

SABERES DOCENTES PARA A ATUAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

KNOWLEDGE OF TEACHERS FOR THE CRITICAL AND CITIZENSHIP ACTING OF THE GEOGRAPHY TEACHER

Luan do Carmo da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Jaguaribe - Jaguaribe - Ceará - Brasil
luandocarmo@msn.com

Resumo

Este ensaio discute os saberes do ponto de vista da atuação crítico-cidadã do professor de Geografia. Neste sentido, recorre-se a temas como conhecimentos docentes, profissionalização docente, desafios e perspectivas da formação e da atuação do professor. O texto aponta elementos específicos que apenas professores formados na disciplina que atuam, conseguem operar na busca pela construção do conhecimento do aluno.

Palavras-chave: saberes docentes, formação de professores, professor de Geografia.

Abstract

This essay discuss several knowledges from the critical and citizenship acting point of view of the Geography teacher. Thus, we resort themes as knowledge of teachers, teaching professionalization, challenges and perspectives of the formation and acting of the teacher. The text points specific elements that just teachers who graduated in the subject who act, can operate in the search for the construction of knowledge of the student.

Keywords: knowledge of teachers, formation of teachers, Geography teacher.

Introdução

Este trabalho tem por propósito discutir o que tem sido produzido no âmbito da universidade sobre a formação de professores, em especial dos professores de Geografia, voltada à atuação crítico-cidadã. Para tanto, faz-se necessário atentar-se para o rol de saberes que compõem esta profissão. Outros aspectos mencionados no texto são: políticas de formação de professores; profissionalidade docente; identidade do professor; especificidades da atuação do professor de Geografia e as contribuições do campo do conhecimento no

qual foi formado; o que se entende como atuação crítico-cidadã do professor; e como esta atuação pode influenciar na construção de conhecimento do aluno.

É pertinente analisar a formação de professores e a constituição de seus saberes tomando como questão inicial as atuais relações compõem a realidade, a qual se mostra cada vez mais complexa. Para corroborar a premissa esboçada, basta se atentar a um resgate histórico no âmbito da formação de professores. Segundo Guimarães (2004), a formação de professores no Brasil esteve por muito tempo voltada apenas para a mínima qualificação das mulheres para que ensinassem as crianças a ler e escrever, fornecendo ao mercado a mão de obra da qual necessitaria. Nesse sentido a dimensão política da profissão e atuação docente praticamente inexistia. Em outra perspectiva, Nunes (2001) apresenta que a produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil inicialmente esteve assentada sobre a visão universitária desta formação, ou seja, a aquisição pelos professores de conteúdos e informações que seriam repassadas aos alunos, mas que, principalmente a partir da década de 1990, apoiada em teóricos internacionais, a preocupação com a formação de professores passou a considerar também a vivência do professor na escola, enquanto um dos *locus* fundamentais de sua formação.

Mediante o explicitado, pode-se afirmar que já se comunga no Brasil, mesmo com todas as limitações divulgadas pelos meios de comunicação e denunciadas por atores sociais diversos, que a formação de professores passou por avanços qualitativos. No entanto, ainda persistem aspectos que necessitam de discussão e apreciação por parte dos professores, intelectuais e estudantes das licenciaturas sobre a formação de professores, a atuação destes nas escolas, os atuais objetivos da educação formal e outros fatores que compõem o cotidiano escolar e se manifestam como empecilho ou facilitadores da atuação docente numa perspectiva crítico-cidadã.

Segundo Paro (1999), as normativas neoliberais têm adentrado a escola com a intenção de formar mão de obra cada vez mais controlada pelos empregadores, uma vez que os futuros trabalhadores estariam adaptados às normativas de qualidade total e meritocracia desde o início da escolarização básica, ou seja, desde a infância. Todavia, o mesmo autor esclarece que não é tarefa da escola tornar o futuro trabalhador dominado pelo patrão a ponto de

¹Ao longo do texto utilizam-se determinadas expressões no masculino devido às convenções da Língua Portuguesa, no entanto, reconhece-se a importância e peso social da participação feminina na condição de docentes e de alunas da educação básica.

vender-lhe sua força de trabalho de maneira alienada, cabe sim, a escola, estabelecer as bases para a constituição do cidadão em uma perspectiva totalizadora. Em outras palavras, a formação escolar não pode estar limitada à formação de força de trabalho, mas precisa alcançar outros níveis da vida, como da participação social, da criação artística, do consumo consciente, da escolha fundamentada de representantes políticos, dentre outras (CERQUIER-MANZINI, 2010). Seguindo esta linha de raciocínio, este trabalho pretende problematizar, entre outros itens: qual tem sido a função docente nas escolas para a formação dos cidadãos? Ou melhor, quais os objetivos que norteiam a atuação docente na atualidade? E como os intelectuais do campo da Educação têm pensado os saberes para a atuação crítico-cidadã do professor, em especial do professor de Geografia?

