O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Helena Copetti Callai
Dra. em Geografia
Pesquisadora do CNPq
UNIJUI – IJUI – RS - Brasil
helena@unijui.edu.br

Considerações preliminares

A pesquisa sobre formação de professores de geografia tem avançado, tanto em numero quanto em qualidade nos últimos anos. E, no bojo desta discussão tem se acentuado o embate entre os significados da ciência geográfica e a geografia ensinada. A principal decorrência se caracteriza pela discussão e a apresentação daquilo que se denomina de *educação geográfica.*

Este é um conceito que diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para que seja entendida. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Vários autores têm, atualmente, abordado este conceito em produções cientificas, análises teóricas, realização de pesquisas, produção de artigos, orientações de dissertações e teses. Dentre estes, se pode destacar o grupo constituído por Callai, Castellar e Cavalcanti, (2005,2006,2007,2008,2009), com produções compartilhadas e individuais, bem como orientações em mestrado e doutorado. Garrido (2005, 2009). Os integrantes da Rede REDLAGEO* - através de discussões, encontros e produção de textos e apresentação de resultados de pesquisa. (2007, 2008, 2009).

A intenção é fazer a formação docente na perspectiva de uma educação geográfica e pode ser considerada a partir da discussão sobre: *qual o sentido da formação do professor de geografia?*

Uma primeira questão que se coloca refere-se à perspectiva teórica que considera a distinção entre a geografia cientifica e a geografia escolar. Descartando a idéia de uma simples transposição didática (ou curricular) a discussão está centrada no que seja (no que é) a geografia ensinada e a ciência geográfica.

Vários estudiosos que trabalham com a investigação sobre o ensino da geografia destacam que estes são dois níveis diferenciados de um mesmo objeto. Pode-se destacar: Lestegás (2002, 2007) que acentua o fato de ser a ciência o meio de responder aos problemas que a sociedade coloca e ao ensino da geografia cabe responder a demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares. Garcia Perez (2002, 2009) que aborda a questão de ensino da geografia no contexto escolar considerando a cultura escolar. Para Cavalcanti (2008) a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade. A autora avança, dizendo que a partir dos referenciais da geografia acadêmica se estabelecem os referenciais para a geografia escolar e que a geografia escolar é aquele conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula. Com base nisso pode-se ressaltar que a geografia escolar, é resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o especifico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convenciona como geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto.

Diante desta realidade emergem questões importantes que se expressam através: *relação professor-aluno,* nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o graduando aprende; - *conteúdo e didática,* trabalhados nos cursos superiores - expresso através da necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; - *teoria e prática* – referida ao que é a escola em suas práticas e ao que se diz a respeito dela e também ao que seja a geografia

trabalhada na universidade e aquela da escola; - *local e global,* expressos através das políticas publicas, da normatização da escolaridade, do regramento curricular e das características do contexto e da cultura escolar.

Qual a referência teórico-metodológica que sustenta a analise

No sentido de uma referência para esta discussão pode-se verificar aquilo que diz Meirieu (2005) em - *O professor: tensão para um ofício.* O autor caracteriza o termo de acordo com a sua origem a partir do latim que é: *tensio*, de *tendere*, estender. Afirma ele *"No sentido pedagógico: utilizado como metáfora, para descrever o estado de um educador que deve fazer frente a exigências contraditórias e não pode – o que seria uma inconseqüência – abandonar nenhuma",* (Meirieu recorre a Merleau Ponty para acentuar) *"O homem 'são' não é aquele que eliminou de si mesmo as contradições; é aquele que as utiliza e as entranha em seu trabalho,"* (Meirieu: 2005: 73).

