



**O LUGAR COMO ESPACIALIDADE NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
breves considerações sobre práticas curriculares**

Lana de Souza Cavalcanti¹
ls.cavalcanti@uol.com.br

Resumo

O tema discutido nesse artigo é o da formação inicial de professores de Geografia e as interferências que essa formação pode ter para o exercício profissional. A análise da formação de professores, no âmbito dos cursos de Licenciatura, tem como eixos as legislações que os normatizam e a reflexão sobre os conteúdos referentes ao lugar, como espacialidade dos jovens alunos. Em primeiro lugar, o texto faz referência às medidas legais tomadas, a partir da década de 2000, para a formação de professores no Brasil e os problemas decorrentes de sua aplicação na prática de formação. Em seguida, ele discute a formação específica de professores de Geografia, em cursos de nível superior, destacando o lugar como referência aos conteúdos abordados. O lugar é considerado uma das ferramentas intelectuais que compõem o pensamento geográfico, sendo por essa razão um eixo adequado à abordagem dos conteúdos da formação.

Palavras chave

Formação de professores, Prática de professores, Lugar, Espaço geográfico.

**THE PLACE AND SPATIALITY IN GEOGRAPHY
TEACHER EDUCATION:
brief considerations on practical curriculum**

Abstract

The subject discussed in this article is the initial training of teachers of Geography and interference that can have such training for professional practice. The analysis of teacher training, as part of degree courses, is that axes laws regulate the content and discussion related to the place, as spatiality of young learners. First, the text refers to the legal steps taken, from the 2000s, to train teachers in Brazil and the problems arising from their practical application training. It then discusses the specific training of teachers of geography in higher level courses, highlighting the place as a reference to the content covered. The place is considered one of the intellectual tools that make up the geographical thought, and that is why an approach suited to the axis of the training contents.

Key words

Training of teachers, practice teachers, Place, Geographic space.

¹ Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); Professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) no Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia, Caixa Postal 131, Goiânia (GO); CEP 74001-970.

Introdução

O texto aborda o tema da formação inicial de professores de Geografia, a partir da década de 2000 e suas possíveis interferências na prática escolar, tendo como eixo de reflexão a referência do lugar, como espacialidade dos jovens alunos. Essa década ficou marcada pela elaboração de importantes políticas e diretrizes para a formação de professores do ensino básico, tendo em vista uma nova concepção dessa formação, destacando-se, sobretudo, a visão de que os professores devem ser profissionais crítico-reflexivos, ou seja, intelectuais autônomos que mobilizam saberes teórico-práticos por ele internalizados ativamente e, com base nisso, toma decisões conscientes sobre como agir na dinâmica cotidiana de sua profissão. Para propiciar essas condições aos professores, foram definidos princípios para nortear a formação nos cursos superiores e normas para garantir a inserção desses princípios na estrutura dos cursos. Na área de Geografia, essas políticas, princípios e normativas orientaram a reestruturação das diferentes Licenciaturas no Brasil, desde os anos iniciais da década de 2000, justificando assim as considerações sobre possíveis repercussões na prática dessa formação e na prática profissional.

Tomando como linha norteadora a problemática mencionada, a parte inicial do texto apresenta um apanhado das medidas tomadas, nesse período, para a formação de professores no Brasil e os problemas decorrentes de sua implementação na prática de formação consolidada. A segunda parte discute a especificidade do tema na formação de professores de Geografia, em cursos de nível superior, notadamente no que diz respeito à referência ao lugar como espacialidade desses professores em formação.

A formação de professores no século XXI: políticas públicas, currículos e avanços institucionais

Nas últimas décadas no Brasil foram implementados vários programas institucionais que objetivavam reformas educacionais. Eles ocorreram com base em um conjunto de orientações da política educacional brasileira, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; as resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2002, e as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Geografia, de 2001. Essa política está assentada na lógica da formação por competências, na preocupação com os resultados e com a eficiência, com o menor custo da formação, com a qualidade, a eficácia, a produtividade, a flexibilidade; maior vinculação ao mercado, às empresas. Trata-se de estabelecer orientações para uma formação que se coadune com o mundo cujas características marcantes são a velocidade, o avanço das técnicas da informação e da informática, o avanço científico.