Para que se esbocem caminhos de respostas às perguntas apresentadas, faz-se necessário pensar acerca do caráter social da prática do professor e a mobilização dos diferentes saberes deste profissional em sua atuação. Isto é, os conhecimentos, as crenças, atitudes, dogmas e valores que fazem uso, no cotidiano escolar para dar conta de demandas geradas dentro e fora da sala de aula e que carecem ser gerenciadas naquele espaço-tempo. Significa, também, pensar sobre qual a relevância de se ter um professor em sala de aula, sendo que seu exercício poderia ser cumprido, por exemplo, por outro trabalhador menos qualificado, o qual provavelmente apenas auxiliaria os alunos em aspectos mais pontuais do processo de transmissão do conhecimento² não dando subsídios à emancipação social do aluno (LOPES, 2009).

A proposta da atuação crítico-cidadã que se pretende defender é aquela na qual o professor pensa articuladamente sobre sua ação e seu contexto de trabalho, tendo, ao final desta reflexão possibilidade de melhor intervir na realidade da qual faz parte (PIMENTA, 2006). A formação crítico-cidadã do professor, e mais detidamente, do professor de Geografia, é aquela que subsidia o entendimento por parte do aluno do contexto socioespacial e econômico-cultural em que vive e das possibilidades de soluções para determinados problemas que este aluno e sua comunidade enfrentam cotidianamente. Sendo estas soluções correlacionadas aos conhecimentos trabalhados em aula. Nesse sentido, a atuação crítico-cidadã está pautada na construção da possibilidade de o

² Não se faz defesa à transmissão do conhecimento, a utilização desta expressão é apenas para demonstrar que, ao substituir professores por outros atores sociais (com formação profissional ou não diferente da docência), a construção do conhecimento estaria reduzida.

aluno se entender como um sujeito detentor do direito de ter e construir direitos (SOARES, 2004). Outro aspecto a ser considerado nesse contexto é a perspectiva de o aluno estabelecer a sua individualidade pela coletividade e pensar e a coletividade a partir de sua individualidade, conforme estabelece Oliveira (2011) ao discorrer sobre cidadania a partir do viés da espacialidade.

Um professor de Geografia, formado em uma perspectiva teórica tradicional, possivelmente fornecerá aos seus alunos a aquisição de conhecimentos nesta mesma perspectiva, pouco favorecendo ao aluno a capacidade e situações propícias para a pergunta, o questionamento e outras maneiras de compreender a realidade que o circunda. Já um professor formado em uma perspectiva crítica, e com atitudes também críticas ao seu trabalho (PIMENTA, 2006) e ao conhecimento do aluno (LOPES, PONTUSCHKA, 2011), poderá favorecer a este aluno meios diversos de entender a realidade e de nela se inserir, permitindo assim que esta realidade não seja compreendida somente nos seus aspectos mais concretos e próximos (física e intelectualmente), mas contextualizando-a numa inter-relação com outros fatores não explicitamente presentes.

Na Geografia, esta atuação crítica acontece mediante o conhecimento das especificidades desta área do currículo e das condições fornecidas ao aluno para compreender o mundo por meio da dimensão espacial (CAVALCANTI, 2002). Entretanto, na perspectiva aqui defendida a atuação do professor não pode estar pautada por informações e conteúdos que não tenham vinculação com a vida dos alunos, é necessário ao professor atentar-se aos aspectos fundantes da ciência e que se fazem pertinentes à mediação na escolarização básica (LOPES, 2009; CAVALCANTI, 2012).

Além dessa introdução e das considerações finais, este texto conta com outras duas partes. A primeira pontua o debate no âmbito mais geral da formação de professores e da aquisição de saberes, além de discutir como estes dois elementos centrais corroboram para a atuação crítico-cidadã. Já a segunda parte está voltada para itens específicos da atuação do professor de Geografia na escola e quais os saberes por ele mobilizados para chegar à atuação crítico-cidadã.

A formação e atuação de professores a partir dos saberes docentes em uma perspectiva da ação crítico-cidadã

Este tópico versa sobre a formação e atuação dos professores, em sentido amplo. Nesse sentido, pontuam-se as imposições de mercado à educação e à formação de professores, os saberes contextualizados na atuação do professor, os atuais percalços da formação e atuação dos professores e como as profissionalidade e identidade docentes estão delineadas no cenário atual

da formação docente.

