

ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS DE MÉTODO

Leônidas de Santana Marques
Universidade Federal de Alagoas
leonidas.marques@delmiro.ufal.br

RESUMO

Este trabalho pretende analisar como a dimensão metodológica se relaciona com o processo formativo do professor de geografia. Mesmo persistindo muitas barreiras, podemos apresentar atualmente alguns avanços na formação do professor de geografia, o que também tem reverberado no crescimento da(s) área(s) de intersecção entre os conhecimentos específicos deste campo acadêmico e os conhecimentos pedagógicos (considerando aspectos intrínsecos à metodologia do ensino, bem como atributos mais amplos que caracterizam a identidade docente). O aumento no número de publicações na área da Educação Geográfica e as várias formas de organização e disposição das quatrocentas horas de estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura em todo território brasileiro nos levam a debates qualitativamente superiores, refletindo sobre dimensões curriculares e epistemológicas na formação deste profissional. Entre estas dimensões podemos colocar a questão da metodologia do ensino de geografia como importante para a formação inicial do professor, desdobrando-se em questões de natureza pedagógica, mas também histórica, epistemológica e geográfica. Em um primeiro momento, traçamos alguns dos principais debates que giram em torno da formação de professores na universidade brasileira, com destaque para os conceitos de professor-pesquisador, professor reflexivo e epistemologia da prática. No segundo momento, discutimos de modo mais claro o ensino de geografia, trazendo para o debate as questões contemporâneas que são colocadas pela Educação Geográfica e as novas rupturas que trazem ressignificações para o ensino de geografia. Por fim, nos colocamos quanto a questão da centralidade do método na formação do professor de geografia, problematizando distintas posturas epistemológicas e fazendo alguns apontamentos sobre a proposta da Metodologia da Mediação Dialética (MMD).

Palavras-chave: Educação Geográfica; Método e Metodologia; Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas tem crescido de forma significativa o debate em torno do processo de formação de professores, com destaque especial para aqueles que atuarão na educação básica. Não é possível desconsiderar que, neste contexto, há uma supervalorização da educação como possível motor do desenvolvimento de países que, como o Brasil, apresentam disparidades de renda e carências históricas. A escola tem aparecido cada vez mais (principalmente nos meios de comunicação de massa) como a redentora dos males da sociedade do capital, constituindo-se um discurso que tem como principal argumento a gama de oportunidades advinda da escolarização. Assim, a profissão docente se apresenta como elemento-chave no contexto de expansão do discurso vinculado à educação formal, que pode ser identificado, por exemplo, nos incentivos do governo federal brasileiro para ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação ligados às licenciaturas (geografia, pedagogia, matemática, física etc.).

Não obstante, reconhece-se que existem aspectos contraditórios neste processo de expansão dos cursos de formação de professores no Brasil. Ainda que possamos considerar questões perversas no âmbito da concepção da educação como a grande solucionadora dos problemas socioeconômicos deste país (que vão desde o olhar enviesado sobre os reais e estruturais problemas do desenvolvimento complexo do sistema do capital até a cobrança sobrevalorizada em relação ao professor, que precisaria assumir responsabilidades cada vez mais distantes da docência), outras dimensões devem ser consideradas. O debate que tem surgido nas universidades brasileiras sobre a formação de professores nos coloca em um patamar superior diante de contextos históricos

pretéritos. Em muitos cursos de licenciatura o que menos vinha sendo problematizado era o contexto da sala de aula, acreditando-se que dominar os conhecimentos específicos bastava para ser um bom professor na educação básica.