No entanto, esse processo contém contradições, como, por exemplo, as relacionadas à própria crise na produção científica que tem hoje apontado para a necessidade de novos paradigmas. Como se sabe, a ciência promoveu e tem promovido avanços consideráveis no desenvolvimento da realidade, sobretudo no que diz respeito à capacidade de relação prática entre o homem e a natureza, mas, esse avanço nem sempre tem se revertido em avanços sociais.

De todo modo, o contexto dessas mudanças na estrutura da formação de professores, sobretudo no que diz respeito à formação inicial em cursos de nível superior, tem sido de investigação e debate sobre formação e profissão docente, que surgiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, tendo como um dos motivos o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores. No Brasil, essa discussão ganhou destaque a partir de 1990, quando se buscaram novos enfoques e paradigmas para se compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar, resgatando o papel do professor como profissional reflexivo.

Segundo Fiorentini e outros (1998), na década de 1960, valorizava-se quase que exclusivamente o conhecimento específico que o professor tinha em termos da matéria a ser ensinada; na década de 1970, a valorização foi para os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino; nos anos 1980, o discurso educacional foi dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica; e, finalmente, na década de 1990 houve a tendência de se valorizar a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Daí surgiu, por exemplo, a preocupação de Pimenta (1997) com o processo de construção da identidade do

professor. Essas pesquisas passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer.

Portanto, há demanda da sociedade, e não só do mercado, por um profissional competente, com atuação/inserção efetiva na realidade, com maior nível de escolarização, utilizando tecnologias de informação, trabalhando em equipe, em redes, dominando o conhecimento contemporâneo de forma integradora e produzindo novos conhecimentos, resolvendo problemas e propondo soluções inovadoras, com compromisso ético na sua profissão e na vida social. As mudanças na estrutura dos cursos tiveram, nesse sentido, o objetivo de atender também a essa demanda.

Nas orientações teóricas para essa formação, busca-se a profissionalização do trabalho docente, o provimento por parte do profissional de uma série de saberes que lhe dará competência, em princípio, para a atuação requerida. Segundo Borges e Tardif, é possível identificar alguns objetivos e princípios comuns às reformas, que podem ser resumidos no seguinte (2001:15):

- 1- conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos;
- 2- considerar que os professores produzem saberes específicos;
- 3- ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos;
- 4- instaurar normas de acesso à profissão;
- 5- estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.

Esse cenário da sociedade e de suas demandas orienta de alguma maneira as propostas de alteração dos cursos. É desse modo que se pode ver as atuais políticas públicas para a formação de professores, que se implementaram por uma série normativas, pretendendo orientar a estruturação/reestruturação de cursos voltados para essa formação, em instituições superiores. Um dos eixos norteadores dessa nova estrutura dos cursos foi a alteração da sua organização conhecida como “3+1”, na qual concentram-se nos 3 primeiros anos dos cursos as disciplinas de conteúdo e no último ano, as disciplinas pedagógicas, com destaque para o estágio supervisionado. Muitos autores, entre eles destaca-se Pereira (1999), tem apontado essa organização como coerente com a lógica da racionalidade técnica, que compreende o bom profissional

como aquele capaz de agir em conformidade direta com o conhecimento teórico assimilado anteriormente. E a alteração dessa lógica é justamente um dos principais objetivos das mudanças que ocorreram nos currículos de formação inicial de professores das matérias específicas, entre eles os professores de Geografia.

Elementos da formação inicial em Geografia: algumas especificidades

Em relação às particularidades da maior parte dos cursos de Geografia, pode-se afirmar que eles formam prioritariamente profissionais para atuarem no ensino (pois a demanda por essa modalidade profissional é maior), mas, nas expectativas idealizadas e na prática de professores que formam esses profissionais, e também dos alunos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador, técnico. Há, então, uma mesma racionalidade fundamentando a formação dos profissionais, qualquer que seja sua modalidade, bacharelado ou licenciatura. Conforme assinalam pesquisas nesse campo, nas diferentes Instituições de Ensino Superior essa é a realidade predominante, como já afirmava Pereira, há mais de uma década:

É a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário (Pereira, 1999, p. 113).

Nessa racionalidade, professores, planejadores, pesquisadores, são técnicos que aplicam na prática conhecimentos científicos assimilados em sua formação. Essa é uma lógica que se busca superar a partir da década de 2000, com as normas federais do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores da educação básica. Com base nessas normas, os cursos de Licenciatura devem, por exemplo, oferecer as disciplinas pedagógicas e o estágio a partir do 2º. ano do curso, com a intenção de garantir um dos princípios preconizados que é o de articulação teoria e prática. Há uma aposta de que, ao cursar ao mesmo tempo disciplinas de caráter mais teórico (as das diferentes especialidades da Geografia) e as de cunho mais profissional (como os

estágios), o aluno realiza integração de conhecimentos, problematiza melhor e de modo fundamentado as práticas observadas e vivenciadas, provoca debates sobre a profissão, enfim, realiza sínteses teórico-práticas que vão compondo seus saberes profissionais.