Conforme propõe Paro (1999), os objetivos da empresa capitalista são antagônicos aos objetivos da escola, mas são os primeiros que estão em voga no atual cenário político educacional. Cabe então ao professor, enquanto agente mediador do conhecimento e das normativas dos órgãos oficiais de educação, balizar sua atuação para que a maneira como conduza as aulas e os objetivos que pretende alcançar não apenas direcionem os alunos às imposições capitalistas, mas também à formação ampla e de caráter crítico-participativo (CAVALCANTI, 2002). A questão que centraliza o debate acerca das imposições do mercado à educação é como articular um modelo de educação formal voltado para o mercado e um modelo que pretenda alcançar a formação crítico-cidadã. No entanto, é pertinente se pensar sobre como a formação do professor e a constituição de seus saberes possibilitarão lidar com estas demandas cada vez mais complexas e contraditórias.

Para Freitas (2007), a formação de professores permanece em estágio de atenção para a sociedade como um todo. Segundo a autora, é pertinente que as normativas neoliberais não se instalem tão ferozmente no âmbito da política de formação de professores porque somente deterioraria a carreira docente. Alguns exemplos apresentados pela autora para justificar a deterioração são: a formação a distância de professores, via Universidade Aberta do Brasil e principalmente por instituições de cunho privado, as quais acabam por extinguir ou diminuir o debate sobre a identidade, a profissionalidade do professor e a constituição de seus saberes; e a aceleração e “parcelamento” da formação inicial de professores já integrantes do quadro do magistério, mas que ainda não tinham formação acadêmica para, por exemplo, lecionar na segunda fase do Ensino Fundamental – uma das exigências atuais para a atuação de professores³. Freitas (2007, p. 1220) aponta como possível solução para os problemas apresentados, o repensar os diferentes espaços-tempos de formação do professor para “assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada”. Ou seja, não só a Universidade é importante na formação do professor, mas também a escola, enquanto *lócus* de sua atuação merece destaque, principalmente no contexto da formação continuada.

Frente à complexidade das relações sociais atuais, e especificamente das relações que se instalam na escola, o professor cada vez mais precisa lidar

³Sobre formação parcelada, verificar GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso: 23.ago.2017.

com situações diversas as quais demandam conhecimentos e atitudes para as quais sua formação inicial não necessariamente forneceu respostas. Contudo, as respostas a estas situações também não advêm somente de sua experiência. Não somente a teoria e tampouco somente a prática permitirá ao professor apreender a situação-problema como um todo, por isso a relevância em se estudar os saberes docentes e a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas, inter-relacionando-as para alcançar a solução de problemas e a construção de conhecimento pelo aluno.

Para Nóvoa (2007), alguns paradoxos têm feito parte do cotidiano dos professores atualmente, um deles é o constante desprestígio da profissão e a pressão pela profissionalização dos que desempenham esta atividade. Outro paradoxo apresentado é a sobrecarga que os professores e o sistema escolar têm recebido da sociedade, como se coubesse somente à escola a resolução de problemas que lhe extrapolam os muros. Acerca da profissionalização docente, cabe destacar que esta, segundo Tardif (2000), tem sido colocada como ponto de discurso comum dos diversos atores sociais em um momento histórico em que a mesma já não possui prestígio social. Para Guimarães (2004, p. 47), a profissionalização docente que se pretende não é a mesma de outros campos formativos. No âmbito da docência a profissionalização é um dos elementos que possibilita o início da construção da identidade profissional sólida. Assim sendo, ela tem por objetivo:

Podemos dizer, então, que a escrita veio ampliar os modos de realização da linguagem; entre outras funções, veio como meio de tornar pública a experiência individual. A Matemática, comunicada pelos textos de Matemática que temos disponíveis, representa o que a escrita ali realizada pode proporcionar à comunicação da experiência Matemática vivenciada até então (MACHADO, 2003, p. 45).