Mesmo persistindo muitas barreiras, podemos apresentar atualmente alguns avanços na formação do professor de geografia, o que também tem reverberado no crescimento da(s) área(s) de intersecção entre os conhecimentos específicos deste campo acadêmico e os conhecimentos pedagógicos. O aumento no número de publicações na área da Educação Geográfica e as várias formas de organização e disposição das quatrocentas horas de estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura nos levam a debates qualitativamente superiores, refletindo sobre dimensões curriculares e epistemológicas na formação deste profissional. Entre estas dimensões podemos colocar a questão da metodologia do ensino de geografia como importante para a formação inicial do professor, desdobrando-se em questões de natureza pedagógica, mas também histórica, epistemológica e geográfica. Neste caminho, este trabalho pretende analisar como a dimensão metodológica se relaciona com o processo formativo do professor de geografia.

Em um primeiro momento, traçamos alguns dos principais debates que giram em torno da formação de professores na universidade brasileira, com destaque para os conceitos de professor-pesquisador, professor reflexivo e epistemologia da prática. No segundo momento, discutimos de modo mais claro o ensino de geografia, trazendo para o debate as questões contemporâneas que são trazidas pela Educação Geográfica e as novas rupturas que trazem ressignificações para o ensino de geografia. Por fim, nos colocamos quanto a questão da centralidade do método na formação do professor de geografia, problematizando distintas posturas epistemológicas e fazendo alguns apontamentos sobre a proposta da Metodologia da Mediação Dialética (MMD).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEBATE CONTEMPORÂNEO

O debate sobre a formação do professor da educação básica cresce de forma interessante nas últimas décadas. A compreensão de que o lócus da sala de aula implica em uma inquestionável complexidade trouxe para o campo acadêmico novos conceitos e novos argumentos interpretativos da formação inicial docente. Este debate não se desenvolveu somente no Brasil, representando todo um conjunto de pesquisadores que, na segunda metade do século XX, empreenderam reflexões sobre a necessidade de repensarmos como eram formados os professores dos níveis mais elementares. Poderíamos destacar neste contexto as reflexões de Lawrence Stenhouse, John Elliott e Donald Schön (DICKEL, 1998; ALVES, 2007). Especificamente sobre este último autor, Menga Lüdke, ainda no início do século XXI, problematizava sobre o papel da reflexão na formação docente, apontando brevemente para potencialidades e limites desta discussão.

O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto. A enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor (LÜDKE, 2001, p. 80).

Assim, começam a surgir diferentes aportes teóricos para superar uma formação caracterizada como essencialmente desvinculada do cotidiano escolar, o que seria justificativa para o esvaziamento da profissionalização do professor e aumento do desprestígio deste sujeito do ponto de vista social. Deste contexto, podemos considerar conceitos como os de “professor-pesquisador” e “professor reflexivo”, identificados como uma nova forma de formação docente, com reflexos

diretos na prática do professor em sala de aula. Embora existam importantes ponderações, é possível ainda traçar um diálogo destes conceitos com os desenvolvidos por autores que versam sobre a formação do professor a partir dos diversos saberes, com notoriedade para os “saberes da prática”, ou “saberes da experiência”, como discutido por autores como Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier (ALVES, 2007; LOPES, 2010).

Tendo em conta o intento deste trabalho, a menção a estes conceitos tem como principal funcionalidade pensarmos o quão tem sido ampliado o debate sobre a formação de professores atualmente. Reconhece-se cada vez mais que a complexidade da sala de aula exige a formação de profissionais capazes de ter maior autonomia no planejamento pedagógico e na prática cotidiana.

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: *epistemologia da prática*, *professor-reflexivo*, *prática-reflexiva*, *professor-pesquisador*, *saberes docentes*, *conhecimentos e competências* passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Apreciados ou não, esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores (ALVES, 2007, p. 265).