Como resultado dessas orientações, os cursos de Geografia se reestruturaram aumentando significativamente as horas da formação destinadas aos estágios e às disciplinas pedagógicas, atividades formativas iniciadas efetivamente na segunda metade do curso e, de fato, os estágios passaram a se realizar ao longo dos cursos e não mais como atividade de sua finalização.

Após esse período de uma década de reformulação dos projetos político-pedagógicos, das matrizes curriculares, é pertinente investigar os avanços na formação do professor de Geografia, cabendo para isso alguns questionamentos: os currículos praticados nessa nova estrutura dos cursos tem conseguido efetivar de fato a integração teoria e prática? A pesquisa, um dos pontos de orientação para a formação, tem sido feita resultando em maior autonomia intelectual dos alunos/futuros professores? O estágio, como campo de formação, tem garantido maior problematização da prática docente? E os cursos de pedagogia tem conseguido incluir a discussão e a formação geográfica nos seus cursos? Os cursos tem conseguido articular melhor os conteúdos disciplinares e os conteúdos pedagógicos-didáticos, superando o que Gaurthier (2000) chamou de dicotomia na formação baseada em ofícios sem saberes e saberes sem ofício?

As práticas formativas nos cursos de profissionalização nas universidades e faculdades brasileiras costumam apresentar características recorrentes, e de certa forma consolidadas, o que torna mais difícil sua superação. Entre essas características, pode-se apontar: separação entre as atividades de ensino e pesquisa; predomínio da lógica das disciplinas, separação entre disciplinas de conteúdo e “profissionalizantes”, cursos baseados em aulas expositivas e presenciais, lógica conteudista (relevância de aquisição/reprodução dos conteúdos e não de habilidades de lidar com eles).

Nessas práticas, a aquisição dos conteúdos pode ser considerada a medida de qualidade dos profissionais. Sem dúvida, o bom profissional, de qualquer área, deve, antes de tudo, ter pleno domínio do conteúdo de sua área. Porém, é conveniente superar

esse limite de concepção da formação, pois, mais que saber bem os conteúdos, ele deve ter uma visão geral dessa área e de seu “lugar” social, do papel que desempenha na sociedade. Para esse domínio, além dos conteúdos, é preciso que ele tenha adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos e suas matrizes epistemológicas, de sua lógica, do conjunto de categorias que estruturam o discurso dessa área e sua linguagem.

Levando em conta que essa é uma realidade de muitos dos cursos de formação de professores, e entre eles os de Geografia, cabe questionar: Como viabilizar uma formação que supere esses limites? Como potencializar as chances de integração teoria/prática, que pressupõe experimentar diferentes modalidades de prática como práxis (uma prática teoricamente orientada)? Como superar as inúmeras dicotomias já consolidadas na área da Geografia e que tem repercussões significativas na prática da formação de seus profissionais, destacando-se as referentes à Geografia humana/Geografia física e bacharelado/licenciatura?

Como encaminhar ações formativas para efetivar mudanças desse quadro? Sabe-se que apenas por leis e regulamentos esse quadro não se altera. Como, então, investir mais sistematicamente na construção de um projeto pedagógico-curricular de formação que cumpra a exigência de integrar teoria e prática?

Uma das possibilidades de superações desses limites é buscar na prática dos cursos universitários a formação do profissional em Geografia, como formação básica comum, em todas as modalidades, desde o início do curso. Com efeito, isso quer dizer que nesse curso se aplica a defesa feita anteriormente de que, além de garantir conteúdo geográfico básico comum para todas as modalidades da formação, é necessário construir convicções sobre os limites de uma formação que se baseia na visão de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. Para além desse domínio, a atuação do geógrafo exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. Não basta, nessa concepção, ao professor de Geografia ter domínio desse campo científico, é necessário tomar posições sobre suas finalidades sociais. Da mesma forma, não é suficiente a um bacharel em Geografia o domínio do conteúdo e de métodos e técnicas da pesquisa e do