Uma das maneiras de afirmar a identidade docente e minimizar os paradoxos da atuação do professor é pensá-las a partir dos saberes docentes. Segundo Tardif (2000, p. 10-11) os saberes docentes são “os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano (...), isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000) propõem que os saberes docentes são oriundos de situações/fontes diversas, além de também serem: *temporais*, constituídos no decorrer da vida profissional, antes e durante a atuação; *heterogêneos e plurais*, oriundos

dos conhecimentos específicos da área do currículo em que atua, da didática e da pedagogia, de tradições, do currículo instituído e da experiência própria do professor; *personalizados e situados*, isto é, cada professor internaliza de modo independente os saberes advindos de tempos, espaços e situações diversos.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores podem ser: 1. pessoais – advindos da família e de outros contextos formativos com os quais o professor teve contato; 2. da formação escolar – adquiridos no tempo de escolarização do professor; 3. da formação profissional – estabelecidos pela formação acadêmica, estágio e outros cursos; 4. dos programas oficiais – provenientes do manejo com o currículo e avaliações oficiais, além do livro didático e outros registros; 5. da experiência profissional – constituídos pela prática do professor no cotidiano escolar. Esses saberes são constantemente mobilizados pelos professores durante suas aulas para a resolução de problemas e/ou organização e encaminhamentos das atividades e outras demandas.

Shulman (2005) tem pensamento consoante com o proposto por Tardif no que diz respeito à complexidade dos saberes docentes. Para Shulman, o central na educação formal é o ensino, o qual possibilita transformar a sala de aula em espaço-tempo de aprendizado do aluno. Para que a mediação de conhecimento ocorra, o professor faz uso de diversos conhecimentos adquiridos de fontes e tempos distintos. O autor ainda aponta que, não há como desvincular o que se pretende ensinar da maneira como esse ensino ocorrerá, sendo assim, trabalha com a ideia de “conhecimento pedagógico do conteúdo”. É o “conhecimento pedagógico do conteúdo” que diferenciará o professor de Geografia do bacharel na área e/ou do pedagogo. Tal conceito está ligado a capacidade do professor de lidar com determinado conteúdo da maneira mais pedagógica possível, favorecendo, com isso melhores meios para a aprendizagem do aluno.

Os demais conhecimentos que Shulman propõe como bases para o ensino são: 1. conhecimento do conteúdo a ser ensinado – o que o professor aprendeu em sua formação nas disciplinas específicas; 2. conhecimento pedagógico geral – responsável pelo entendimento do professor em como os alunos aprendem e do rol de metodologias existentes; 3. conhecimento do currículo – apropriação pelo professor do que oficialmente está colocado como expectativa(s) para o ensino-aprendizagem, seja por meio dos currículos oficiais, seja por meio dos livros e outros materiais didáticos os quais em alguma medida funcionam como organizadores do cotidiano escolar; 4. conhecimento dos alunos e suas características – a mobilização dos conhecimentos já trazidos pelos alunos e o “lugar” desses alunos na sociedade em geral; 5. conhecimento dos contextos educativos – refere-se à gestão da escola e sistemas escolares além da contextualização da comunidade para a qual a escola “serve”; 6. conhecimento

dos fundamentos e objetivos da educação – diz respeito ao para quê se ensinar, o que se pretende alcançar com esta atividade. Entretanto, nenhum desses conhecimentos se sobressai aos demais, todos eles convergem e contribuem para a ampliação/sistematização do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Quando discute o conhecimento pedagógico do conteúdo diferenciando o professor do bacharel, Shulman (2005) não está propondo que o professor apresente formação diferenciada do profissional bacharel (LOPES Jr., 2010). O autor propõe, no entanto, que o docente possua a competência de lidar com determinado conhecimento aprendido na faculdade em uma especificidade que tal conhecimento faça sentido ao aluno. Nesse aspecto Callai (1999) esclarece que não é interessante que se desvincule a formação do bacharel do licenciado, porque isso apenas acentuaria ainda mais as diferenças nos âmbitos de cada formação. Existem aspectos que são necessários aos dois profissionais. Defender que o professor apenas precisaria aprender em sua formação inicial dos conteúdos e conhecimentos que irá ensinar em sala de aula é ter uma perspectiva reduzida da função social do professor de Geografia e reduzir a prática deste a cópia de modelos dos mestres da faculdade (TARDIF, 2000) ou de sua época de escolarização (TARDIF; RAYMOND, 2000).

De acordo com Nunes (2001, p. 30), o pensar sobre a formação de professores atualmente tem se voltado também para a “importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada”. A partir disso pode-se argumentar que a produção acerca da formação de professores tem possibilitado outros debates que não somente o papel da Universidade nesta formação, todavia, é pertinente que se compreenda que ambos os espaços-tempos formativos cumprem suas funções dentro do contexto maior que é a constituição do professor enquanto um profissional crítico-reflexivo, isto é, dentro dos preceitos elementares da cidadania plena. Nóvoa (2007, p. 16) defende que a formação do professor necessita estar mais voltada para suas práticas, porém, estas práticas precisam ser pensadas, intencionais, planejadas, discutidas com os pares e não se reduzir ao fazer pelo fazer. O autor argumenta que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre esta prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos”. Consoante com o apresentado, Cavalcanti (2012, p. 25) expõe que a formação de professores, em especial do professor de Geografia, atualmente necessita ter como princípio o projeto de profissional que seja “questionador, que problematize a prática” e, para além, formule hipóteses, com base no conhecimento acadêmico sobre sua prática.