No Brasil, reconhecemos que este debate ganhou fôlego ainda maior nos últimos anos, quando a ampliação do investimento em educação foi colocada como uma das principais metas do Estado, tendo em vista uma nova etapa para o desenvolvimento social do país. Cresceu com muita força, em nível nacional, um movimento de pesquisadores que encaram os cursos de licenciatura tão centrais como outras graduações (tais como medicina e engenharias), demandando um perfil mais elaborado de profissionalização que reconheça o papel crucial da pesquisa na formação inicial, bem como a necessidade desta dialogar de modo permanente com os saberes que se desenvolvem de forma exclusiva na prática docente, no contexto do espaço escolar. As mudanças nas normatizações dos cursos de licenciatura (como a nova carga horária destinada aos estágios supervisionados e as duzentas horas vinculadas à formação com viés prático¹) e a consolidação de determinados programas (a exemplo do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²), mesmo que ainda não tenham representado mudanças estruturais em nossos cursos, já suscitam um intenso debate sobre qual profissional docente pretende-se formar nos próximos anos.

Ainda assim, mesmo reconhecendo a importância de uma debate que agregue complexidade à formação de professores, é possível identificar que este processo é perpassado por contradições que nos colocam diante de várias problematizações. Primeiramente, é indispensável não perder de vista que a formação docente, mesmo sendo diferenciada, não pode desvincular o professor do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que identificamos avanços nas propostas como a do professor-pesquisador e reflexivo, reconhecemos que os problemas da educação não se limitam a uma possível “falta de reflexão” por parte dos professores. Muitos dos problemas apontados como derivados da estrutura educacional do país não estão necessariamente vinculados a este campo.

¹ No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, algumas normatizações foram instituídas no território brasileiro com o intuito de reconfigurar a formação de professores da educação básica. Destacamos aqui a Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

² O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (CAPES/MEC), que visa criar mecanismos de incentivo à formação inicial docente e fortalecer os cursos de graduação com habilitação em licenciatura.

Muito se tem discutido sobre o papel da educação na sociedade, se ela apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar a sociedade. Entretanto, muitos, em vez de analisá-la e compreendê-la de acordo com a categoria totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir o bem estar social e conduzir a todos à felicidade; fazem dela a responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor (ORSO, 2008, p. 49-50).

A partir desta reflexão, podemos levantar ainda um segundo ponto, que pode trazer elementos necessários para o debate que objetiva este texto. A dimensão da prática na formação inicial do professor é, de fato, muito importante para desenvolvermos o diálogo entre ensino superior e educação básica. Reconhecemos que, ao longo do tempo, o primeiro significou-se como lócus da produção do conhecimento, da teoria; enquanto que a segunda apresentou-se sempre como espaço de aplicação da teoria desenvolvida na academia, ou seja, não poderia produzir conhecimentos novos para retroalimentar a formação inicial na universidade.

Este maniqueísmo simplista mais atrapalhou do que contribuiu para a formação docente. Ainda assim, a inserção curricular da prática não deve significar a diminuição do espaço reservado para a formação teórico-epistemológica do professor, sob o risco de cairmos em um contexto de supervalorização da técnica, já discutido por Saviani (2009) e Libâneo (2013). Abordando especificamente os componentes curriculares denominados de “Metodologia do Ensino de Geografia”, que podem apresentar diferentes nomenclaturas nos cursos de licenciatura em geografia no Brasil, acreditamos que esses não podem se limitar a uma formação técnica do professor. Assim, existe uma dimensão de método que (re)significa a metodologia do ensino de geografia, o que confere um caráter epistemológico indispensável para o profissional na educação básica. Neste trabalho, traçamos algumas problematizações sobre o estatuto epistemológico deste componente curricular, debatendo também como a questão da (ausência da) reflexão teórica tem significado na fragilização dos nossos professores de geografia. Este ponto também é apontado como algo a ser superado por alguns autores que pesquisam o campo da formação do professor de geografia, apresentando discussões que tem convergido para a construção conceitual da leitura espacial no ensino básico a partir Educação Geográfica.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Sobre a formação de professores e ao que cabe a estes profissionais, Gauthier *et al* (1998) afirmam sobre a necessidade de pensarmos em duas dimensões indissociáveis. A primeira, a “gestão da matéria”, implica em refletirmos sobre os aspectos da formação que se relacionam com as ações docentes quanto ao ensino de um campo disciplinar. No caso de um futuro professor de geografia, isto aponta para o domínio dos conhecimentos sobre a dinâmica espacial, bem como a forma de construir novos conhecimentos a partir das atividades de sala de aula. A segunda dimensão trata-se da “gestão da classe”. Neste âmbito, cabe ao profissional o desenvolvimento de habilidades referentes à relação entre o professor e o estudante, pensando na constituição de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem.