planejamento, da análise geoambiental, do sensoriamento remoto; é necessário que ele tenha uma posição sobre o papel que sua atividade profissional desempenha diante de um projeto de sociedade em construção. É necessário que professores e bacharéis, como profissionais de um mesmo campo de conhecimento, tenham condições de refletir sobre princípios éticos e projetos político-sociais ligados à sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento ou na formação de pessoas. Esses princípios deve também orientar propostas de disciplinas a serem oferecidas ao longo do curso, que dizem respeito à profissionalização do geógrafo, com aspectos legais, políticos, éticos, técnicos com disciplinas do tipo: Políticas Educacionais e Geografia, Geografia e Sociedade, Profissão do Geógrafo e seus aspectos legais, Prática de campo.

Outra preocupação que surge desse cenário, para além dessa orientação para a formulação dos Projetos de Curso, é a referente às práticas docentes cotidianas nesses cursos. É preciso considerar, para transpor as limites da formação profissional, a superação do “aulismo” presente no cotidiano dos cursos de graduação e experimentar outras atividades, para além de aulas expositivas, caracterizada pela preleção do professor que apresenta o conteúdo a ser aprendido e pela audiência do aluno. Nesse caminho, emerge como uma orientação específica para a formação em Geografia a consideração do lugar do aluno como referência permanente e essencial para que as diferentes espacialidades “aprendidas” por ele ao longo do seu curso possam resultar em novas formas de ver o mundo, novas perspectivas de se relacionar com o mundo, nas diferentes escalas de análise.

O lugar do aluno é referência na formação inicial dos professores em Geografia?

Como aproximar saberes provenientes das universidades com os presentes na escola básica? Como fazer com que os saberes provenientes da formação universitária sejam significativos para o futuro professor? Como proporcionar os meios, ao longo do curso de formação, para a construção de saberes geográficos escolares necessários ao exercício da profissão de professores?

Levando em conta a necessidade de superar alguns obstáculos do currículo praticado nos cursos superiores, entende-se que a articulação entre a Universidade e escola na problematização e na construção de saberes sobre a Geografia escolar é uma das formas adequadas para se conseguir a construção de conhecimentos geográficos pelos alunos do curso que tenha significado para sua profissão. Ou seja, a problematização da Geografia escolar² pode ser um eixo que lhe permita estruturar e consolidar convicções sobre a importância de se ensinar conteúdos geográficos, sobre a natureza do pensamento geográfico e sobre sua constituição na história. A integração da Universidade com a escola e suas demandas permite, nesse sentido, compreender as questões da prática docente em Geografia propiciando, assim, melhores condições para a busca dos professores por embasamento que lhes permitam atender a essas demandas.

O pressuposto é o de que o curso de formação inicial tem a responsabilidade de promover fundamentos relevantes para a construção consciente de uma proposta de trabalho pelo professor, o que, por sua vez, está associado à construção de autonomia de pensamento. Isso requer, por parte dos formadores, os que se dedicam às disciplinas pedagógicas e também os que ministram as chamadas disciplinas de conteúdos (os especialistas nas diferentes áreas da Geografia), melhor compreensão dos processos cognitivos dos próprios professores em formação e a estruturação de seus saberes.

Dessa forma, investir na problematização da Geografia escolar como um eixo comum às disciplinas de todo o curso de formação pode resultar em boa efetivação da meta de construção de conhecimentos geográficos mais significativos para o professor de Geografia, o que por sua vez lhe dará mais competência para atender às demandas de sua atividade profissional.

² Sabe-se que a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a Geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na Universidade. São duas referências distintas, portanto, para o professor na tarefa de tomar decisões sobre seu trabalho, são distintas e relacionadas, mas a relação entre elas não é de identidade. Como tenho afirmado em outros textos (2006, 2008), meu entendimento sobre essa questão é o de que a Geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, concorrem a Geografia acadêmica, a didática da Geografia, a Geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, a partir de conhecimentos construídos, e que é extremamente significativo na decisão sobre que conteúdos ensinar; nesses momentos tem papel relevante as crenças adquiridas no plano do vivido pelo professor como cidadão, o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária, a formação contínua mais institucionalizadas, as práticas sociais, as práticas de poder, a prática instituída na própria escola.