O autor acentua que *"a pedagogia trabalha particularmente sobre as contradições consubstanciais ao ato educativo"* (Meirieu, 2005, p.73) e, que há muitos registros informando as contradições com que o professor se depara ao longo da historia e que continuam atuais. Continuando o mesmo autor diz que diante das inúmeras contradições que enfrenta e educador tem uma gama de possibilidades, as quais se apresentam assim:

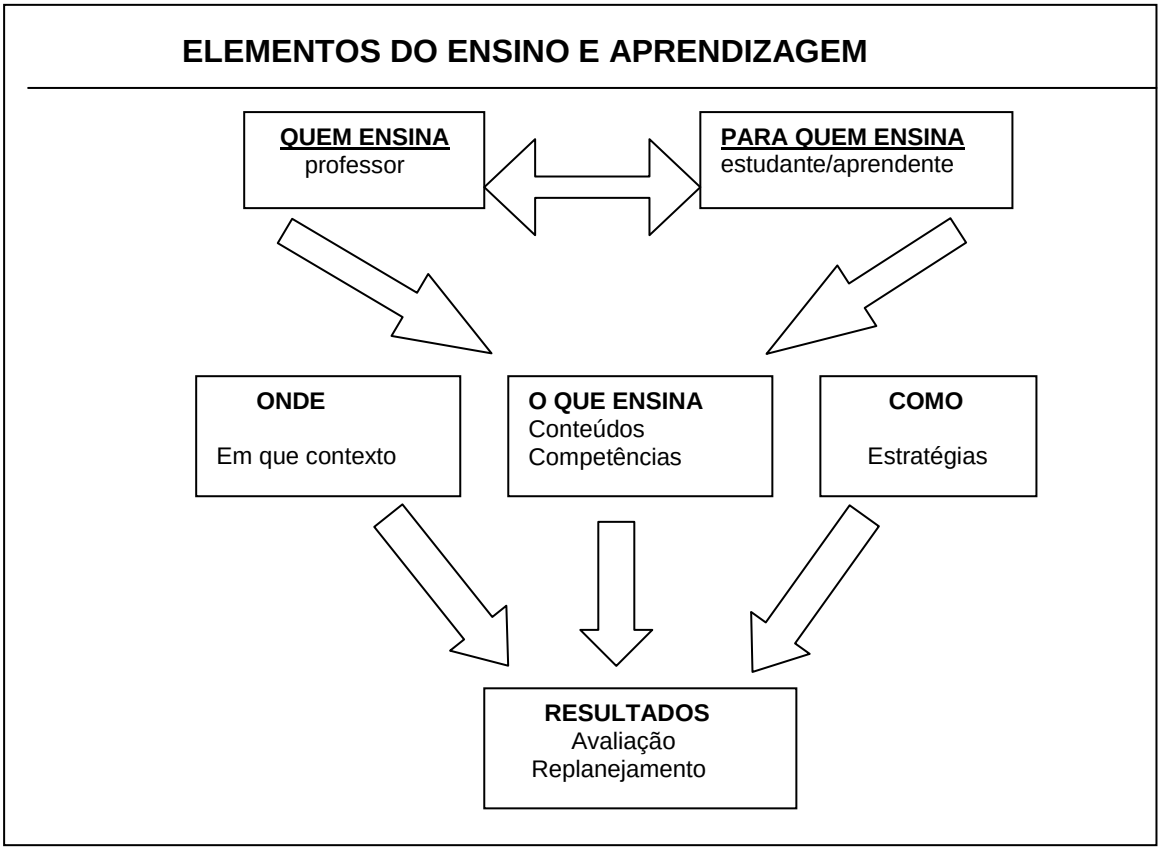
> *"1) abandonar uma das alternativas de maneira arbitrária; 2) oscilar entre uma e outra dependendo do momento; 3) assumir as contradições sob a forma de uma tensão interna fecunda, capaz de contribuir para a invenção de dispositivos que permitam integrar e, se possível, ultrapassar os dois pólos."* (Mirieu:74).

E complementa que diante destas possibilidades a pedagogia tende para a última, pois diz ele que, conforme o que explica Edgar Morin*, "o problema do pensamento complexo, é pensar juntas, sem incoerência, duas idéias contrárias"* (Mirieu.2005: 74)

Na formação do professor de Geografia as tensões estão sempre latentes e as convergências encontradas podem (e deveriam), ser não no sentido de camuflar, mas de encará-las em sua plenitude. Isso pode significar o desafio para encarar a realidade, verificando os caminhos possíveis para a efetivação de uma formação que permita ao professor se mover diante daquilo que é inevitável, mas com suporte que lhe permita ter clareza daquilo que está fazendo.