Contudo, a formação de um professor de geografia não está dissociada da realidade na qual se insere a escola, e certas impressões do senso comum também influenciam na forma como são interpretadas as habilidades necessárias para este profissional. Historicamente associada a uma perspectiva de ensino mnemônico, a geografia escolar ainda apresenta alguns elementos problemáticos que resvalam na formação docente inicial. Neste sentido, a concepção de ciência

associada à memorização aponta para um profissional que se coloca como um bom memorizador. Ainda neste caminho, constrói-se a aparência de que o bom professor de geografia é aquele atento a toda forma de atualidade (principalmente as que são vinculadas nos meios de comunicação de massa, a exemplo da televisão e da internet).

No caso da Geografia teríamos vários desafios, dentre os quais a própria concepção de bom professor que se consolidou no âmbito dessa disciplina. Nesse campo disciplinar ser um bom professor significa dominar muitas informações e estar atento a todas as transformações que o mundo vivencia e, embora, alguns educadores tenham conseguido romper com esse referencial, ainda prevalece uma forma de fazer Geografia caracterizada pela repetição e memorização. Diante desse quadro, ensinar significa meramente transferir conhecimento, ou, na pior das hipóteses, informações (BEZERRA, 2010, p. 6).

Como aponta a autora, pensar na formação de futuros professores de geografia implica em várias questões da forma como este profissional se apresenta para o senso comum. Mas não são apenas estes os problemas que são vivenciados nos cursos de licenciatura. A forma como as matrizes curriculares são pensadas e, principalmente, implementadas nos colocam diante de um modelo eminentemente fragmentado de desenvolvimento da identidade docente. Os conhecimentos disciplinares são, periodicamente, “adicionados” aos conhecimentos pedagógicos e sobre o contexto escolar de modo que a devida integração ocorre somente no ato educativo do estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, a formação do professor continua a ser um processo que, de um lado, se explica e se mantém pelo isolamento, pela fragmentação, e, de outro, pela atomização de determinados espaços: o espaço do conteúdo é ainda o das disciplinas específicas, e o de formação pedagógica, em geral, é caracterizado pela instrumentação metodológica (PONTUSCHKA, 2012, p. 92).

Ainda neste contexto de problemáticas das licenciaturas, presencia-se de forma nítida a presença de cursos de formação de professores com mentalidade de bacharelado, nos quais a vinculação com a realidade da escola apenas se apresenta em momentos pontuais ao longo da formação. Neste caminho, não é estranho imaginar a forma como os discentes em processo de formação se encontram em uma encruzilhada entre aquilo que é apresentado como socialmente mais reconhecido (a profissão do bacharel em geografia) e aquilo que de fato estão sendo formados: professores de geografia.

Um dos horizontes possíveis de repensar a formação do professor se dá a partir das reflexões contemporâneas colocadas anteriormente (professor reflexivo, professor-pesquisador etc.), que se somam em nosso campo acadêmico a partir dos debates em torno da Educação Geográfica. Reconhece-se que, cada vez mais, as geografias tradicionais que povoam a educação básica há mais de um século apresentam limites interpretativos, associados ao modo eminentemente mnemônico, enciclopédico e pouco significativo como são desenvolvidas. Como nos coloca Kaercher (2007), a incorporação do debate crítico no âmbito da geografia escolar não representou avanço consideráveis na forma como esta é ensinada pelos docentes.

