

GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Jussara Fraga Portugal¹
Mariana Martins de Meireles²

RESUMO: *Este trabalho busca contribuir com a discussão sobre formação do professor (a) de Geografia e as implicações deste processo na articulação entre teoria e prática pedagógica no espaço da sala de aula, é resultado das discussões, experiências e investigações vivenciadas/desenvolvidas nas aulas de Prática de Ensino em Geografia no Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – Uneb- Campus XI. Sobre um olhar sensível da realidade e de minhas experiências entrelaçando concepções geográficas, formação docente e ensino da geografia buscando alargar a discussão sobre estas temáticas, uma vez, que as mesmas possuem uma representatividade na conjuntura educacional, sobretudo, para no ensino de Geografia e na formação do geógrafo-professor.*

Palavras-chave: Formação docente; Geografia; Ensino de Geografia; Teoria-prática

PARA COMEÇAR: UMA BREVE APRESENTAÇÃO...

O presente trabalho tem como objetivo principal contribuir com a discussão sobre a formação do(a) professor(a) de Geografia e as implicações deste processo na articulação entre teoria e prática no fazer pedagógico cotidiano. Trata-se de uma reflexão sobre as discussões e experiências vivenciadas/desenvolvidas nas aulas de Prática de Ensino em Geografia no Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – Uneb, campus XI, no município de Serrinha, na região sisaleira.

O interesse em relação ao tema surgiu pelo fato de considerar a minha história de vida, minha experiência na docência e minha inserção no espaço acadêmico desde de 2006 um importante instrumento de pesquisa, que resultou na construção do presente trabalho. Acredito que um estudo dessa natureza pode contribuir para a compreensão dos processos formativos no âmbito da formação do(a) professor(a) de Geografia.

A temática formação docente vem ocupando espaço significativo nas discussões sobre educação. Esses debates fomentam questões enfrentadas nesses processos formativos, como: a falta de articulação entre teoria e prática, entre formação específica e formação pedagógica entre conteúdos e métodos.

Essa discussão dicotômica nos espaços acadêmicos, entre eixos curriculares (conteúdos/saberes específicos x conteúdos/saberes pedagógicos), não é algo recente e,

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciada em Geografia - UEFS. Especialista em Avaliação - UNEB e em Supervisão Escolar - UEFS. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - Campus XI - Serrinha. e-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br.

² Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB – Departamento de Educação - Campus XI. E-mail: marianabahiana@hotmail.com – Autora.

tampouco constitui um problema isolado, mas caracteriza-se como uma situação recorrente em outros espaços formativos. Como assegura Cavalcanti (2006):

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas espacialidades, sem reflexão do que significa, e de como atuar na prática docente com esse conteúdo (CAVALCANTI, 2006, p.121).

Por essa razão, o presente trabalho enfatiza a importância da formação docente para a melhoria do ensino de Geografia, uma vez que esta incide sobre o desempenho acadêmico do(a) aluno(a), a partir das situações formativas desenvolvidas no contexto escolar. Partindo desta afirmativa, entende-se que repensar o trabalho docente é um desafio cotidiano para os(as) professores(as) em exercício e em formação inicial, gestores públicos, bem como os professores(as) formadores(as) inseridos(as) em espaços acadêmicos, principalmente quando se almeja formar cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade em que vive.

FORMAÇÃO DOCENTE: OLHARES LANÇADOS AO(A) PROFESSOR(A)(A) DE GEOGRAFIA

Os tempos atuais demandam pela construção de uma escola socializadora, exigindo que o(a) professor(a) em geral e o(a) professor(a) de Geografia, em especial lidem com um conhecimento em construção, concebendo a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, atento ao desenvolvimento da pessoa e dos grupos e que, ainda, seja capaz de conviver com as mudanças e as incertezas. Por isso, o(a) professor(a) de Geografia deve possuir um bom domínio dos conhecimentos científicos específicos, mas a sua formação ultrapassa, de forma clara, a sua apropriação e a das próprias técnicas de ensino. Desse modo, a formação inicial de professores(as) de Geografia deve promover situações formativas no espaço acadêmico, criando oportunidades de potencializar as possibilidades de aprender a refletir sobre/no processo, atribuindo, assim, sentido e significado à formação docente, no que concerne à aquisição e ressignificação dos conhecimentos geográficos no contexto escolar, isto é, promover a transposição didática.

