Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

GEOGRAFIA(S) ESCOLAR(ES) QUE APRENDEMOS E QUE FAZEMOS: possibilidade de resistência pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor

Carina Copatti
carina.copatti@ufes.br

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0485-388X

RESUMO

O presente artigo é resultado de reflexões produzidas para/e a partir da participação na mesa Temática I "Trajetórias da Geografia Escolar" do 15° Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), realizado em 2022 na cidade de Salvador, BA. A atividade tornou possível revisitar memórias e processos que envolveram a docência e as experiências vividas na educação básica. Nesse sentido, a reflexão proposta tem como centralidade o percurso vivido na formação inicial e continuada, nas experiências de atuação e destacando reflexões que relacionam os desafios atuais da educação, em um contexto de reformas e ataques à escola pública, com a geografia escolar, procurando destacar, a partir de pesquisas recentes, aspectos que envolvem a formação e o fazer docente. Para tanto, defende-se a necessidade de refletir sobre a(s) Geografia(s) que nos ensinaram e a(s) Geografia(s) Escolar(es) que (re)fazemos, pensando sobre fragilidades e potencialidades no trabalho docente, e, ainda, a proposição de uma Geografia Escolar para resistir e transformar, tomando como caminho o desenvolvimento do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia; Geografia escolar; Pensamento geográfico de professor; Educação geográfica

SCHOOL GEOGRAPHY(S) THAT WE LEARN AND THAT WE DO: possibilities of resistance by the pedagogical-geographical thought of a teacher

ABSTRACT

This article is the result of reflections produced for/and from the participation in the Thematic Table I "Trajectories of School Geography" of the 15th National Meeting of Teaching Practice in Geography (ENPEG), held in 2022 in the city of Salvador, BA. The activity that made it possible to revisit memories and processes that involved teaching and lived experiences in basic education. In this sense, the proposed reflection has as its centrality the path lived in the initial and continued formation, in the experiences of action and highlighting reflections that relate the current challenges of education, in a context of reforms and attacks on the public school, with the school geography, seeking to highlight, from recent research, aspects that involve the training and the teaching practice. To this end, we defend the need to reflect on the Geography(s) that we were taught and the School Geography(s) that we (re)do, thinking about weaknesses and potentialities in the teaching work, and also the proposition of a School Geography to resist and transform, taking as a path the development of the Pedagogical-Geographical Thought of Teacher.

KEYWORDS

Geography Teaching; School geography; Geographical thinking of a teacher; geographic education.

GEOGRAFÍA(S) ESCOLAR(ES) QUE APRENDEMOS Y HACEMOS: posibilidades de resistencia a través del pensamiento pedagógico-geográfico de los docentes

RESUMEN

Este artículo es el resultado de reflexiones producidas para/y a partir de la participación en la Mesa Temática I "Trayectorias de la Geografía Escolar" del 15° Encuentro Nacional de Práctica Docente en Geografía (ENPEG), realizado en 2022 en la ciudad de Salvador, BA. La actividad permitió revisitar memorias y procesos que involucraron la enseñanza y las experiencias vividas en la educación básica. En este sentido, la reflexión propuesta tiene como centralidad el camino recorrido en la educación inicial y continua, en las experiencias de acción y destacando reflexiones que relacionan los desafíos actuales de la educación, en un contexto de reformas y ataques a las escuelas públicas, con la geografía escolar, buscando resaltar, a partir de investigaciones recientes, aspectos que involucran la formación y práctica docente. Para ello, se defiende la necesidad de reflexionar sobre la(s) Geografía(s) que nos han enseñado y la(s) Geografía(s) Escolar(es) que (re)hacemos, pensando en las debilidades y potencialidades en el quehacer docente, y también la propuesta de una Geografía Escolar para resistir y transformar, tomando como camino el desarrollo del Pensamiento Pedagógico-Geográfico del Docente.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Geografía; Geografía escolar; Pensamiento geográfico del profesor; Educación geográfica.

Introdução

Participar do 15º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) constituindo a mesa Temática I "Trajetórias da Geografia Escolar" me permitiu revisitar memórias e processos que envolveram a docência e as experiências vividas na educação básica. Nesse sentido, a reflexão proposta para a minha fala trouxe como centralidade o percurso vivido na formação continuada, no Mestrado e no Doutorado, e as experiências que constituem parte da vida, nas relações cotidianas e de pesquisa, destacando reflexões que relacionam os desafios atuais da educação, em um contexto de reformas e ataques à escola pública, com a Geografia escolar, procurando destacar, a partir de pesquisas recentes, aspectos que envolvem a formação e o fazer docente.