Neste sentido, acreditamos na necessidade de construir significados sobre o ensino de geografia, implementando um debate que supere a visão que compreende este campo disciplinar como um amontoado de conteúdos sobre a superfície terrestre.

[...] o que se ensina quando se ensina geografia? Um entendimento dessa indagação, na linha aqui defendida, é: ensina-se a observar a realidade e a compreendê-la *com a contribuição dos conteúdos geográficos*. Ensina-se, *por meio dos conteúdos*, a perceber a espacialidade da realidade (que sempre é a realidade da perspectiva do aluno, baseada em sua inserção); ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é a espacial (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

A reflexões colocadas por Lana Cavalcanti nos encaminham para pensar de forma diferenciada o conhecimento geográfico na escola, dando mais relevo para a dimensão procedimental dos objetivos/conteúdos em sala de aula. Assim, reconhecemos a centralidade da dimensão conceitual, sem desconsiderar que os conceitos nos auxiliam na forma como vemos o mundo. Defendemos então um modo geográfico/espacial de interpretação da realidade, modo este que é desenvolvido no graduando em geografia, mas que se distancia progressivamente do contexto escolar da nossa ciência em sala de aula. Cada vez mais, o contexto globalizado instiga o raciocínio espacial, como forma de desvelar a contradições inscritas na relação entre lugar e espaço (enquanto categoria de totalidade).

A educação geográfica se caracteriza então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade e, isso pode acontecer através da *análise geográfica*, que exige o desenvolvimento de *raciocínios espaciais*. Este é o caminho estabelecido para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, para os problemas que a sociedade apresenta. [...] Enfim, realizar a educação geográfica exige mais do que simplesmente passar conteúdos (CALLAI, 2011, p. 131).

Esta abordagem converge para pensarmos novos parâmetros para o ensino de geografia e para a formação do professor que lidará com todas estas questões. O que nos torna intelectuais do campo da geografia é justamente a nossa dimensão epistemológica, nossos conceitos e categorias, que constroem um olhar geográfico para os objetos da realidade concreta. Neste sentido, este pode ser o caminho principal para a formação do professor de geografia, considerando, por exemplo, que as categorias espaço, paisagem, lugar, região e território atribuem uma leitura de mundo necessária para o raciocínio dos sujeitos escolares.

CENTRALIDADE DO MÉTODO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Diante disso, temos em conta que a disciplina “Metodologia do Ensino de Geografia” deve apresentar-se como central para a formação do professor da educação básica; assim, nos distanciamos de perspectivas que acreditam na predominância das técnicas de ensino e nos aproximamos de uma visão que indica a epistemologia geográfica e os métodos científicos como indispensáveis para a produção intelectual autônoma e crítica do saber escolar a partir da práxis docente. Ao mesmo tempo que consideramos que espaço, paisagem, lugar, região e território são nossos “instrumentos” de leitura da realidade concreta, não desconsideramos que cada uma destas categorias deve ser reconhecida a partir de cada uma das leituras dos métodos científicos.

Não há como pensarmos a produção do conhecimento acadêmico distante da problematização da centralidade do método. Esta palavra tem seu uso associado a diversos

contextos, estando presente no senso comum como algo ligado ao “como fazer”, ou seja, à uma sequência lógica de atos e ações. Contudo, do ponto de vista científico, o método representa muito mais do que isso, sendo norteador do nosso modo de ver o mundo. Desta forma, concordamos com Sposito (2004, p. 23) quando coloca que o método deve ser visto como um “instrumento intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade objetiva pelo investigador, quando este pretende fazer uma leitura dessa realidade e estabelecer verdades científicas para sua interpretação”. Ainda neste sentido, reafirmamos a centralidade do método por compreendermos que toda produção de conhecimento se pauta a partir de parâmetros epistêmicos que não podem ser visto distante de um método de análise.