Outro ponto desse investimento é o referente à discussão, ao longo do curso, sobre a importância da formação da identidade do professor, entendida como uma das identidades que compõem a pessoa do professor, tendo como referência a análise do modo como essa profissão é vista pela sociedade. Isso significa permitir a reflexão e a discussão pedagógicas por dentro das disciplinas, a discussão da ética profissional, a discussão do cotidiano da escola e das representações que a sociedade tem a respeito do papel que deve desempenhar um profissional dessa área, sobre como atuar no sentido de valorizar a percepção que as pessoas tem da escola, dos professores e de sua importância no desenvolvimento de uma sociedade; a discussão sobre os desafios a ser enfrentados na profissão. Essas reflexões e discussões são maneiras de contribuir para o processos de identificações profissionais críticas e conscientes. Em outra perspectiva, a reflexão sobre o próprio processo formativo, com o exercício da metacognição, é um dos caminhos indicados para que os professores tomem consciência de sua identidade profissional. A universidade e a escola são lugares essenciais para a construção dessa identidade, ligada também à construção dos saberes docentes.

Além disso, como já tenho salientado em outros momentos (Cavalcanti, 2006, 2008), essa formação deve possibilitar ao professor a construção de um conhecimento amplo sobre o processo de elaboração da Geografia escolar, bem como indicar o seu papel na construção dessa geografia. Ou seja, é recomendável que o curso tenha, como já foi dito, como um dos eixos norteadores a problematização da Geografia escolar. É relevante que o professor tome um posicionamento teórico-metodológico sobre a Geografia, sobre o ensino de Geografia, processo que é fundamental para que ele se aproprie de um método, como matriz teórica da Geografia que orienta a elaboração de sua própria proposta de trabalho, ao longo de sua vida profissional.

Como já foi mencionado, assim como em outros cursos de Licenciatura, várias foram as mudanças que ocorreram na última década em diferentes cursos de formação em Geografia. No conjunto dos projetos de curso, é possível identificar a tentativa de dar mais significado prático aos conteúdos estudados no curso ou veiculados na escola (razão, por exemplo, da norma de incluir nos projetos 400 horas de atividades práticas profissionais como componente curricular). Ou seja, em certa medida, pode-se entender

que a busca de significação dos conteúdos (vinculando-o constantemente à prática profissional) é uma das bases dos princípios gerais da integração entre teoria e prática e da inclusão da pesquisa na formação do professor: seja na forma de trabalhos de investigação ao longo do curso, seja na formação pedagógica em si mesmo, quando se define o estágio como momento de implantação de projetos de intervenção aos moldes de um tipo de pesquisa-ação.

Na linha do texto, é importante analisar o significado dos conteúdos que são ministrados para os alunos, nas diferentes disciplinas dos cursos. Pode-se argumentar que, independentemente da modalidade do curso, se bacharelado ou licenciatura, a meta principal da formação neles almejada é a capacitação do aluno – futuro profissional – para compreender o mundo com os fundamentos da Geografia e para poder atuar profissionalmente com os saberes produzidos por ela. Como desdobramento desse entendimento, postula-se que para compreender e atuar com esses saberes é preciso desenvolver uma determinada maneira de ver as coisas do mundo, tendo como referência central o próprio sujeito e sua capacidade cognitiva e emotiva.

Contribui com essa alegação as interessantes colocações de Lindon (2009), a respeito da educação geográfica. Discutindo a possibilidade dessa educação tendo como referência a *geosofia*, no entendimento de Wright (1947, apud Lindon, 2009), ou seja, a conversão dos territórios desconhecidos pela pessoa em territórios conhecidos, a autora chama a atenção nesse processo para a relevância do sujeito habitante, de sua experiência pessoal, de sua experiência espacial. Formar territórios conhecidos resultaria, nesse sentido, da “capacidad de todo sujeto social de conectarse sensorialmente y cognitivamente con el espacio en el cual se encuentra.” (p. 158). Uma educação geográfica, meta de cursos de Geografia, no seu entendimento, seria incitar o sujeito a observar, sentir e pensar a relação sociedade/espço, o que requer, entre outras coisas, a abertura sensível do sujeito ao espaço mais próximo, não considerado em si mesmo, pois, segundo ela, a proximidade e o estar no lugar somente asseguram um conhecimento parcial e superficial. Ressaltando, assim, esse objetivo da educação geográfica para todos os níveis da escolarização, a autora indica particularmente para a formação universitária a preocupação com outra “mirada geográfica”, mais convergente

com a Geografia contemporânea, como o que tem resultado, em sua experiência no México, como um “emergente”:

La posibilidad de transitar del simple reconocimiento de las formas espaciales y las personas (...) a la experiencia espacial holística – la sensación y percepción ampliada del Lugar, el reconocimiento de las configuraciones espaciales y del movimiento constante de los Lugares, el sentirse parte de los Lugares” (LINDON, 2009: 167).