O professor de Geografia numa perspectiva crítico-cidadã

Este tópico versa sobre a formação do professor de Geografia e os encaminhamentos para a atuação crítico-cidadã deste profissional. Para tanto, inicialmente é apresentada a fragmentação/pluralização da Geografia enquanto ciência e quais têm sido as implicações deste quadro na formação de professores, os aspectos que dão especificidade ao conhecimento geográfico frente à dualidade apresentada, e qual pode ser a postura do professor frente às demandas dos órgãos oficiais, do livro didático e da construção do conhecimento com base nas categorias geográficas. Ao final é apresentado o conhecimento pedagógico geográfico como um elemento para o ensino-aprendizagem de Geografia na perspectiva crítico-cidadã.

De acordo com Callai (1999), a formação do profissional da Geografia (bacharel ou licenciado) tem se pautado pela fragmentação cada vez maior do saber geográfico, o que pode ocasionar perda do sentido social da Geografia enquanto ciência. Para Cavalcanti (2006), os atuais avanços nas diversas esferas da sociedade têm tornado a Geografia uma ciência cada vez mais plural e abrangente, ao mesmo tempo em que tem apontado que a principal preocupação deste campo do conhecimento – o espaço – não é objeto somente do geógrafo, mas também de outros profissionais. Nesse sentido, a formação inicial do bacharel e do professor de Geografia precisam estar pensadas para a solução dos entraves que são inerentes à prática profissional destes.

Por ser a formação do profissional da Geografia mais fragmentada, é importante compreender especificamente como está organizada a formação do professor de Geografia, a qual, além da fragmentação do conhecimento específico, também precisa conviver com a separação deste com o conhecimento pedagógico, o qual até recentemente pouco tinha de vinculação com o saber geográfico (LOPES, 2009). Mediante o exposto, pode-se questionar: como formar um profissional da Geografia (em especial o licenciado) voltado para a formação para a cidadania, isto é, para a constituição de cidadãos, sendo que a formação (pelo menos a inicial) deste profissional não lhe propicia a compreensão da realidade como um todo, nem mesmo pela dimensão espacial? Segundo Lopes Jr. (2010), mesmo frente a essa pluralidade/fragmentação da Geografia e da formação do professor dessa matéria escolar, tem-se aspectos fundantes e que dão identidade ao conhecimento geográfico: o seu objeto de estudo – o espaço –, as “lentes” de apreensão do mesmo – as categorias geográficas – e o modo como se analisa o objeto e suas lentes – o estudo da espacialidade.

De acordo com Lopes (2009), a formação do professor de Geografia ainda tem se pautado pela valorização exacerbada dos conhecimentos disciplinares, deixando para outro momento os conhecimentos pedagógicos.

Predomina no Brasil, segundo o autor, a preocupação com a formação inicial do professor de Geografia com “o que ensinar”, mas não com o “como ensinar”. Não se quer que a formação de professores paute-se pela propagação de procedimentos metodológicos de ensino do componente curricular, tampouco que a formação esteja alicerçada em um modelo conteudista. A integração entre os conhecimentos (específicos e pedagógicos) na formação do professor de Geografia é o que se defende como proposta de formação inicial que possibilita ao professor, no exercício de sua profissão, atuar criticamente frente às demandas dos cotidianos escolar e social. Ou seja, é preciso que a formação do professor de Geografia lhe possibilite pensar o ensino a partir dos objetivos articulados (e articulando) aos conteúdos e métodos de ensino (LIBÂNEO, 1994), de forma que se almeje ainda que em caráter utópico (um porvir) uma determinada transformação social e não o repasse de conteúdo ou o trabalho com diferentes propostas metodológicas.