O olhar para esses processos tornou possível refletir sobre a(s) Geografia(s) que nos ensinaram e as Geografia(s) Escolares que (re)fazemos, pensando sobre fragilidades e potencialidades no trabalho docente, e, por fim, tratar de uma Geografia Escolar para resistir e transformar, tomando como caminho o desenvolvimento do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (Copatti, 2019). Para tanto, parti da defesa de que a formação do Professor-pesquisador e desenvolvimento do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) são essenciais para uma Educação Geográfica transformadora.

Transformar a sociedade vem sendo uma luta em distintos espaços, seja na escola ou nas universidades, tendo em vista que nossa atuação, pela Geografia, se propõe a analisar a sociedade nas suas relações e na interação com a natureza, visando questionar modelos e processos sociais que culminaram com a ampliação de desigualdades, intolerâncias, violências, dentre outros problemas vivenciados na sociedade atual. Sendo assim, este artigo visa refletir sobre a Geografia escolar a partir das geografias que aprendemos e que fazemos no exercício da docência, defendendo a construção do pensamento geográfico de professor como essencial para uma atuação profissional implicada com as transformações sociais.

Em um primeiro momento, contextualizo a realidade atual do Brasil, tecendo reflexões entre a dimensão social e política e suas reverberações na educação escolar. Posteriormente, abordo a(s) geografia(s) que aprendemos e, ainda, a(as) geografia(s)

escolar(es) que (re)fazemos, tomando como centralidade, por fim, a defesa do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP).

Contextualizando a atual realidade brasileira e os desafios da Educação

Vivenciamos, nos últimos anos, especialmente no período do governo Bolsonaro (2019-2022), constantes ataques à ciência e disseminação de *Fake News*, além de um conjunto de medidas que contribuíram para a fragilização das políticas públicas. No campo educacional, ficou evidente um discurso recorrente de desqualificação da educação, especialmente pública, e de sua função social e, ainda, a redução de recursos para a educação, além da ampliação da desvalorização da carreira docente e ataques aos professores. Tais processos foram sentidos nas instituições, tanto nas escolas quanto nas universidades, chegando aos nossos cotidianos de trabalho.

Ficou ainda mais escancarada a atuação do capital privado na educação pública, via parcerias público-privadas, e a fragilização da escola pública sob um processo que fortalece a inversão das funções da escola, processo que se alastra desde o movimento da Educação para Todos (1990) financiada pelo Banco Mundial. Nessa inversão "[...] o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência" (Libâneo, 2012, p. 23).

Peroni; Caetano e Lima (2017), ao analisarem os sujeitos que estão atuando na direção da política educacional, vinculados ao mercado e ao neoconservadorismo, mencionam sua atuação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio e também na proposta intitulada Escola Sem Partido (ESP), evidenciando as implicações de tal processo para a democratização da educação. Segundo as autoras, a mercadificação da educação pública também não é uma abstração, ocorrendo via sujeitos e processos, transformando as fronteiras entre o público e o privado e redefinindo o papel do Estado no contexto das políticas, principalmente de cunho social.

Nessa conjuntura, os ataques à educação pública foram ainda mais perceptíveis e constituem parte de um processo arquitetado para fragilizar uma educação pública, gratuita, igualitária, laica e de qualidade para todos. As reformas curriculares recentes, produzidas sob a influência de grupos ligados ao mercado, tangencia tais movimentos. Diante disso, há a necessidade de (re)pensar a sociedade e compreender as disputas que vêm ocorrendo e que fragilizam conquistas sociais, como o direito à educação.

Para tanto, tomo como centralidade a nossa área de conhecimento e de atuação, que é a ciência geográfica. Nesse sentido, retomo aspectos da Geografia acadêmica e escolar, procurando refletir sobre as geografias que nos ensinaram e de que modo estão introjetadas na forma como abordamos/analisamos/fazemos ciência e na forma como atuamos no mundo e, principalmente, no fazer docente.