Essa preocupação como mote da realização dos cursos de formação inicial dos profissionais da Geografia, e no caso desse texto dos professores dessa matéria escolar, nos cursos de licenciatura, coloca o desafio de estabelecer como eixo na prática formativa, como princípio transversal às disciplinas, formar o sujeito habitante que interroga, que está sensível e que conhece, geograficamente, o Lugar que habita. Isso implica em colocar no centro o “sujeito habitante”, na expressão de Lindon, que estudará, conhecerá, terá informações e análises de diferentes lugares do mundo, desconhecidos a serem conhecidos, mas não como algo externo a esse sujeito, mas como fazendo parte do mundo em permanente e completa interligação, e, assim, como fazendo parte do próprio aluno.

Nesse sentido, vale trazer para a discussão as questões já debatidas em outros textos (como em textos de Santos, 1996; e de Carlos, 1996; no âmbito da Geografia, e de Straforini, 2004; Callai, 2006; e Cavalcanti, 2008, no âmbito do ensino de Geografia), sobre a importância de se considerar o lugar como referência básica ao se ensinar conteúdos geográficos. Antes de qualquer elemento a se considerar, é preciso pontuar que a essa altura da construção da Geografia, o lugar tem se consolidado como conceito importante de sua estruturação. O lugar, assim, é uma das ferramentas intelectuais que compõem o pensamento geográfico, formado por um conjunto de mediadores entre os sujeitos e a realidade, no processo de conhecimento e intervenção nessa própria realidade. O lugar é mediador importante para a análise geográfica, o lugar permite questionar e buscar respostas a respeito da localização e do significado da localização dos fatos, processos e fenômenos estudados. Mas, para além de identificar qualquer objeto de estudo geográfico como um lugar (localização e sua significação), é preciso analisá-lo no contexto de outras escalas, na sua relação com as outras escalas, e na

relação com a escala da vivência do próprio sujeito que analisa esse espaço. Ou seja, é preciso analisar um objeto como lugar e na referência com o próprio lugar do sujeito da análise. É a partir da análise geográfica da realidade mais imediata, do espaço vivido, compreendendo seu movimento, suas contradições, que o aluno, futuro profissional da Geografia, poderá entender seu lugar no mundo e assim poderá compreender melhor o próprio mundo.

A análise do lugar, como referente da abordagem dos diferentes conteúdos, não significa, pelo que já foi colocado, restringir-se ao local imediato, na medida em que um lugar não pode ser compreendido nele mesmo. O Lugar sofre os impactos das transformações provocadas pela globalização, conforme suas particularidades e em função de suas possibilidades. Conforme alerta Santos (1996), na perspectiva da dialética local-global, cada Lugar é, à sua maneira, o mundo. Carlos também contribui para a compreensão dessa perspectiva de abordagem do Lugar, “como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta...Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do Lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo (1996: 303).

Pelas argumentações até este momento do texto, é possível postular a necessidade de se considerar que o aluno do curso superior de Geografia é um jovem e tem sua cultura, que é necessário conhecê-lo. Ou seja, saber suas práticas espaciais, seus conceitos sobre a cidade, sobre os territórios e outros elementos de sua vida cotidiana é relevante. A base para essa defesa está na adoção do princípio de que conhecer não é um ato de assimilação pura e simples, é um ato construtivo, mais ativo do sujeito, que carrega, portanto, seus saberes. Mas, é preciso considerar que esses saberes práticos, cotidianos devem ser submetidos a um confronto aberto e crítico com os conhecimentos veiculados pela ciência, para que possam ser reformulados ou reafirmados – não se muda uma prática por uma teoria a ela desvinculada, diferentemente muda-se uma prática-teórica por outra teoria-prática.

A vivência com alunos em formação ou com professores recém formados permite intuir que, nas práticas curriculares, no currículo praticado nos cursos superiores (Licenciaturas em Geografia), as mudanças ainda não foram substanciais.

Um ponto a se destacar nessas práticas é a de que as disciplinas de conteúdos específicos não tem como preocupação central a prática profissional e sua relação com esses conteúdos. Outro ponto é que as pesquisas continuam apontando dificuldades dos professores em “aplicar” o que aprenderam na Universidade em sua prática cotidiana de sala de aula, podendo-se inferir daí uma pequena articulação, nos cursos, entre teoria e prática.