Neste sentido, a profissão docente, por excelência, é uma atividade profissional de grande responsabilidade técnica, política e social, pressupondo-se, portanto, que a formação do(a) educador(a) requer compromisso e competência, numa simbiose que deverá articular a teoria (o pensar) e a prática (o fazer) nas diversas vivências educativas no espaço escolar. Assim, torna-se necessário que o(a) professor(a) conheça a sua área de atuação, partindo de conhecimentos específicos da ciência geográfica perpassando pelos saberes didático-pedagógicos, promovendo, dessa maneira, a transposição didática, cujos saberes geográficos são construídos a partir do entrelaçamento entre teoria e prática, em um processo dialético e contínuo.

Nessa perspectiva, a academia e a escola devem ser concebidas como espaços privilegiados de formação docente onde o primeiro *lócus* destinado à formação inicial de professores(as), enquanto que o segundo se constitui como um relevante espaço de formação continuada, os quais permitem a apropriação de um conhecimento pedagógico e científico, conhecimentos estes, que vão se alargando através de leituras e pesquisas ressignificadas na prática pedagógica cotidiana. Estas considerações comugam com o pensamento de Paulo Freire (2005) ao afirmar que:

[...] Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados. [...] Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e reflexão teórica (FREIRE, 2005, p.81).

A formação continuada de professores(as) concebida na escola, demonstra que é possível pensar em mudanças nas práticas pedagógicas, a partir da produção de saberes no âmbito de suas atividades escolares cotidianas. Todavia, a formação do(a) professor(a) de Geografia, precisa ser pensada a partir da prática docente e sua relação com a Geografia enquanto disciplina escolar, o que nos levar a pensar: que conceitos e habilidades devem ser consolidados e garantidos no ensino de Geografia na educação básica?

Hoje, mais do que nunca, a escola vem sendo convocada a formar indivíduos para o mercado, um mercado que, em tese, ostenta a necessidade de uma formação integral, que promova a autonomia e que garanta conhecimentos técnico-científicos para que o indivíduo possa criar suas próprias oportunidades.

No percurso dessa formação docente um arcabouço científico consistente é fundamental, tanto para o bom desempenho de um (a) professor(a) dentro da sua habilitação, como também para que ele possa compreender o processo educacional e as dificuldades que envolvem a relação ensino-aprendizagem, de modo a assumir um compromisso profissional que é, também, um compromisso social.

CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA GEOGRAFIA

Ao analisar o percurso da Geografia enquanto componente curricular na escola básica, percebo que o profissional da área utilizou-se e ainda utiliza de diversos métodos de análise para sistematizar os conhecimentos científicos da Geografia no processo de ensino-aprendizagem. Traçando um perfil da Geografia escolar, temos aí um longo período onde a mesma esteve pautada em uma análise descritivo-fragmentária, reproduzindo idéias de uma sociedade isenta de contradições, cuja “identidade” foi construída pelo território do Estado-nação e que, enquanto saber escolar, este modo de construir o conhecimento geográfico favoreceu a crença e fortaleceu a idéia de matéria decorativa, ou “decoreba”, como mesmos denominam os(as) alunos(as) em sentido pejorativo, ainda hoje.

Esta concepção de matéria escolar desnecessária e pouco valorizada nos currículos é enfatizada por Pereira (1996) ao afirmar que:

No mundo da escola, a sensação de inutilidade advém do senso comum e do fato de muitos professores de geografia não terem conseguido, ainda, desvencilhar-se do papel através do qual essa disciplina consagrou-se: o da descrição dos fenômenos, sobretudo “físicos” e paisagísticos (PEREIRA, 1996, p.48).

O desprestígio da Geografia enquanto ciência foi fortemente marcada através da visão do senso comum, que concebia os conhecimentos geográficos apenas como algo contemplativo/descritivo, fugindo de qualquer possibilidade de pensar e agir sobre/na realidade.