Para Lopes (2009), não é a partir de uma soma linear de conhecimentos (saberes disciplinares e pedagógicos, por exemplo) que se alcançarão resultados satisfatórios na atuação do professor de Geografia. O professor, enquanto um profissional que pensa antes de agir, isto é, alguém que planeja a sua intervenção, precisa, por um lado, visualizar em sua reflexão sobre a prática o potencial educativo e formativo da Geografia, e por outro, e “pensar a pedagogia ‘do lado de dentro’ da Geografia” (LOPES, 2009, s/p). A partir do exposto é que se pode pensar nos elementos estruturantes da ciência geográfica e que de algum modo estão também presentes na disciplina escolar correlata. Ainda que a Geografia escolar e a acadêmica sejam conhecimentos paralelos, há fortes convergências entre ambas e é por isso que algumas noções da ciência são trabalhadas nas aulas da educação básica. Cavalcanti (2002), nesse contexto, explicita que o professor de Geografia necessita apresentar aos alunos possibilidades de entender o espaço, e mais especificamente a espacialidade do mundo, por meio de categorias, conceitos e noções fundantes para compreensão do mundo.

Um dos meios para se pensar a atuação crítico-cidadã do professor é a partir da definição do que será trabalhado com os alunos durante o ano letivo nas aulas de Geografia. Não é função do professor de Geografia ensinar tudo o que os meios de comunicação têm colocado como conteúdo geográfico (CAVALCANTI, 2012). O reconhecimento do que é social, cultural e historicamente relevante ensinar tem que ser um dos primeiros posicionamentos do profissional pautado na perspectiva crítico-cidadã. Ensinar, nesse sentido, não é fornecer ao aluno informações e dados soltos e desconexos sobre determinado conteúdo, ensinar, por sua vez, é saber trabalhar com dados e informações a fim de torná-los conhecimentos assimiláveis pelo aluno a partir dos conhe-

cimentos efetivamente geográficos. Vale ressaltar que quando se fala em conteúdos não se está restringindo este componente do ensino somente a datas, fatos e conceitos, mas fala-se também em atitudes, posturas e valores sociais, além de destrezas e habilidades adquiridas por meio do trabalho de mediação do professor (COLL, 2000).

Os conteúdos defendidos aqui como “efetivamente geográficos” são aqueles que têm articulação com o espaço, o modo de apreensão do espaço e as categorias geográficas (ex. lugar, paisagem, território), assim como a cartografia enquanto uma linguagem que permite a leitura, compreensão e representação do espaço. Os conteúdos geográficos são aqueles que possibilitam ao aluno entender a espacialidade das coisas, dos fenômenos e pessoas, em outras palavras, o modo como estes estão organizados no espaço (CAVALCANTI, 2012). Segundo Cavalcanti (2002), o professor precisa atentar-se para o fato de que um determinado conteúdo auxilie o aluno a compreender a espacialidade do mundo, afinal, esta é uma das funções da Geografia na escola (CAVALCANTI, 2006). Para Lopes (2009), a Geografia trabalhada na escola evidencia a importância desta área do conhecimento na medida em que favorece ao aluno a leitura do mundo e possibilidades de intervir coerentemente para o bem-estar próprio e geral.

Para Couto (2006), não há como desvincular o ensino de Geografia da realidade vivida pelos alunos, e é isso que demonstra a função social desta área de conhecimento: entender o mundo por meio do conhecimento teórico a fim de compreender as limitações do senso comum, isto é, libertar-se da dimensão aparente do que está posto, chegando ao nível de análise mais aprofundado. Couto também explicita que pensar e entender o mundo pelas categorias da ciência geográfica é essencial aos professores que lidam com a disciplina escolar. Isso porque “o conteúdo e as categorias mais gerais são portadoras da estrutura lógica da ciência como forma peculiar de reflexão sobre a realidade, servindo dessa maneira, à compreensão do conhecimento científico no plano da escolarização” (COUTO, 2006, p. 79). Não há, na escola, a necessidade de se ensinar as categorias e conceitos geográficos como definições prontas e acabadas. O papel da escolarização na aquisição de conhecimentos é fornecer suporte (via conteúdos trabalhados) que favoreça ao aluno o entendimento das categorias geográficas para a análise que cada um faz do mundo.