Nesse sentido, a composição dos saberes docentes é importante tema de pesquisa, ou seja, buscar conhecer que saberes os professores mobilizam na sua prática profissional e como eles foram construídos. As questões que podem nortear essa linha de investigação são, entre outras: em que medida entram na composição desses saberes os conteúdos geográficos? É possível que eles entrem em maior medida? É possível potencializar essa parte que cabe aos conhecimentos geográficos aprendidos no curso de formação inicial? Em que medida a cultura da escola interfere para a dificuldade de integração entre teoria e prática, nesse caso específico entre teoria acadêmica e prática escolar, na composição da Geografia escolar? Em outras palavras, para deixar mais claro, em que medida as práticas já consolidadas pelos professores mais antigos da escola e pelos representantes dos gestores, socializadas no cotidiano enfrentado pelos professores iniciantes da carreira do magistério, interferem, dificultam a entrada de novos conhecimentos, novas orientações, novas práticas na escola, no dia a dia da escola?

As aulas universitárias, como são na tradição, não são voltadas, como já se disse, para a Geografia escolar. Quais são as possibilidades de que essas aulas se estruturam tendo em vista centrar num dos princípios que é problematizar a Geografia escolar? Por exemplo: se o aluno está estudando Geologia, na abordagem de conteúdos a ela pertinentes, é possível a problematização com ele baseada em questões como: como isso foi aprendido por você? Como isso está em sua cidade? Como isso aparece no livro didático? Qual a importância de se estudar esse conteúdo específico? Qual a ligação desse conteúdo com outros de outras disciplinas? Qual a relação desse conteúdo com o que você tem aprendido na Teoria e Método ou na história do pensamento geográfico? Obviamente, essas questões não podem ser o eixo central da disciplina, no sentido de

“roubar” o tempo necessário ao trabalho com o próprio conteúdo, mas, é conveniente e potencializador da aprendizagem considerar essas questões como formas de colocar o aluno como sujeito do conhecimento, como sujeito que coloca problemas para pensar, que aprende a ver as coisas em contexto e que vai entendendo como é raciocinar pela Geografia, como é que o profissional deve atuar, como o conteúdo estudado tem a ver com sua própria vida. Essas são condições necessárias, não suficientes obviamente, para que o conteúdo seja um problema para o aluno, que ele seja em seguida um problema do aluno (tomado por ele como problema), daí ele terá significado, daí ele será o sujeito de seu próprio processo, mais apto assim para a internalização construtiva de conceitos geográficos....

As contribuições de Silva e Teixeira (2008) são relevantes para assinalar os desafios e as dificuldades de colocar em prática os pressupostos e princípios postulados nos Projetos Políticos Pedagógicos. Com a intenção de fazer uma reflexão sociopolítica e sociocognitiva acerca da universidade pública, tomando como elemento central o que dizem os estudantes sobre sua experiência nessas instituições, as autoras se apóiam em análises propostas por Bachelard e Vygotsky, unidos por elas na compreensão de que “estudar é uma atividade intelectual”. Entre as ideias formuladas por Bachelard, elas tomam, por exemplo, uma que se articula diretamente ao que foi anteriormente destacado. Trata-se da ideia de que “todo e qualquer conhecimento é resposta a uma pergunta” (Bachelard, 1999 apud Silva e Teixeira, 2008). Desenvolvendo essa ideia, as autoras afirmam:

Só há conhecimento quando é possível saber qual o problema resolve esta proposta ou aquele conceito (...). Em outras palavras, qual é o sentido desse conceito, dessa teoria, desse texto, dessa discussão ou dessa narrativa? Se não há uma pergunta, se não é possível relacionar o conceito ou a obra a uma questão (...) o estudante se aborrece, esquece o que estudou logo depois da prova e não se forma, pois é preciso entender o sentido do estudado para se formar; e para entender esse sentido há de ligar questões e resposta, o que exige uma atividade intelectual do estudante. (op. cit.: 212/213)