Tendo como pressuposto de que não há como acabar com as tensões nos processos de formação docente, mas que se pode a partir das mesmas chegar a alguns pontos de convergência, é importante sinalizar quais os caminhos para tanto. Um deles é investigar e analisar essas questões tendo por base a observação direta com os envolvidos. Nesse sentido são importantes as pesquisas que tem como fonte de informação e caminhos para a reflexão, o trato direto com os docentes que formam professores e com estes (os graduandos) em seus processos de formação.

Para fazer uma análise a este respeito, tomo como ponto de partida que é necessário considerar os elementos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. São estes elementos, importantes para fazer a investigação a respeito do que acontece na formação de professores. Além do mais, estes, são referidos, a determinada concepção teórica que fundamenta a concepção que se tem de educação, e as ações que podem se desenvolver a partir daí bem como aquelas que acontecem singularizadamente. Estes 6 elementos podem ser apresentados assim:



Novak (1998) ao trabalhar com mapas conceituais como ferramentas para facilitação da aprendizagem propõem 5 elementos e traça um quadro que permite visualizar a sua concepção. Diz ele que na escola há que se entender que o mundo do professor e do aprendiz são diversos e, como tal,

> *"hay que tener en cuenta que el mundo del aprendiz y el del profesor no son iguales. Hay que considerar, por tanto, que la interacción entre el aprendiz y el profesor implica dos conjuntos distintos de elementos interactivos." (NOVAK 1998: 32).*

O autor apresenta um quadro com,

> "los cinco elementos que comprende un hecho educativo: el aprendiz, el profesor, el conocimiento, la evaluación y el contexto. Todos los elementos se hallan presentes en el hecho educativo e se combinan para construir o reconstruir el significado de la experiencia." (NOVAK, 1998: 31).

Diz ele, que a educação deve ter em conta os 5 elementos básicos e que estes interatuam entre si para construir a experiência, que resulta de uma aprendizagem significativa. E, essa idéia postula a concepção de educação e de ensino em que o desafio não é apenas passar informações ou aplicar conteúdos de

> *"maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreendê-los para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade, ou seja, articular as referências teóricas com a prática"* (Castellar: 2010: pg.6).

A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E, tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode vislumbrar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente. Sem entrar ainda nos embates que permeiam toda esta relação é importante assinalar que a proposição de uma aprendizagem significativa é a constante busca da efetividade da ação nos cursos de formação. É recorrente, mas importante acentuar que, se, no curso de formação docente, o graduando consegue entender estes pressupostos ele poderá como professor atuar no mesmo sentido. A formação sólida, portanto, não se resume, a saber, o conteúdo da matéria, mas, a saber, muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento). Além da necessária interligação do saber acadêmico com o saber escolar, vale lembrar que a aprendizagem significativa se

> *"contrapõe a uma abordagem repetitiva com práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão das informações."(Castellar, 2010: 6).*

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia.

Retomando as proposições de Novak ao apresentar outro quadro ele denomina: *"Los profesores y aprendices deben buscar un punto de vista compartido"* e repete então os elementos e a sequência proposta colocando lado a lado a mesma

composição referida ao ponto de vista do aluno e ao ponto de vista do professor. E na indicação dos 5 elementos coloca a observação seguinte:

> *"Todos los elementos del profesor y el aprendiz interactúan em el proceso de negociar nuevos significados." E, diz mais o seguinte: " el profesor y cada aprendiz tienen sus puntos de vista sobre los cinco elementos que operan en el hecho educativo. El reto consiste en alcanzar un punto de vista compartido en cada un de ellos." (NOVAK, 1998: 33).*

A prática de trabalhar em cursos de formação docente permite que se verifique que esta realidade está presente entre nós. Na medida em que se consegue fazer a mediação entre os pontos de vista, por mais diferentes que sejam eles, se pode encontrar os caminhos para um ensino que leve a uma aprendizagem significativa.