Este pressuposto teórico ao orientar a prática e a mediação do(a) professor(a), aponta para uma Geografia desvinculada de questões sociais básicas de classe, ocultando seus conflitos e suas contradições, conduzindo o sujeito em formação um descrédito, o qual não enxerga uma utilidade da mesma. A esta Geografia convencionou-se chamar de “Geografia Tradicional”.

Esse suposto caráter politicamente neutro da ciência geográfica demonstra, pelo contrário, o seu papel eminentemente político em sua essência histórica: o seu comprometimento com os interesses das classes dominantes, servindo como instrumento ideológico de dominação e poder. Pois, como se sabe, os conhecimentos geográficos podem e devem contribuir para a emancipação social, ou seja, para a conquista e construção de uma sociedade com dignidade e qualidade de vida, uma vez que eles permitem compreender o espaço, pois o ato de conhecer favorece a organização e atuação do sujeito no contexto social.

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia é caracterizado pela prática da memorização de informações, dados estatísticos e fatos desvinculados/descontextualizados da realidade político-social, onde são ensinados conteúdos fragmentados e que se configuram em um saber cristalizado e sem nenhuma utilização prática.

No contraponto desta visão limitada de pensar e fazer a Geografia encontra-se chamar de Geografia Crítica. Esta corrente do pensamento geográfico é caracterizada exatamente pelas análises e questionamentos do papel ideológico da mesma, seja na pesquisa científica, atuando no planejamento atrelado aos governos, seja nos bancos escolares. Essa vertente crítica da ciência geográfica demonstrou que o método empírico-descritivo, marca do cientificismo positivista da Geografia Tradicional imprimiu ao saber geográfico um caráter ideológico de “inutilidade” porque, como componente curricular escolar, não passava de uma matéria para a qual bastava apenas o sujeito em formação ter uma boa memória.

Entretanto, vale ressaltar que a chamada “Geografia Crítica” não se limitou apenas à crítica aos geógrafos tradicionais e ao seu método descritivo-fragmentário. Esse movimento também excitou a possibilidade de consolidação do contra-discurso ideológico, agregando, muito evidentemente, ao trabalho pedagógico, um papel de prática social profissional.

De acordo com a realidade exposta, torna-se oportuno tecer diversas indagações: como estamos concebendo a Geografia, sua importância e sua utilidade para compreensão da realidade? Qual concepção de ciência geográfica está impregnada nas salas de aulas de Geografia? Diante disso: Quais as contribuições dos(as) professores(as) de Geografia na busca de possíveis caminhos para o ensino de Geografia?

Essas são algumas das muitas indagações que norteiam este trabalho. É lamentável que ainda hoje, no contexto escolar, a Geografia seja concebida como uma disciplina, por alunos e até por professores, sem respaldo científico o que favorece a crença de ciência descritiva, sem utilidade social, despolitizada, marcada pela contradição da seleção e organização dos conteúdos contemplados nos livros didáticos, das metodologias empreendidas na sala de aula e, sobretudo, pelo discurso do(a) professor(a). Desse modo, faz-se necessário que o(a) professor(a) de Geografia dê significado e sentido aos conhecimentos que são ensinados nas escolas de educação básica.

Para tanto, tronar-se necessário promover a transposição didática, sugerida por Chevallard (1997). Segundo esse autor, a transposição é concebida como um processo que

acontece quando o(a) professor(a) no contexto do fazer pedagógico cotidiano consegue promover a transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares. Tal processo implica em situações formativas que estão pautadas no ato de planejar as atividades a partir da reflexão pedagógico-didática e epistemológica sobre os conhecimentos geográficos. A articulação dos conteúdos da Geografia escolar deve considerar os saberes construídos pelos(as) educandos(as) em outros espaços de vivências. Neste caso, a formação docente é um divisor d'águas, uma vez que para empreender uma prática pedagógica voltada para a aquisição de conhecimentos geográficos, o(a) professor(a) necessita ter acesso às produções acadêmicas, isto é, buscar conhecer para explicar e compreender a complexidade do ato de ensinar e aprender a Geografia.