Considerações Finais

Com essas contribuições, reforço a proposta de se investigar mais “de perto” o currículo praticado nos cursos de formação de professores, para evidenciar indicadores dos modos como eles estão realizando na prática os projetos político-pedagógicos reestruturados com os princípios previstos nas legislações, sobretudo os referentes à articulação entre os conteúdos geográficos e a atividade profissional, entre os conteúdos estudados e seu sentido na atuação do professor, entre os conteúdos das diferentes especialidades ou áreas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas. Pelos depoimentos de alunos e professores em diferentes investigações na área e pela experiência na formação em curso de licenciatura, conforme já foi mencionado, pode-se inferir que ainda se tem muitos desafios para se conseguir orientar os cursos na perspectiva aqui defendida, os quais podem ser sintetizados no quadro a seguir:

Desafios na prática de formação profissional	
<ul style="list-style-type: none">✓ mudar crenças já adquiridas pelos alunos em experiências anteriores;✓ tomar as experiências dos estudantes referências vitais no processo de ensino-aprendizagem;✓ romper resistências à discussão político-pedagógica no interior dos espaços formativos;✓ alterar o foco no ensino superior, permitindo a inclusão, junto com a investigação acadêmica, da Geografia escolar✓ instituir a problematização da Geografia escolar como um dos eixos da formação do professor de Geografia;✓ consolidar e legitimar espaços acadêmicos/institucionais para a linha da investigação no ensino de Geografia, objetivando profundidade teórica na área.✓ reforçar a idéia de que a base de uma formação consistente não é a quantidade de conteúdo ministrado nas disciplinas mas o desenvolvimento de um modo de pensamento autônomo;✓ superar a dicotomia entre o mundo acadêmico e o mundo da prática.	<ul style="list-style-type: none">✓ sair da lógica estrita da disciplina teórica, que pressupõe a aprendizagem circunscrita à apresentação da teoria mais recente resultante da pesquisa científica;✓ superar a lógica do professor que sabe tudo e do aluno que vai “absorver” o conteúdo;✓ buscar aprendizagem contextualizada, experimentar formas de ensino com pesquisa, estruturar as disciplinas tendo como eixos a resolução de problemas, com base em situações/problema;✓ propiciar oportunidades de trabalhos de grupos de cooperação, de grupos interdisciplinares, de realização de seminários interdisciplinares;✓ buscar formas de realizar atividades de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas; e✓ criar formas de intercâmbio que propicie troca permanente e efetiva de conhecimentos e experiências entre a instituição formadora e os campos de estágio profissional, possibilitando assim a interação mais prolongada com a realidade do trabalho.

Obviamente, o quadro não contém um receituário de como garantir um curso com a qualidade que se requer na atualidade. Nele estão pontuadas somente ideias gerais que podem nortear as discussões dos professores responsáveis pela formação profissional em cursos de licenciatura, ou mesmo de outras modalidades de curso, no sentido de encontrar caminhos para favorecer a aprendizagem significativa dos alunos, futuros profissionais, para que eles possam desempenhar suas atividades com responsabilidade, autonomia intelectual e autoria de seu projeto profissional. Enfrentar esses desafios exige mudanças na cultura consolidada nas instituições de ensino superior, mudanças que, por sua vez, devem ser feitas coletivamente, e como resultado de negociações, discussões abertas e construções coletivas de outros elementos dessa cultura. Mudar as práticas cotidianas da formação seria, entre outras coisas, orientar o

curso para os desafios da atuação profissional, tornando as experiências significativas do ponto de vista da compreensão das tarefas profissionais.

Referências

- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação e Sociedade, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.
- CALLAI, H.C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N.A. (orgs.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- CARLOS, A.F.A. O Lugar no/do mundo. 1. ed. SÃO PAULO: HUCITEC, 1996.
- CAVALCANTI, L.S. A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papyrus, 2008.
- _____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L.B.; MELO, M.M.O.; AGUIAR, M.C.C. (orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. 1ª ed. Recife-PE: Edições Bagaço, 2006
- FIorentini, D. [et al] Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí, Rio Grande do Sul, Unijuí, 1998.
- PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LINDÓN, A. La educación geográfica y la ampliación de las térrea cognitae personales. In: PEREIRA GARRIDO, M. (org.) La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Chile, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.
- PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). Alternativas ao ensino de didática. Campinas, Papyrus, 1997.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC. 1996.
- SILVA, V.A. & TEIXEIRA, A.M.F. Para saber sobre a universidade pública é preciso ouvir seus estudantes. In: CRUZ, M.H.S. (org.) Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação/organização. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume. 2004.

Recebido em 30 de outubro de 2011

Aceito para publicação em 02 de dezembro de 2011