Ainda que a espacialidade das coisas, objetos e fenômenos do mundo esteja mais complexa, os conteúdos de ensino de Geografia serão fundamentais para que o aluno consiga apreender esta complexidade. Caso determinado conteúdo não consiga atender a esta demanda, não faz sentido trabalhá-lo em sala de aula. De acordo com Cavalcanti (2002), os conteúdos geográficos pre-

cisam propiciar ao aluno a construção de seu próprio raciocínio espacial, isto é, um modo de pensar geograficamente o mundo. Mediante esta premissa, a autora propõe algumas perguntas que possam tornar o ensino de Geografia menos tradicional, menos decorativo (mnemônico), conseqüentemente mais significativo ao aluno: “o quê?”, “onde?”, “por que nesse lugar?”, “como é esse lugar?”. O trabalho com essas perguntas amplia a maneira como o aluno entende o conteúdo e permite outras tantas leituras sobre temas aparentemente sem sentido prático. Em outro trabalho (CAVALCANTI, 2012), a autora esclarece que não são somente estas perguntas que podem direcionar o ensino de Geografia, há outras que o professor poderá lançar mão durante a mediação da aprendizagem, tornando-a mais próxima e significativa ao aluno. Essa é a proposta de ensino que se defende quando está em voga a atuação crítico-cidadã de professores e alunos: o reconhecimento de outras possibilidades de construção do conhecimento que não somente o modelo de cópia da fala e da escrita do professor pelo aluno, mas um modelo pautado pelo questionamento, busca pela criatividade e outros modos de apreender a realidade pelo viés da espacialidade.

Segundo Couto (2006), não basta ao professor de Geografia propor problemas que possam ser “solucionados” com conceitos geográficos, essa postura, na verdade, acaba por reduzir o papel do professor a mero reprodutor de informações conceituais. Couto, nesse sentido, propõe que o docente proporcione ao aluno materiais que sejam condizentes com aquele determinado conteúdo e com o grau de conhecimento do aluno. Desse modo, a mediação do professor acontecerá por meio do trabalho com o conhecimento pedagógico do conteúdo, no qual, não somente as informações científicas, ou os encaminhamento pedagógicos sejam importantes, mas a inter-relação entre estes, formando o que Lopes (2009) chama de práticas de educação geográfica.

Lopes e Pontuschka (2011), apoiados nos pressupostos de Shulman (apresentados no item anterior deste texto), propõem o conceito de conhecimento pedagógico geográfico como aquele conhecimento/saber do professor capaz de tornar o ensino de Geografia significativo ao aluno. É mediante este conhecimento que o professor poderá garantir ao aluno apreender a espacialidade de maneira mais coerente com a sua realidade vivida. Para os autores, o conhecimento pedagógico geográfico surge a partir da integração entre os conhecimentos da ciência geográfica, os conhecimentos pedagógicos e didáticos em geral e o conhecimento do contexto educativo. Dessa maneira, o conhecimento pedagógico geográfico é revelador do “bom” professor de Geografia. Lopes e Pontuschka (2011, p. 97) estabelecem que o conhecimento pedagógico geográfico é adquirido:

por meio de um processo complexo, que consiste na *qualificação* do conhecimento geográfico e de ciências afins que o professor possui. É esse domínio *qualificado* do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como o *conhecimento profissional de excelência do professor*. (Destques no original)

Para finalizar este tópico, é importante destacar que não é condizente com o defendido neste texto que o professor de Geografia, pautado pela atuação crítico-cidadã, se atenha somente ao que os órgãos oficiais da educação lhe impõe enquanto rol de conteúdos a trabalhar, por isso a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (1994), o planejamento escolar é um elemento que também auxilia na formação do professor, assim como dimensiona a escola enquanto um espaço-tempo de democracia e cidadania. No contexto da atuação crítico-cidadã, entende-se que o professor não pode planejar suas aulas somente tomando como base o que o livro didático traz como proposta de conteúdo, ou como aponta D'Ávila (2008), o livro didático eclipsa a atuação do professor tornando-se mais importante que este no contexto da aprendizagem do aluno. Para Callai (1999), o professor que utiliza apenas o livro didático durante as aulas, busca eximir-se de sua responsabilidade formativa com os alunos, porque o livro passa a assumir o papel central na mediação do conhecimento. Todavia, também não há razões para abandonar totalmente o material didático mencionado, o professor, enquanto um intelectual crítico-reflexivo precisa ter em mente que trabalhar com os alunos o que está no livro didático é apenas uma das possíveis leituras da realidade.

Considerações Finais

O que se pretendeu discutir neste texto foi que a formação do professor, especificamente, o professor de Geografia, consiga dar margem para que este profissional possa trabalhar com os alunos visando a compreensão da realidade em suas diferentes configurações, e não somente ao fisicamente mais próximo, visível e palpável. A ideia é que a formação do professor seja um elemento que possibilite a este profissional analisar as entrelinhas da escrita do mundo, principalmente na dimensão espacial. O que se postula é que a atuação crítico-cidadã do professor se reverbere em uma atuação crítico-cidadã do aluno perante as atuais demandas sociais, culturais, econômicas e espaciais que compõem a dinâmica do mundo.