Assim, compreendo que a transposição didática caracteriza-se como uma relevante possibilidade do(a) professor(a) ressignificar seus conhecimentos acadêmicos no fazer docente, uma vez que a Geografia está impregnada na vida cotidiana dos sujeitos inseridos no processo didático.

O saber escolar é resultado de um processo de construção e reconstrução, onde o mesmo deve acontecer em um espaço engajado, em uma realidade transformadora. Isso significa dizer que é imprescindível que o(a) professor(a) reveja suas concepções de ensino-aprendizagem e suas práticas pedagógicas cotidianas. Neste momento, se propõe que o(a) professor(a) reflita sobre as dimensões subjetivas e, portanto, singulares da profissão docente no contexto das abordagens que consideram as experiências vividas pelos(as) alunos(as), entrelaçando os saberes cotidianos com os saberes científicos da Geografia.

Sobre essa questão, Callai (1999) afirma que o conteúdo da Geografia escolar tem sido ainda na atualidade, o de descrever alguns lugares e problemas, não conseguindo dar conta de pensar o espaço. Essa pesquisadora é categórica ao afirmar que o(a) professor(a) deve criar situações que permitam o(a) aluno(a) pensar e agir sobre/no espaço. Para tanto, torna-se necessário...

[...] dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 1999, p. 68).

Pensar sobre a função social da escola e o papel do(a) professor(a) em promover práticas que favoreçam o exercício pleno da cidadania, pressupõe considerar a relevância da formação docente, como elemento na construção do saber geográfico e na compreensão da realidade. Portanto, “a Geografia na escola tem a finalidade de formação de modos de pensar geográficos por parte dos alunos” (CAVALCANTI, 2002, p. 12).

PARA TERMINAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

No contexto atual, é mister fomentar discussões e invocar a atenção para o debate sobre o papel da Geografia enquanto ciência e disciplina nos currículos escolares. Também, é latente a necessidade de discutir a formação do(a) professor(a) para assegurar uma melhor prática de ensino e, conseqüentemente a garantia da construção dos conhecimentos geográficos. Esta preocupação quanto à formação do(a) professor(a) de Geografia, é pertinente porque dicotomias continuam a perdurar no meio educacional, produzindo lacunas deficitárias e que podem

legitimar a manutenção de uma sociedade injusta, desigual e aviltante dos direitos mais essenciais.

Sendo assim, que o ensino de Geografia precisa ser redimensionado, considerando a educação em sua complexibilidade de fenômeno social, onde o(a) professor(a), de maneira consciente deve constituir seus saberes e seus fazeres em uma prática que transforme a realidade existente a partir de sua elucidação, em um processo contínuo de modificações, onde os sujeitos desse processo aprendam de maneira autônoma em contato com o objeto (conhecimento) numa constante construção de saberes.

Precisamos de uma Geografia escolar que tenha por finalidade formar modos de pensar geográfico, permitindo que o aluno se perceba no espaço, gerando uma consciência de espacialidade, sendo, portanto, o papel da escola ampliar os conhecimentos, potencializando as oportunidades, articulando teoria e prática, por meio de ações problematizadoras, propondo assim uma formação holística que vai além da simples aquisição dos conteúdos. O que se espera é um ensino de geografia que tenha sentido, significado e profissionais competentes que enriqueçam a qualidade de ensino, aproximando a realidade e formando cidadãos conhecedores do seu espaço que atuam.

Nesse contexto, a formação de professores (as) de Geografia, por conseguinte, deve levar em conta todos esses aspectos e, para além desses, considerar a trajetória do conhecimento geográfico, enquanto ciência e disciplina escolar que tem passado por significativas transformações, com a finalidade de dar conta dos avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendem o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania. Assim sendo, o ensino de Geografia deve desenvolver um pensamento geográfico, um pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. In: **Terra Livre - As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 56-89, jan./jul. 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o(a) professor(a) e seu conhecimento geográfico. In. SILVA, Aída M. Monteiro et al (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 109-126.

CHEVALLARD, Y. La transposição didáctica, del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: **Cadernos CEDES**. (39): p. 47-56, dez. 1996.