A realidade da educação e formação do docente em geografia

Diante disso como podemos pensar estes elementos nos processos de formação docente tendo como parâmetro que as tensões não são para serem superadas ou anuladas e nem para uma delas sempre ser superior a outra. O que se pretende é um processo de negociação em que as tensões sejam apresentadas de forma clara como componentes dos processos de aprendizagem e de formação. Ao construir as convergências, todos ganham. E, neste momento o importante aqui é, ao destacar o que se entende como papel para cada um dos elementos que compõe o quadro, caracterizar o que existe e como se expressam cada um deles no conjunto do processo. Este pode ser um exercício para desvendar as dificuldades que são enfrentadas no cotidiano tanto nos cursos, como no trabalho prático do graduando na sua atuação. Com dados preliminares de investigação (em projeto de pesquisa no período de 2009-20012) que estou desenvolvendo é possível demarcar alguns aspectos. Aos 5 elementos propostos por Novak acrescento mais um, que diz respeito ao <u>como</u> ensinar e aprender (apresentados anteriormente).

<u>Aprendiz</u> - quem é o aluno de um curso de graduação que forma professores de geografia, quais os interesses que envolvem a sua formação, quais as expectativas que tem no decorrer do curso. O que interessa a ele aprender e como ele percebe o que lhe está sendo ensinado no curso.

A grande a maioria dos alunos que fazem a licenciatura de Geografia são professores, em especial no ensino fundamental. Trazem em sua bagagem, portanto um saber profissional adquirido na vivência continuada da sala de aula. Muitos são docentes das series iniciais ou educação infantil e uma característica marcante se expressa pela critica que se autorizam a fazer às práticas escolares que acontecem no

seu ambiente de trabalho e a partir de sua formação. Em especial, nos aspectos teóricos da geografia ensinada. Aqueles que ainda não exercem a docência têm como referência a geografia que aprenderam quando faziam a escola básica. Aparece neste âmbito a dicotomia entre a questão técnica - aprender a fazer e a dimensão que encaminha a refletir sobre porque e em que bases (como) fazer.

Professor: como se estrutura o trabalho docente em um curso de formação de professores de geografia. Entender o significado que é dado ao trabalho do professor no contexto do curso, pode ser outro elemento importante para caracterizar e entender o processo de formação docente. De um lado a perspectiva de ser um professor pesquisador que se dedica a entender o seu ofício, que investiga sobre a sua prática e sobre os conteúdos da sua área de conhecimento, tomando assim consciência das suas ações. Mas, também é importante a concepção de educação que este professor tem, não em seus discursos apenas, mas na compreensão teórica do que é ser um professor de geografia. Quer dizer, entram aqui as questões decorrentes de entendimento da ciência com que trabalha e das teorias de educação e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem a sua atuação. Mas, não raro a especialização decorrente da pesquisa e da visão formal da ciência geográfica se coloca como referente para o professor ensinar a sua matéria. Esta é uma questão muito complicada de resolver e se caracteriza realmente como uma das tensões presentes na formação docente. E, para o aluno que está se formando professor, o discurso cai facilmente em "enquadrar o professor naquele que sabe muito e por isso não sabe ensinar". Na realidade, a verdade não é esta, e o desafio é ensinar os conteúdos de geografia guardando a atenção com a especificidade curricular deste conteúdo e com a sua dimensão pedagógica. (Callai:2003)

Conhecimento: qual é o conhecimento geográfico que está sendo trabalhado na formação docente. Trabalhar os conteúdos de geografia parece ser um dos maiores desafios ao professor. Afinal são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação – seja esta, em temas, seja em espaços, e na mesma medida na descrição dos elementos que compõe o espaço geográfico. Enquanto esta é a realidade do professor para trabalhar o conteúdo na educação básica, ela se projeta na formação com o desafio de aprender conteúdos a serem trabalhados posteriormente, e mais ainda aprendê-los da forma didática possível de ser abordado na escola básica.

Reside ai, portanto um dos grandes dilemas que se caracterizam como uma forte tensão entre o que é ensinado na universidade e o que o professor pretende saber para realizar a sua prática. A idéia de transposição didática se coloca de forma bastante acentuada, com a proposta de que deve haver uma simplificação progressiva desde a ciência até a sala de aula. No entanto, mesmo assim persiste o problema, sendo necessário fazer a seleção, as escolhas, e, facilmente os professores caem na armadilha de que é apenas uma questão metodológica. De que é a forma didática de tratar a temática que resolveria o problema. De qualquer forma, é importante deixar claro que os conteúdos curriculares são sempre pautados, selecionados, escolhidos, por alguém, na maioria das vezes, externo ao estudante. Podem ser de instâncias públicas de jurisdição sobre a educação, podem ser as escolas, os livros didáticos, ou os professores no conjunto da escola. Tendo isso presente, requer que se perceba que deve existir algo, em alguma instância estabelecendo o que é fundamental no ensino e na aprendizagem da geografia.