Geografia(s) que nos ensinaram

A fim de abordar a Geografia e os atuais desafios que perpassam seu ensino na escola, inicio retomando aspectos que envolvem a(s) geografia(s) que nos ensinaram, considerando a ciência geográfica e seus desdobramentos ao longo do tempo a partir de distintas perspectivas e avanços que envolvem teoria, método, conceitos, categorias, princípios e a necessária relação entre geografia acadêmica e escolar. Nesse sentido, destaco a existência de processos formativos não constituídos com base nos elementos basilares dessa área do conhecimento e, sobretudo, de maneira não implicada com a interpretação da sociedade, suas dinâmicas e transformações necessárias.

Ao refletir sobre a constituição da ciência geográfica e as distintas perspectivas epistemológicas, é importante considerar que a Geografia teve seus conhecimentos aprimorados ao longo do tempo a partir dos avanços teóricos e metodológicos. Constantemente, estes conhecimentos são debatidos e avança-se, com isso, na ampliação e complexificação do pensamento geográfico.

Inicialmente, essa Geografia foi sendo constituída a partir de deslocamentos, observações, processos que envolviam a relação dos seres humanos com o espaço em seus movimentos cotidianos. Dessa forma, formas primitivas de conhecimento geográfico tornaram possível uma Geografia popular, considerando as experiências, evidências e descobertas que contribuíram para melhorar a interação dos grupos humanos com a natureza.

Ainda, outras geografias foram sendo produzidas, a partir de conhecimentos de viajantes, naturalistas, cientistas e, ainda, de outras formas de produzir conhecimento geográfico. Nos interessa, de maneira mais direta, a Geografia de cunho científico, pois, considera, com base em distintas concepções e diferentes estudos, um conjunto de discursos sobre o mundo. Um deles, bastante introjetado na sociedade, é a Geografia de base positivista, que por longo tempo imperou, seja na academia ou nas escolas. Com as transformações mundiais em meados do século XX, principalmente com as grandes

guerras e as transformações do capitalismo, a Geografia foi sendo repensada enquanto meio a partir do qual ler o mundo e, assim, compreender e questionar os processos de transformação nas relações sociedade-natureza.

A crise da perspectiva tradicional mostrou-se mais intensa a partir de 1970, emergindo a Geografia Teorética e as novas tendências: crítica, principalmente, baseada no materialismo histórico e dialética marxista, além de outras como a Geografia da percepção, a Geografia humanista, a Geografia cultural e a Geografia histórica, sendo construídas também outras pesquisas cujas propostas defendem métodos mais específicos. Dentre elas, emergiu a tendência apoiada em Foucault, em Edgar Morin e em Mikhail Bakhtin (Moraes, 2002; Moreira, 2009), denominando-se Geografias Pós-Modernas.

A estruturação dessas perspectivas contribuiu para que se consolidassem correntes de pensamento, indo além e opondo-se às concepções tradicionais até então alicerçadas pelos geógrafos fundadores e clássicos. Essa diversidade de perspectivas trouxe diferentes rumos para as interpretações sobre o espaço e as interações nele evidenciadas pelas sociedades humanas, em um contexto marcado por rápidas e intensas transformações. As distintas perspectivas de pensamento foram pensadas no constante embate e debate de ideias, cujas críticas e contestações serviram ao fortalecimento destas tendências e à formação de novos processos de pensamento que alimentam a ciência geográfica (Copatti, 2019).

Dessa forma, pode-se considerar que os avanços da Geografia, sob distintas perspectivas, contribuem com a ciência e passaram, de alguma forma, a influenciar mudanças na Geografia escolar. No entanto, tais mudanças ainda são bastante pontuais diante dos desafios de construir um processo formativo emancipador. Assim sendo, muitos foram os desafios que perpassaram a Geografia, tanto ao se consolidar como disciplina no currículo escolar, quanto em estabelecer o que, de fato, constitui os conteúdos e a estrutura teórica e metodológica que a fundamenta.

No movimento de construção de ideias referentes à Geografia escolar brasileira, emergiram distintas abordagens sobre o modo como o ensino deveria ser promovido.

A Geografia foi inserida no sistema educacional entre as décadas de 1830 e 1840, quando avançou a organização da educação no país. Foi em 1837, com a criação do Colégio Imperial que a Geografia adquiriu, efetivamente, um status de disciplina autônoma no currículo escolar oficial brasileiro. No entanto, era ensinada uma Geografia descritiva baseada em nomenclaturas, que não acompanhava os debates científicos e que continha, portanto, deficiências epistemológicas e metodológicas (Vlach, 2004; Souza e

Pezzato, 2010). Destaca-se, no entanto, segundo Albuquerque (2014), que em algumas províncias nordestinas, apesar da falta de condições financeiras para projetos educacionais, já haviam sido criadas escolas secundárias. Isso ocorreu antes da fundação do Colégio Pedro II, em meio a conflitos entre o centro e as províncias em relação à constituição do Império.

