesquisas sobre formação de professores vêm crescendo muito na produção acadêmica. Diante da amplitude da pesquisa da UNESCO, reconhece-se que parte desse estudo aborda as novas exigências para o trabalho docente. Há que se considerar o advento das novas condições de mobilidade social das mídias, da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações, sejam elas presenciais ou virtuais, das novas posturas que envolvem a moral e a ética nas relações interpessoais, principalmente no grupo de referência familiar. Com isso, pode-se perceber como os impactos na socialização das pessoas são visíveis e estão refletidos e presentes na sua formação.

Considerações Finais

Para ensinar e aprender Geografia mediante um trabalho docente significativo há que se considerar que os estudantes, ao ingressarem no ambiente escolar, já levam consigo uma carga de conhecimentos prévios, entram na escola com expectativas bem diferentes de como ocorria em décadas anteriores. É nesse sentido que Gatti, Barreto e André (2011) destacam dois fatores que devem ser considerados. O primeiro é que não existe uma congruência de valores, atitudes e comportamentos que norteiem os meios de comunicação, podendo estes apresentarem fortes contradições entre si. O segundo fator é que os estudantes são crianças e jovens em desenvolvimento, fortemente afetados por modismos disseminados por variadas redes sociais. Enfim, é nessa zona de confluência de contradições e simbolizações que os professores desempenham seus papéis, desencadeando uma situação de tensão, em que buscam compreender essas crianças e jovens, para motivá-los, formá-los e ensiná-los.

O professor encontra-se em uma situação em que vê se distanciar a idealização de sua profissão da sua realidade de trabalho, em razão da complexidade da diversidade de tarefas que é chamado a cumprir na escola. As novas exigências vêm

solicitar que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, em concordância com as especificidades do momento, com a cultura local, considerando seus alunos junto a toda diversidade de trajetórias de vida e expectativas escolares. Trata-se de uma prática docente que não depende apenas de conhecimentos e competências cognitivas ao se ensinar, mas que envolva, também, valores e atitudes que potencializem uma postura profissional aberta, criativa e rica em alternativas para os desafios que se apresentam.

Esse entendimento delinea uma prática profissional do professor capaz de elencar uma ação contextualizada com as especificidades do momento e da cultura local, permitindo considerar a diversidade de trajetórias de vida e de experiências dos alunos, incluindo, no processo de ensinar e aprender Geografia, o lugar enquanto mediação didática.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. D. de. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

BOURDIEU. **Esquisse d'une théorie de la pratique.** Genève: Lib. Droz, 1972.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a.

_____. Escala de análise geográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia.** Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011b.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003a.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, J. A. C. M; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTELLAR, S. M. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagens e tecnologia.** V. 1. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço geográfico, escola e os seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA), 9, 2011. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPEGE.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011a.

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

Bento, I. P.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

GATI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

KAERCHER, N. A. Conceitos geográficos ensinam mais que geografia: ensinam quem você é, falam sobre do seu projeto de vida e de sociedade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PONTUSCHKA, N. N. A formação do professor de geografia: algumas reflexões parcelares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011.

SACRISTÁN, J. G. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em 17 de setembro de 2013.

Aprovado para publicação em 19 de maio de 2014.