Contexto: a primeira questão apresentada quando se aborda que o contexto escolar é importante, diz respeito a que não se deveria ensinar apenas de acordo com aquilo que o aluno vive. Mas, sim colocá-lo diante de desafios que o estimulem a superar a sua própria condição social, cultural e econômica. Ora, não é desta forma simplificada a intenção de considerar o contexto, mas sim da importância de perceber que diante dos fenômenos de mundialização da economia, e dos processos de globalização, que se acentua cada vez mais, é fundamental considerar que os lugares se diferenciam de acordo com o tipo de sociedade que ali vive e das formas com que se organizam as populações. A perspectiva do local e global se apresenta como marca necessária para considerar os fenômenos, que se sucedem, nos vários lugares. Da mesma forma a sua interligação com o global se apresenta como um dado que merece ser apreciado sempre. A escala social se constitui na análise geográfica um aporte metodológico que deve ser sempre considerado na abordagem do estudo dos lugares e/ou dos fenômenos espacializados. Outra questão importante diz respeito ao fato que diante dos avanços acelerados que a contemporaneidade apresenta, altera-se a espacialidade das pessoas e dos grupos sociais. Essa questão deve ser considerada, para ser possível compreender o que acontece com as crianças e os jovens na escola e com o trabalho dos próprios professores. Estes são os parâmetros que o contexto traz para podermos pensar a formação docente.

Avaliação: as práticas avaliativas são a forma para de verificar se há consistência tanto do ensino quanto da aprendizagem. Sendo a forma de verificar a eficácia dos processos é fundamental que se tenha clareza sobre à que estão referidas essas práticas. O processo de avaliação consolida os processos de ensino e de aprendizagem e permite a validação dos mesmos. No caso da formação docente as formas a que foram submetidos os graduandos durante o seu curso passam a se constituir como referência para a avaliação que eles farão na escola. A formação inicial propugna que a avaliação seja instrumento para re-planejamento e reorganização das propostas curriculares no âmbito mais geral e mais especificamente nos planos de ensino, no decorrer do curso, considerando as disciplinas em seu âmbito e estas nas suas articulações curriculares.

Como: são as estratégias, diz respeito ao tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula através das proposições de como fazer o ensino para que se efetive a aprendizagem. Existiria diferença entre o ensino que é feito no ensino superior e aquele realizado na escola básica? Em geral nesse elemento reside muito dos questionamentos e da tensão gerada na formação docente. Ensinar de modo que o aluno ao ser professor saiba como fazer na sua sala de aula é a grande expectativa dos alunos no ensino superior. Este aprender a ensinar, assim posto, em geral dispensaria a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior.

Além disso, outro aspecto é a necessária interligação entre as propostas teóricas e metodológicas da geografia e sua dimensão pedagógica no fazer geografia. Este fazer geografia diz respeito tanto à investigação realizada pela ciência quanto aquilo que denominamos de educação geográfica. Esta é no caso deste artigo, a que nos interessa acentuar.

Pode-se afirmar neste contexto de discussão que todos os elementos aqui trazidos geram tensão em si e entre si e, o fundamental é o caminho da negociação para construir novos significados.

Alguns dados da pesquisa referida acima podem dar inicio a caracterização das tensões e convergências na formação do professor de geografia, a partir do que pensam os dois segmentos envolvidos. Veja-se o que dizem professores que atuam na formação docente e alunos de cursos de licenciatura, ambos (discentes e docentes) de Geografia, considerando os aspectos teóricos, didáticos, de conteúdos e pedagógicos. Os aspectos teóricos dizem respeito às bases que fundamentam a ciência geográfica e

a própria educação geográfica. São as referências teóricas de autores clássicos e atuais que estabelecem aquilo que se entende por Geografia nas suas duas facetas aqui tratadas. Muitas vezes ocorre confusão entre o que exatamente seja o teórico, pois na geografia os conteúdos mais distantes – já que tratamos de espaços e do mundo, ou aqueles conteúdos que são mais estranhos ao grupo de alunos são chamados de teórico. E, também na maioria das vezes é considerado teórico as aulas expositivas e a realização de leituras.