Por longo tempo foi essa a estrutura da Geografia, a qual começou a ser transformada no país em meados do século XX, sob influência da Geografia de âmbito mundial. Esse período foi marcado, também, por avanços na estrutura das políticas de educação escolar a partir da década de 1930. Em 1931 foi realizada a Reforma Educacional Francisco Campos, por meio da qual a Geografia obteve maior espaço no sistema de ensino, tendo em vista que a ideia do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) era fortalecer o nacionalismo. Foi nesse cenário que a ciência geográfica, considerada estratégica pelos governos, tornou-se disciplina escolar sob a perspectiva tradicional, esta que somente foi repensada efetivamente em meados de 1990.

A Geografia, no século XX, estruturada sob a perspectiva tradicional, privilegiava a descrição, a classificação, a distribuição e a localização das paisagens e dos elementos a partir de processos baseados na memorização, com forte cunho empirista e descritivo, originados na fase inicial pelos relatos de viagens pelo território e, posteriormente, pela Geografia francesa. Essa Geografia não fazia conexão entre ser humano e natureza, compreendendo, de modo fragmentado, as geografias física e humana e suas especialidades, estruturando-se na perspectiva N-H-E. Seu papel, na escola, era fornecer informações com base nas descrições do território. O ensino, nesse período, caracterizava-se pela didática com foco no professor, considerado detentor do conhecimento e "transmissor" de conteúdos, sob uma pedagogia tradicional que apresentava limitações na formação, seguindo um conteúdo predominantemente descritivo, estático e informativo (Oliveira, 2003; Azambuja, 2017), que não contribuía para a construção de reflexões críticas e, portanto, para a significação do conteúdo.

Nesse sentido, muitos foram os desafios que perpassaram a Geografia, tanto ao se consolidar como disciplina no currículo escolar, quanto em estabelecer o que, de fato, constitui os conteúdos e a estrutura teórica e metodológica que a fundamenta. Nesse processo, destaca-se a Geografia Crítica, que foi sendo introduzida no ensino escolar, marcando avanços no modo de interpretar as relações entre sociedade e natureza e nas formas de propor o processo de ensino e aprendizagem. Essa tendência avançou com base nas teorias construtivista e socioconstrutivista, defendendo a autonomia do aluno a

partir da mediação pedagógica do professor e da utilização de múltiplas linguagens (Copatti, 2019).

No entanto, no atual contexto, mesmo considerando que avanços e transformações ocorreram nas escolas, tem-se ainda muitos desafios em superar modelos de ensino, de maneira geral, bastante tradicionais, o que pode ser resultado de distintos fatores, dentre eles dos processos de formação docente. Por isso, reconhecer a necessidade de tecer relações entre teoria e prática, constituindo uma práxis docente e, ainda, retomar elementos basilares da ciência geográfica, como método, conceitos, categorias, princípios, são processos necessários.

O método precisa ser coerente com a teoria, e é fundamental para a construção de um sistema intelectual que aborde a realidade a partir de um ponto de vista. A teoria constitui-se a partir do método, definida como um conjunto de conhecimentos, leis e princípios que permitem a leitura e a interpretação da realidade pelos elementos racionais, a fim de organizar o conhecimento a partir de uma lógica interna adequada ao método. É necessária coerência entre teoria e método, possibilitando a leitura das categorias e conceitos explicitados na teoria, diferenciando-a de outras teorias que tratem do mesmo tema/assunto (Santos, 1996, 2004; Sposito, 2004).

Os métodos, no contexto da ciência geográfica, embasam os modos de pensar geograficamente e precisam alicerçar, também, as análises e interpretações realizadas por profissionais formados nessa área: licenciados e bacharéis. Nas pesquisas acadêmicas, na atuação docente em sala de aula e nas produções de livros didáticos, é preciso definir um método para fazer e ensinar Geografia, ou seja, para analisar o mundo a partir dos processos que envolvem sociedade e natureza.