A expressão *método de análise* é auto-explicativa, ou seja, ele é um *metho* (caminho) *hodos* (fim, objetivo). [...] todo método de análise é teórico, portando não há método prático, e todo método expressa uma visão de mundo que é diferente das veiculadas por outros métodos, mesmo daqueles filiados à mesma lógica. Em outras palavras, não há como compreender o mundo sem recorrer a um método de análise, portanto ele interfere, diretamente, na vida das pessoas, mesmo quando elas não têm clareza acerca dessa interferência (OLIVEIRA *et al*, 2007, p. 86).

A transformação da realidade concreta em objeto a ser investigado cientificamente nos exige um tratamento de método, associado a outros níveis da produção do conhecimento (GAMBOA, 1995). Neste sentido, compreendendo a realidade concreta como materialidade a ser desvelada, não podemos desconsiderar a centralidade do método na produção do conhecimento acadêmico, o que apresenta desdobramentos no cotidiano da produção do conhecimento escolar. Com esta afirmação apontamos para o seguinte aspecto: mesmo reconhecendo que a escola produz uma forma de conhecimento (e não é mera reprodutora do conhecimento acadêmico), esta não se aparta daquilo que é produzido academicamente. A escola dialoga permanentemente com a ciência; e se esta existe a partir dos diferentes aportes dos métodos, necessariamente a dimensão do método vai aparecer no espaço escolar. Isto pode ser identificado em diferentes contextos e instrumentos, como na prática de ensino dos professores, nas normatizações curriculares e no livro didático.

No âmbito do ensino de geografia podemos trazer alguns pontos sobre esta questão. Cada vez mais compreendemos o quão é necessário desenvolver a leitura espacial nos sujeitos escolares, e esta deve ser implementada a partir dos referenciais que nos fazem interpretar o mundo. A paisagem, a título de exemplo, nos confere uma leitura que pode nos colocar diante do par dialético aparência-essência, a partir de um rigoroso exercício de problematização dos objetos presentes em nossa mirada (com suas diferentes temporalidades). Assim, esta categoria de análise do espaço geográfico pode desenvolver no jovem um olhar mais amplo e complexo sobre a totalidade do mundo concreto, refletindo sobre como aspectos mais aparentes do seu cotidiano podem apresentar relações com diferentes níveis escalares.

Assim, partindo do exemplo citado acima, podemos colocar a questão proposta neste texto: o papel do método na prática de ensino do professor de geografia da educação básica. Mesmo tendo em conta como a categoria paisagem é considerada importante para a consolidação da leitura geográfica do mundo, não há consenso sobre a definição e o conceito de paisagem nas diversas “correntes” ou “clivagens” de nossa ciência. Se considerarmos os três principais métodos científicos, como colocado por Triviños (1987) e Sposito (2004), veremos o quão distintas podem ser as leituras de paisagem³.

³ Reconhecemos que nossa leitura apresenta generalizações, que são justificadas pelo intento e pelos objetivos que permeiam o texto.

Em uma compreensão fenomenológica, a paisagem pode carregar, de sobremodo, aspectos da subjetividade do local (dialogando intimamente com a categoria lugar), podendo reforçar a dimensão cultural dos grupos sociais envolvidos. A dimensão da imaterialidade ganha um relevo sobressaliente, associada a todos os sentidos e percepções dos sujeitos compreendidos no contexto (TUAN, 1980). Contudo, se partirmos para uma análise marxista, calcada no materialismo histórico-dialético, outros aspectos podem ser ressaltados. A dimensão material associada a este método nos exige uma reflexão lastreada no par essência e aparência, tendo em conta que aquilo que nossos sentidos alcançam são apenas o início do processo interpretativo para desvelamento do real (MOREIRA, 2006). Quanto às perspectivas positivistas e neopositivistas, podemos considerar na geografia as contribuições epistemológicas geossistêmicas. Estas trazem uma importante centralidade para a categoria paisagem, relacionada à relação entre elementos físicos, antrópicos e biológicos (BERTRAND, 2004), dando ênfase às relações que estes elementos apresentam e como tudo isto interfere na configuração espacial/territorial. Assim, outros aspectos podem ser ressaltados, dando relevo para elementos ecológicos associados à organização do espaço geográfico.