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem do trabalho com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso da técnica e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo (para os estudantes), e para os professores a questão se manifesta pela dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aportes metodológicos da geografia e do seu ensino. Os conteúdos são sempre motivo de disputa, pois o licenciando entende que deveriam ser tratados em sala de aula os conteúdos que são da escola básica e a didática deveria mostrar como tratá-los. Os aspectos pedagógicos dizem respeito a superação da dimensão técnica do curso, considerando as formas e mecanismos do fazer enquanto aos docentes interessa a dimensão pedagógica que motiva pensar porque fazer.

A partir daí se caracterizam as tensões presentes na formação do professor de geografia. Mas existem convergências também entre os dois grupos. E, a negociação se apresenta como importante o que é expresso pelos alunos e pelos professores também. Vejamos o quadro abaixo:

ASPECTOS	PROFESSOR	ALUNO
Teóricos	Dificuldade de fazer a discussão teórico conceitual. Dificuldade no entendimento dos conceitos básicos da geografia, por falta de referenciais. Não conhecimento da historia do pensamento geográfico e do ensino da geografia escolar.	Tem muita teoria, mas que na pratica não ajuda A teoria é importante por trazer muitas informações Autores difíceis e textos muito complexos, desligados da pratica A teoria da universidade é muito diferente da teoria da escola. Muitas leituras não ajudam aprender como fazer na sala de aula.
Didáticos	Falta de compreensão da dinâmica de construção do conhecimento de parte do aluno e de muitos professores que atuam na formação docente.	Falta: - maior aprofundamento de como trabalhar em sala de aula. - Disciplinas que tratem da dinâmica da sala de aula.

	Atenção e valorização dos aspectos técnicos sem a devida discussão que os referencie.	-Ensinar a preparar planos de aula. Não sabemos como tratar os conteúdos. Aprendemos através de leitura e pesquisa e na escola temos que trabalhar a construção do conhecimento do aluno Falta material pratico.
Conteúdos	O professor entende que o graduando acredita que o conhecimento está no livro e não consegue incorporar como seu conhecimento Dificuldade em: - fazer a leitura da paisagem -trabalhar com os conceitos Estudo “dos pedaços” e posteriormente aparece a dificuldade de juntar os mesmos. Presença muito acentuada do senso comum. Desconhecimento de conceitos e de termos técnicos Na universidade o aluno entra despreparado para “cuidar da sua aprendizagem” com informações precárias e com falta de tempo para estudar	Na universidade os conteúdos: - são muito diferentes dos da escola, e estão muito acima dos da escola. -são trabalhados de modos diferentes. - não tem relação com o conteúdo da escola, - são s vagos, amplos demais Na universidade: - não se aprende o que se deve trabalhar na escola. - faltam conteúdos de didática e de psicologia para trabalhar na escola - falta alfabetização cartográfica. Na escola é tudo mais concreto e na universidade é mais teoria. Os livros didáticos e os conteúdos que eles apresentam são o material de trabalho na escola e na universidade são desconhecidos.
Pedagógicos	É preciso trabalhar com a discussão e resolução de problemas. A escola está atrasada no século. O conhecimento é conceitual, processual, não é um conhecimento pronto. A dimensão política da geografia está esquecida em nome de modismos muito presentes na geografia brasileira. Falta informação, mas esta dificilmente fica guardada, pois não se consegue perceber o sentido da informação. Ainda trabalhamos com a geografia física e humana isoladas. Dificuldade em trabalharas questões aplicando os	Os cursos de graduação deveriam estar mais em contato com as escolas. Muita diferença entre o que é estudado na universidade e na escola. Maior interação com a escola desde o inicio do curso. Falta preparação para enfrentar concursos. É necessário trabalhar os conteúdos e mostrar como se pode trabalhar com eles na educação básica. Maior atenção com as orientações do MEC. A legislação e documentos oficiais específicos não são trabalhados.

	conceitos e fazendo a análise geográfica. O conceito e a pratica de ensino tem que ser construídas a partir dos próprios conteúdos.	