Além dos diferentes métodos e suas respectivas teorias, há categorias e conceitos considerados como centrais na Geografia. As categorias de análise geográfica são estruturas que funcionam de maneira ampla, articulando as ideias e os modos de pensar, possibilitando análises a partir de certos conceitos. As categorias centrais – espaço, paisagem, território – alicerçam (ou deveriam alicerçar) os conteúdos da Geografia escolar, uma vez que são essenciais para a compreensão epistemológica do método e, consequentemente, para a utilização do conhecimento geográfico (Copatti, 2019).

Os conceitos contêm uma história e identificam-se com seu(s) autor(es), pois são elaborados a partir de uma referência inicial (científica ou filosófica), com seus elementos internos articulados, que definem sua consistência pela sua própria constituição. Remetem, quando necessário, a outros conceitos para efeito de comparação ou superação; estes, para Sposito (2004), são superados/modificados com base nas

mudanças das sociedades. Cada conceito possui um grau de destaque maior ou menor, dependendo de cada uma das concepções teórico-metodológicas.

Os denominados princípios geográficos podem ser considerados como regras de procedimento para tratar o objeto, procurando trazer unidade para essa ciência. Os princípios geográficos estruturados pelos pensadores da Geografia nesse período são citados por Andrade (1992) como: extensão, analogia, causalidade, conexidade e atividade. Tais aspectos são essenciais para, nas análises geográficas, mobilizar processos que envolvem também as escalas de análise e a relação espaço-tempo.

Conforme Pérez Gómez (1992), a teoria e a prática precisam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem que cumpra questões fundamentais que envolvem: a) abarcar as manifestações, processos e tipos de aprendizagem; e b) ter relação com a realidade, sendo capaz de explicar não apenas os fenômenos produzidos em laboratório, mas a complexidade da aprendizagem em aula. É importante, também, segundo este autor (1992), considerar que, além de diferentes teorias de aprendizagem, com diversos enfoques, existem distintos tipos de aprendizagem e uma maior pertinência de cada uma das formulações teóricas para cada classe. As teorias, então, precisam explicar as peculiaridades que identificam e distinguem cada turma, como as características comuns que justificam sua denominação como "processos de aprendizagem".

É esta teoria que exige a prática pedagógica, seja para compreender ou orientar os fenômenos educativos na escola, e envolve, ainda, entender o objeto da Geografia, ainda controverso, posto que, conforme Sposito (2004), sempre foram variadas as concepções do que seja o seu objeto. É necessário, então, identificar o que é comum às duas dimensões – acadêmica e escolar – e o que é específico a cada uma delas, compreendendo-as em suas especificidades e nas suas relações, o que exige saber que estrutura do pensamento geográfico contribui para isso. Estas dimensões constituem áreas de formação humana que aliam aspectos das ciências a que se conectam, porém, o conhecimento escolar conduz à formação dos alunos, por isso sua singularidade. Assim, os componentes curriculares têm uma constituição própria como entidades relativamente autônomas ligadas à ciência, mas com objetivos distintos. A Geografia escolar, um desses componentes, traz a seleção de conteúdos com base na ciência geográfica.

Conforme Cavalcanti (2008, p. 28), "a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula". Mesmo tendo uma fundamentação na ciência geográfica, sua dimensão escolar diferencia-se por ser influenciada pelas características inerentes à escola, ao contexto em

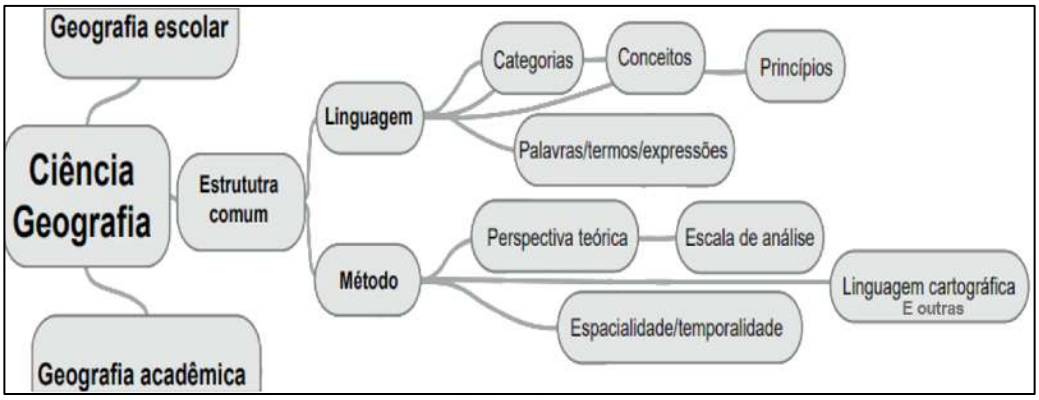
que ela se insere e às necessidades sociais dessa instituição em suprir demandas de uma coletividade. Possui, então, certa autonomia na condução do processo educativo, embora atrelada a ideias que são pesquisadas na academia. Para Cavalcanti (2012, p. 92), mesmo sem correspondência direta entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, é importante esclarecer relações entre elas:

> O conhecimento geográfico escolar é o conhecimento construído pelos professores a respeito dessa matéria e constitui fundamento básico para a formulação de seu trabalho docente, embora não suficiente, uma vez que há outros requisitos de competência pedagógica de professores para a realização desse trabalho. O processo de construção desse conhecimento pelo professor tem como referências mais diretas, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da geografia acadêmica quanto da didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar constituída (Cavalcanti, 2012, p. 92).

No processo de formação docente, o contato com a Geografia escolar influencia a construção profissional. Nesse sentido, o conhecimento geográfico, ensinado em sala de aula, também constitui um modelo que, na formação de professores na academia, é considerado, seja para realizar análises de situações específicas ou avançar estudos de determinados temas e processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que ocorre essa influência, a Geografia acadêmica dá legitimidade à Geografia escolar, pois os cursos de formação de professores formam para a atuação na educação básica. Desse modo, embora distintas, com características e finalidades próprias, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar são estreitamente relacionadas. (COPATTI, 2019).

A figura 1 ilustra os elementos comuns entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Figura 1 - Elementos comuns entre Geografia acadêmica e Geografia escolar



Fonte: Copatti (2019), com adaptações.

A figura 1 ilustra os aspectos considerados comuns à Geografia produzida e ensinada na academia e a Geografia ensinada e também de algum modo produzido a partir do contexto e das interações que ocorrem nas escolas. Entende-se, assim, com base em Callai (2013, p. 50), que "o que acontece com os conteúdos escolares não se reduz a uma simples passagem sequencial da ciência para o que é ensinado na universidade e para os livros didáticos e para o que o professor ensina e o que o aluno aprende".

Sendo assim, cabe refletirmos em que medida tal estrutura é tomada como basilar na construção de conhecimentos geográficos na formação de professores de Geografia. Dito de outro modo, como tem sido formados os professores que atuarão como docentes na educação básica e, portanto, que Geografia é ensinada, o que requer pensar se é uma ciência provocativa, articulada e, assim, potencializadora da formação cidadã por meio da Educação geográfica e provocadora de transformações sociais ou, de modo distinto, apenas uma Geografia tradicional, reprodutora de conteúdos, cuja incumbência é reproduzir o *status quo*.

Esse é um elemento a ser considerado quando pensamos na Geografia que nós, enquanto docentes, produzimos e/ou reproduzimos. Este é o aspecto central do próximo tópico.

Geografia(s) Escolar(es) que (re)fazemos e as possibilidades por meio do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) para uma Educação Geográfica transformadora

Concordando com Lestegás (2002), de que há a construção de uma cultura na escola e que esta é lugar de produção de saberes, com história própria, constituída a partir das necessidades da sociedade com relação aos conhecimentos que precisariam ser transmitidos para as futuras gerações, considero que esse processo não se constitui (ou não deve se constituir) ao acaso, pois requer que o profissional conheça da ciência geográfica e da educação, além de um emaranhado de conhecimentos outros e de saberes que constituem a profissão docente.

Diante do desafio de formar professores e, a partir da sua atuação, formar cidadãos que compreendam e interpretem o mundo pela Geografia, cabe pensar, num primeiro movimento, na construção do pensamento do professor para desenvolver, no cotidiano escolar, processos de interação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Essa vem sendo uma preocupação de distintos pesquisadores, tendo em vista a

afirmação de Callai (2016, p. 11), de que "se nós não conseguirmos entender o pensamento geográfico nós vamos ficar repetindo e fragmentando o ensinar".