A atuação docente crítico-cidadã não se restringe a um só aspecto da prática profissional, envolve, todo o processo formativo do professor e todo

o seu campo de atuação na escola, desde a sala de aula, no contato direto com alunos, até no planejamento de suas aulas, na escolha do material didático, no atendimento aos pais e comunidade em geral e em atividades ligadas à gestão e direção da escola.

A atuação crítico-cidadã do professor está diretamente ligada a aspectos próprios de sua profissionalização, construção da identidade profissional, possibilidade de pensar e transformar a escola em um espaço-tempo de formação contínua. Sendo esta formação ligada às práticas próprias da docência escolar, mas não desvinculada do que tem sido produzido nas Universidades. Ainda que a prática profissional consiga responder a um grande número de situações vividas pelos professores no contexto da escola, ela sozinha (a prática) certamente não conseguirá corresponder a todo o contexto que o problema abarca. Por isso, a necessidade e a importância em se articular a teoria e a prática na realidade vivida.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos “saberes” do professor que o auxilia a pensar constantemente a sua prática por meio, principalmente, dos avanços da ciência no qual foi formado e do que se sabe sobre como o ser humano aprende. É o conhecimento pedagógico do conteúdo que delinea as fragilidades da formação do professor – o que ele precisa aperfeiçoar para conseguir ensinar ao aluno os princípios básicos do conhecimento escolar a fim de tornar este aluno um cidadão crítico-participativo da sociedade em que vive.

Em síntese, o ensino planejado, coerente e propositivo dos conceitos e categorias geográficos auxilia o aluno a construir sua cidadania participativa e consciente, já que favorece a compreensão do mundo atual e as possibilidades de transformação a partir de sua intervenção enquanto um indivíduo membro de uma sociedade (coletivo), mas que possui as suas particularidades (individualidade).

Em um projeto de atuação crítico-cidadã não há oportunidade para a efetivação de práticas ingênuas e descompromissadas. Ainda que as imposições do mercado versem por este viés, não é possível a permanência de práticas de ensino caracterizadas pela memorização das informações repassadas pelo professor. As demandas da sociedade à escola a cada dia expõem que a formação dos alunos tem que ser estimulada pela criatividade, exercício da crítica e capacidade de análise global dos problemas. Perante o complexo contexto desenhado, restam algumas provocações: está a sociedade abrindo mão da formação cidadã para a formação para o mercado? O mercado cederá às pressões sociais e abrirá mão do campo da formação escolar? Será possível formar cidadãos e ao mesmo tempo formar mão de obra aos moldes do que o mercado espera?

Referências

- CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia. Coleção livros de bolsa. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____ (org). Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.
- _____. O ensino de Geografia na escola. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2012.
- CERQUIER-MANIZINI, M. L. O que é cidadania. Coleção primeiros passos (50). 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COLL, C. Os conteúdos na reforma. Trad.: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. (org). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. Novas abordagens. GEOUSP, v. 5. São Paulo: Contexto, 2005.
- D'ÁVILA, C. Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: Revista Educação e Sociedade. v. 28, n. 100 (especial), out. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100> Acesso: 25.set.2017.
- GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Coleção entre nós professores. Campinas: Papirus, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, C. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de Geografia. In: Anais do 10º encontro nacional de prática de ensino de Geografia. ENPEG. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(21\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(21).pdf) Acesso: 03.set.2017.
- _____; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. In: Revista Geosaberes. v. 2, n. 3. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/89> Acesso: 15.maio.2017.
- LOPES Jr. W. M. Os diferentes saberes na formação do professor de Geografia. In: Acta Geográfica. v. 4, n. 7. Boa Vista, 2010. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/264> Acesso: 19.jun.2017.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo [livreto]. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/>

arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso: 03.maio.2017.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Revista Educação e Sociedade. ano 22, n. 74. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274 Acesso: 25.nov.2017.

OLIVEIRA, M. P. Para compreender o leviatã urbano: a cidadania como nexos político-territorial. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! In: FERRETI, C. J. (et all.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar. São Paulo: Xamã, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado. v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso: 06.jul.2017.

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: Revista brasileira de educação. n. 13, 2000. Disponível em: www.joinville.udesc.br/portal/professores/.../RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf Acesso: 02.mar.2017.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Revista educação e sociedade. ano 21, n. 73. Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 05.mar.2017.

Luan do Carmo da Silva - Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Geografia pela mesma Universidade. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Recebido para publicação em 01 de Outubro de 2017.

Aceito para publicação em 07 de Novembro de 2017.