Conclusões

Diante desta síntese podem-se levantar alguns pontos que encaminham a necessidade de uma discussão, ainda aberta e necessária de aprofundamento..

A- o que dizem os alunos da universidade, nos cursos de formação docente em geografia:

1. Os alunos em geral acentuam que as aulas são muito teóricas (... abstratas...) e há dificuldade de transpor o que se aprende na universidade para a escola. Essa idéia de ser aula teórica e/ou abstrata é ela própria um ponto para a discussão. A reclamação não se refere a estudar teorias, mas do entendimento de que tudo o que não é da prática se configura como teórico. E, na Geografia esta idéia é recorrente na medida em que as informações são um grande volume do conteúdo escolar e estão a cada dia sendo veiculadas com maior rapidez. Este é um dos problemas. O outro diz respeito às leituras que são propostas tratando de temas mais gerais, com abordagem informativa, mas também com analises a respeito da questão. Um exemplo dessa confusão a respeito do significado de teoria é a afirmação de um entrevistado: *"a teoria que trabalhamos na escola é bem diferente da que aprendemos na universidade e os conteúdos também são diferentes daquilo que acontece na sociedade".*

2. As leituras são difíceis, de autores que escrevem num nível que eles tem dificuldade em entender. São as leituras que dizem respeito tanto às questões propriamente teóricas quanto aquelas de analises de conteúdos.

3. Falta da pratica, desconhecimento de metodologias para aplicar nas aulas, falta de interação com a escola, pouca carga horária para questões práticas e disciplinas que tratem da pratica. Seria importante mais aulas de didáticas assim como falta maior orientação de como fazer as tarefas praticas, quer dizer como dar as aulas. Falta de preparação para trabalhar com o aluno

4. No decorrer do curso existe a falta de interligação teoria e pratica desde o inicio com maior discussão teórica e com questões praticas de como o aluno aprende. Insistem que a maioria dos conteúdos acadêmicos está distante do que é ensinado na sala de aula na escola, e que há necessidade de priorizar a formação para

realizar o ensino. Uma reclamação recorrente é de que há grande distância entre os conteúdos ensinados na universidade e na Educação básica.

5. Há sugestões de trabalhar mais com os conteúdos que são da escola, dos livros didáticos, e ensinar quais as formas de ensinar aos alunos os mesmos.

6. Como o livro didático é o instrumento primordial na sala de aula a universidade deveria preparar para o seu uso e ensinar aqueles conteúdos que estão no livro texto.

B- **O que dizem os professores dos cursos de formação docente,** se apresenta em dois níveis de problemas. O primeiro - (sem ordem de importância), diz respeito à dificuldade que o professor do ensino superior tem em perceber que deve dar um tratamento didático-pedagógico aos conteúdos com que trabalha. Não é o caso de simplificação dos conteúdos, mas de dar consistência teórica e também pedagógica ao conteúdo abordado. Muitos ficam na sua especialidade e tem dificultado o trabalho de docência por conta de que trabalham com fragmentos e não com uma análise geográfica que permita entender o que seja a especificidade da Geografia. Decorrente deste está a outra questão que diz respeito a trabalhar com o conteúdo ao nível ou da pesquisa que realiza, ou dos aparatos técnicos de que se utilizam para fazer a mesma. Pode-se caracterizar, dois níveis: os docentes e sua relação interna no curso, e os alunos, que não demonstram interesse e/ou capacidade de acompanhar o ensino que se quer dar.

1- Remete-se a este enunciado o problema que os estudantes apresentam – de ser um conteúdo teórico, sem sentido para quem vai ser professor e ensinar na escola básica. Acresça-se que a dificuldade de estabelecer o que seja o objeto da geografia escolar pode ser o problema maior. A ciência tem seus parâmetros com os quais o professor/pesquisador investiga, mas a geografia escolar ainda carece de ter suas delimitações claras e adequadas ao que se destina.