A estrutura que se entende como basilar a todo profissional que atua na área de Geografia parte do Pensamento Geográfico sistematizado ao longo do tempo, com linguagem própria, método de interpretação e ferramentas intelectuais que envolvem distintas perspectivas teóricas, além de conceitos, categorias e princípios que servem para construir um *modo de pensar* e um *modo de abordar* próprios da Geografia, cujas peculiaridades na docência envolvem a dimensão pedagógica. Esse pensamento, pela intercomunicação com outros aspectos, comporta um modelo específico de pensamento do professor: o Pensamento Pedagógico-Geográfico (PPG) (Copatti; 2019; 2020).

Defende-se a ideia de que o PPG, pensado como essencial ao professor, por isso considerado como Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) à medida em que sua construção pode contribuir para uma formação docente implicada com as transformações da sociedade com vistas à justiça social. O PPGP contribui ao desenvolver processos de análise crítica e provocativa das realidades que se apresentam e que, pelo olhar geográfico docente, tomam sentido e significado visando a formação cidadã dos sujeitos.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes e rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização. Assim, precisamos nos certificar que os professores, no planejamento e nas ações cotidianas, conduzem um processo educativo no qual a consciência crítica seja alicerce na construção do conhecimento.

Na concepção de Zeichner (2008, p. 546), os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Isso contribui para que, mesmo que não consigam modificar diversos aspectos da situação atual, ao menos estejam conscientes do que está acontecendo e possam contribuir para que os estudantes também construam tais compreensões.

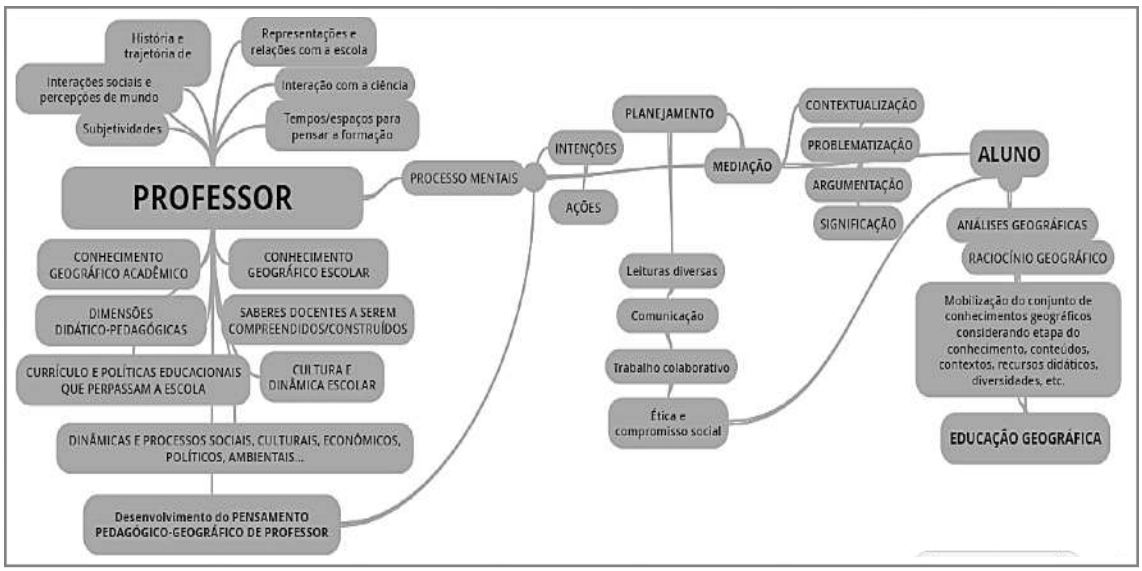
Diante dos desafios ainda presentes na educação e na formação docente, cabe lutar pela qualidade da formação de professores-pesquisadores, em contínua construção da sua professoralidade, da sua autonomia nos processos de ensino e aprendizagem e da sua autoria no fazer docente. Toma-se como possibilidade a construção de um Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP) com responsabilidade social,

ética e amorosidade na formação dos cidadãos para uma sociedade mais justa e humanizada.

Para tanto, é importante propor Geografia(s) que produzam sentido e consciência na vida dos sujeitos, compromisso com as transformações sociais, sob distintas perspectivas possíveis, enquanto professores-pesquisadores sob aporte do PPGP.

Na figura 2 apresentamos uma proposta de relação entre aspectos da dimensão geográfica e da dimensão pedagógica que são essenciais para desenvolver a Educação Geográfica.

Figura 2 - Processos mobilizados a partir da construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor



Fonte: Copatti, 2022.