Contudo, ainda que reconheçamos a centralidade do método, é necessário avançarmos em debates que desenvolvam leituras sobre metodologias para o ensino de geografia. Essas metodologias não se dissociam nem do nível epistemológico, nem do nível técnico-instrumental da produção do conhecimento (GAMBOA, 1995), se apresentando como intermediação indispensável para a prática docente. A partir de uma leitura de método pautada no materialismo histórico-dialético, uma das propostas debatidas no campo acadêmico da pesquisa em Práticas de Ensino no Brasil é a Metodologia da Mediação Dialética (MMD).

Exponho a concepção da Metodologia da Mediação Dialética como a síntese da contradição que se estabelece entre a objetividade e a subjetividade, no desenvolvimento da prática educativa, sendo a objetividade predominante neste processo. Essa proposição teórico-metodológica permite a objetivação da intencionalidade da práxis educativa (1ª Fase do planejamento processual) na prática educativa (2ª Fase do planejamento processual), das quais deriva a 3ª Fase do planejamento processual (ARNONI, 2014, p. 109)

Neste sentido, o planejamento processual na MMD se coloca como a sequência da ação docente, que envolve pré-prática, prática e pós-prática. Na fase inicial do planejamento processual, a questão da organização dos conceitos se coloca com central para o desenvolvimento do exercício pedagógico, sendo neste momento evidenciada a postura de método do professor (não dissociada da dimensão ontológica). Referindo-se especificamente à geografia escolar, este é o momento singular de produção de conhecimento, em que o docente, fundamentado pedagogicamente e pautado nas categorias de análise da ciência geográfica, delimita os conhecimentos/conteúdos necessários para a emancipação humana dos sujeitos da aprendizagem.

Um dos principais esforços dos autores que defendem da MMD se dá quanto a busca por uma melhor definição dos vários conceitos que permeiam o debate das metodologias de ensino. Conceitos tão importantes, como aula, ensino, planejamento e plano são utilizados de modo recorrente sem identificação precisa do que de fato querem exprimir. Esta falta de conceituação abre espaço para distintas (e, às vezes, divergentes) interpretações sobre a práxis da educação escolar, o que se reflete em um empobrecimento intelectual da identidade docente. E, como discutido por Arnoni (2014), só contribui para a manutenção do estado de coisas da educação escolar brasileira e da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto ainda é uma primeira iniciativa para pensarmos o papel do método na formação do professor de geografia. Estas reflexões surgiram a partir da prática docente no decurso do componente curricular “Metodologia do Ensino de Geografia” no curso de licenciatura em Geografia do Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas. Ainda incorporaremos a este debate a questão do modo como os estudantes de graduação pensam a relação entre o método e a prática do professor de geografia na educação básica.

A ausência deste debate deve ser visto com limitante na formação docente. Acreditar que os métodos científicos estão distantes da sala de aula ou que a prática de ensino é alheia a esses pode levar a uma alienação do professor perante seu cotidiano escolar. A forma como os conteúdos e os objetivos estão presentes, por exemplo, no livro didático demonstram opções epistemológicas que não podem ser desconsideradas pelo professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética na organização da atividade educativa: educação em ciências. In: GOIS, J. (org.). **Metodologias e processos formativos em Ciências e Matemática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **RA’E GA**, n. 8, p. 141-152, 2004.

BEZERRA, A. C. A. Repensando as experiências de estágio na escola: a busca de “novas” diretrizes para o estágio nos cursos de geografia. XIV Encontro Nacional dos Geógrafos, Porto Alegre. In: **Anais do...**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**, n. 1, p. 128-139, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS-FILHO, J. C.; _____ (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

KAERCHER, N. A. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*. **Terra Livre**, ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan./jun. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: _____; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (org.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de geografia. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.