2- O curso pretende tratar de questões que os alunos não conseguem incorporar, por exemplo: fazer a análise espacial, trabalhar com as escalas de análise; superação dos discursos fáceis assentados em denúncias - em especial de problemas urbanos e ambientais.

A geografia, apesar de todos os avanços que apresenta nos últimos anos, em seu ensino, ainda tem as marcas da forma tradicional como era ensinada. Em geral, na escola básica, se trabalha com fragmentos de conteúdo, parcelados e soltos; os conteúdos são baseados em informações sem o cuidado de que estas são

rapidamente superadas. Na universidade, quando da formação, acentua-se o tratamento de questões da temática da geografia, novamente de forma fragmentada a partir das pesquisas que os docentes do curso superior realizam. Além disso, muitas vezes a questão técnica de se sobrepõem à dimensão pedagógica do/no tratamento do conteúdo.

As tensões acontecidas no ensino nos cursos de formação dos professores têm nesta reflexão o inicio de uma caracterização. Percebe-se que são muitas e que se delineia quase que exclusivamente a partir das necessidades surgidas do/no trabalho profissional, quer dizer, da pratica escolar no cotidiano da escola. Mas, é muito claro também que os cursos no nível de formação docente apresentam grandes dificuldades de tratar das questões de sala de aula. Na geografia não é diferente. A partir das tensões desafio é fazer a negociação e encontrar as alternativas que sejam eficazes. A pesquisa no ensino da geografia e a constituição da educação geográfica caminham neste sentido.

*REDLAGEO- Rede latino-americana de ensino de geografia. O grupo envolve docentes pesquisadores em ensino de geografia, que atuam vários países da America latina. Realizam encontros desde 2007, tendo programado já duas publicações com artigos dos seus membros, abordando questões de ensino da geografia.

Bibliografia

.

CALLAI, Helena Copetti. O lugar e o ensino-aprendizagem da geografia. In: GARRIDO. Marcelo.(editor) La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

_____-Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. CADERNO CEDES. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 227-247.

_____*A formação do profissional da geografia*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijui, 2003

_____Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). **Ensino de geografia**, práticas e textualizações no cotidiano Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.83-134.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia a Geografia? Muda o Ensino? Terra Livre n. 16. AGB - São Paulo, 2001.

CALLAI, Helena Copetti & CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais. **ESPAÇOS DA ESCOLA**. Ijuí, ano 3, n° 11, Jan./Mar. 1994. p. 5-8.

CALLAI.Helena Copetti Callai; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Valenzuella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. TERRA LIVRE. 23, 1, Jan-Jun. 2007. p. 91-108.

CASTELLAR, Sonia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In. CASTELLAR, Sônia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 38-50.

_____. Educação escolar: a psicogenética e o conhecimento escolar. CADERNO CEDES. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 209-225.
_____ & VILHENA, Jerusa. *Ensino de geografia*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
CAVALCANTI, Lana de Souza. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: GARRIDO. Marcelo.(editor) La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.
_____ Ensino de geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In.: CASTELLAR, Sônia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78
_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. CADERNO CEDES. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 185-207.
GARCIA PÉREZ, F. Concepciones de alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. Enseñanza em Ciencias sociales, 2002.
GAUTHIER, Clermond. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí, RS: Editora Unijui, 1998
GARRIDO, Marcelo. El lugar donde brota água desde lãs piedras: uma posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: GARRIDO. Marcelo.(editor) La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.
_____El espacio por aprender,el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. CADERNO CEDES. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 137-163.
LESTEGAS. Francisco Rodrigues. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. In: Boletín de geógrafos españoles, Madrid, n.33. 2002.
_____ Francisco Rodríguez. El Problema de la Transposición en la enseñanza de la Geografía; ¿y se la transposición fuese el problema? : In: RUIZ, R. M. Á.; ATXURRA, R. L. LARREA, E. F. de .Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización. Bilbao (España) Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.2007.p.33-54.
MEIRIEU, Philippe.O cotidiano da escola e a sala de aula- o fazer e o compreender. Porto Alegre. Artmed.2005.
_____. *La ópcion de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.
NOVAK D., Joseph . Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editoriales, 1998.
TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
_____Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Revista brasileira de Educação (13), jan./abr. 2000.