A ilustração põe a centralidade na formação qualificada do professor, considerada essencial no contexto atual, seja porque mais da metade do número de professores formados atualmente no Brasil tem cursado faculdades em educação a distância ou outras que não tem um caráter social como as universidades. É importante destacar que as universidades, estão envoltas no tripé ensino-pesquisa-extensão e, apesar dos frequentes ataques e fragilizações pelas quais passam, mantêm-se como espaços de formação de profissionais qualificados e, também, são responsáveis por avanços significativos no campo da pesquisa, dentre eles destacam-se as pesquisas em Geografia e de modo bastante significativo, no âmbito do ensino de Geografia.

Esse processo contribui para uma formação mais ampla de aspectos que considero centrais para a autonomia docente, os quais tratam dos conhecimentos e

saberes essenciais à docência. Tal relação ciência geográfica-dimensão didático-pedagógica é essencial para efetivar a educação geográfica dos estudantes e contribuir para a formação cidadã.

As intenções, as ações e a própria mediação proposta em sala de aula pelo professor são processos essenciais desde o planejamento docente até a execução de propostas, em cuja centralidade esteja a formação crítica dos sujeitos para viver em sociedade. Nesse sentido, defende-se como importante e necessária a constituição do PPGP enquanto meio para pensar e abordar geograficamente o mundo, lançando olhares múltiplos, diversos e provocativos sobre as realidades, os problemas sociais e outras situações que sejam de interesse de estudo na Geografia escolar.

Retomo, ainda, a defesa de que os processos de contextualização, problematização, argumentação, significação são essenciais na mobilização de processos mentais que envolvam as bases da ciência geográfica, a dimensão pedagógica e a dimensão do mundo da vida, tornando-se, também no cotidiano dos estudantes, elementos pelos quais pensar suas relações em sociedade e com a natureza e, implicados socialmente, tornarem-se gradativamente cidadãos mais atuantes e engajados com as mudanças necessárias para construirmos um mundo melhor e menos desigual.

Considerações finais

Este artigo, resultado das reflexões produzidas para e a partir do 15º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), trouxe como aspectos centrais os desafios da educação em um contexto de reformas e ataques à escola pública, procurando refletir sobre a(s) Geografia(s) que nos ensinaram e as Geografia(s) Escolares que (re)fazemos, pensando sobre fragilidades e potencialidades do/no trabalho docente, e, por fim, a defesa de uma Geografia Escolar para resistir e transformar, tomando como caminho o desenvolvimento do Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor (PPGP).

No decorrer do texto, a partir de aspectos envolvendo Geografia acadêmica e Geografia escolar, procurei defender a importância da construção de um Pensamento Pedagógico-Geográfico de Professor, considerando-o essencial para uma Educação Geográfica transformadora, o que envolve a formação de sujeitos cidadãos capazes de questionar desigualdades, intolerâncias, violências e os problemas ambientais decorrentes do modelo de sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Para tanto, defendi a necessidade de (re)pensarmos a Geografia escolar a partir das geografias que

aprendemos e que fazemos no exercício da docência, defendendo a construção do pensamento geográfico de professor tomado como essencial para uma atuação profissional implicada com o mundo e com a justiça social.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, Maria Adaliza M. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 2, n. 2, p. 13-23, fev. 2014. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374. Acesso em jan. 2024.

Andrade, Manoel Corrêa de. A Construção da Geografia Brasileira. **Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia**. Vol. XXXIV, número 67-68, Lisboa, 1999.

Callai, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia:** o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

Callai, Helena Copetti. Entrevista com a Profa. Dra. Helena Copetti Callai: o ensino e a pesquisa da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan./jun. 2016. Disponível em https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/385. Acesso em jan. 2024.

Cavalcanti, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

Cavalcanti, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Copatti, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático:** percursos para a educação geográfica. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Ijuí: Unijui, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_d6814bd2d2f9979716bb3b6d256173b5. Acesso em jan. 2024.

Copatti, Carina. **Geografia(s), professor(es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

Lestegás, Francisco R. Concebir la Geografía Escolar Desde una Nueva Perspectiva: una Disciplina al Servicio de la Cultura Escolar. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, n. 33, p. 173-186, 2002.

Souza, Thiago Tavares de; Pezzato, João Pedro. A geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: Godoy, Paulo R. Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Sposito, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia:** contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Vlach, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Vesentini, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p. 187-218.

Zeichner, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Recebido em 12 setembro de 2023.

Aceito para publicação em 16 de fevereiro de 2024.