

# ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: reflexões sobre o fazer pedagógico do professor

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva<sup>1</sup>

Bárbara Maria Macedo Mendes<sup>2</sup>

## Resumo

O fazer pedagógico do professor de Geografia é o tema central desse texto, que se justifica pela importante e necessária reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dessa área de conhecimento. Com essa preocupação, objetivamos refletir sobre algumas questões relativas às práticas de ensinar e aprender Geografia, colocando em jogos os limites, possibilidades e desafios dessa matéria na educação básica. Para isso, procuramos dialogar com os pesquisadores comprometidos com o estudo e análise do fazer pedagógico, a exemplo de Brito (2007), Romanowski (2006), Veiga (2009) etc. e com as configurações da Geografia escolar, como Callai (2002), Cavalcanti (2002), Kaercher (2003), entre outros. Em geral, observamos que o ensino de Geografia na educação básica ainda é marcado por desafios de cuja superação depende a razão de ser dessa disciplina. Por outro lado, evidenciamos uma mudança no olhar dos investigadores sobre a temática, o que tem contribuído para o fortalecimento e revitalização do conhecimento relativo à educação geográfica e, conseqüentemente, para qualificar o compromisso com a melhoria do processo de ensinar e aprender Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Fazer pedagógico. Processo ensinar-aprender.

## SCHOOL AND LEARN GEOGRAPHY: reflections above the act a part pedagógico of the professor

## Abstract

The pedagogical practice of the Geography teacher is the main theme of this text which is justified by the important and necessary reflection about the teaching and learning processes in this knowledge area. Worried about this, we aim to reflect about some questions related to the teaching and learning practices of Geography, questioning some limits, possibilities and challenges of this discipline in basic education. In order to do that, we dialogued with researchers who are dedicated to the study and analysis of the pedagogical practice such as Brito (2007), Romanowski (2006), Veiga (2009) among others and researchers who dedicate themselves to the configurations of school Geography such as Callai (2002), Cavalcanti (2002), Kaercher (2003), among others. In general, we observed that the Geography teaching in basic education is still marked by the challenges whose superation depends on the reason of this discipline. On the other hand, we expose a change in the investigators' view about this theme, which has contributed to the strenght and revitalization of the knowledge related to the geographical education and consequently to qualify the appointment with the improvement of the teaching and learning processes of Geography.

**Keywords:** Teaching of Geography. Pedagogical practice. Teaching and learning process.

## Introdução

Atualmente, a escola tem lugar de destaque na pauta das preocupações do mundo acadêmico-científico, das instituições governamentais e não oficiais, sendo objeto constante

Recebido em: Julho de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. E-mail: Frasef7@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Bárbara Maria Macedo Mendes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI.  
E-mail: barbaramendes@uol.com.br

de discussões, estudos e projetos diversos. A preocupação primordial é com a função social dessa instituição que, diante da complexidade do sistema sociedade-mundo, exige da escola uma tarefa árdua e bastante delicada. A finalidade essencial da educação institucional, atualmente, é dar conta de formar sujeitos/agentes de uma realidade social, econômica, política, cultural e ambiental emblemática e contraditória. Nesse contexto, a Geografia e, conseqüentemente, seu ensino têm papel fundamental. A formação de pessoas socialmente emancipadas passa, necessariamente, pela compreensão/apreensão da realidade do meio sócio-espacial do qual fazem parte, sendo o estudo dos fenômenos geográficos indispensável para esse fim.

A partir desse entendimento, os processos educativos, em todos os níveis de ensino, para atingir a formação com vistas à promoção da cidadania, não podem prescindir da compreensão da realidade sócio-espacial. Essa concepção sustenta-se no fato que todo sujeito/agente social, aquele mesmo que vai à escola e participa das ações educativas, vive em um dado meio sócio-espacial. Nesse espaço, que é histórico e socialmente construído, as pessoas são elementos vivos que, por meio de suas mais diversas atividades e relações, entram diretamente na dinâmica da (re) produção do lugar onde vivem. Esse lugar, que é produto das atividades e das relações dos sujeitos/agentes sociais entre si e entre estes e o meio natural/social, constitui o objeto da ciência geográfica. A Geografia, por sua vez, como matéria de ensino, tem a função de possibilitar aos alunos a compreensão do conjunto de relações diretamente relacionadas com o processo de (re)organização do espaço geográfico.

Assim, a educação geográfica deve fazer parte de todo e qualquer processo educativo, para que os sujeitos/agentes da aprendizagem tenham a oportunidade de construir conhecimentos a partir de sua participação/interação no meio sócio-espacial. Acreditamos que essa aprendizagem tenha um significado indispensável para a formação do homem, pois "[...] compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem [...]" (CALLAI, 2002, p. 84). No entanto, as pesquisas educacionais e, mais especificamente, os estudos em torno da Geografia escolar, têm revelado que nem a escola, tampouco o ensino de Geografia estão preparados para dar conta dessa formação. Estudos como os de Callai (2001), Kaercher (2003) e Oliveira (2001) têm revelado que o ensino de Geografia, apesar de sua importância, apresenta um quadro marcado pela pouca eficiência dessa disciplina na escola.

Diante dessa realidade, tem aumentado quanto e qualitativamente as pesquisas sobre o ensino de Geografia, diversificando-se as temáticas e os métodos de investigação, alargando os horizontes para se pensar as questões que envolvem a educação geográfica. Temas como as práticas e as metodologias de ensino, o processo ensino-aprendizagem e a formação do professor ganharam novos enfoques, passando a ser discutidos sob novas perspectivas. Assim, temáticas como a formação do professor, a interdisciplinaridade, os recursos audiovisuais - como TV e cinema, as teorias da psicologia e da pedagogia passaram a fazer parte do conjunto de preocupações relativas à Geografia escolar. Nessas novas perspectivas, destacam-se as publicações de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Pontuschka e Oliveira (2002), Carlos (2006), Castellar (2005), entre outras. Em consonância com essas preocupações, nosso objetivo nesse texto consiste em refletir sobre algumas questões relativas às práticas de ensinar e aprender Geografia, colocando em jogos os limites, possibilidades e desafios dessa matéria na educação básica.

### **O ensino de geografia: contextos e dimensões**

A Geografia escolar se insere, atualmente, em um contexto marcado por

questionamentos e desafios de cuja superação depende a afirmação e/ou revitalização do ensino dessa área de conhecimento na educação básica. Seguindo as tendências da ciência geográfica que, nos últimos anos, passou por significativas discussões e transformações no âmbito teórico-metodológico, a Geografia das salas de aula também apresenta esse quadro de debates e mudanças. O ensino de geografia, refletindo a realidade da problemática educacional, apresenta uma situação de crise, sobretudo no que diz respeito às formulações operadas no âmbito da escola e da participação da Geografia na formação do aluno. A Geografia não dar conta dos objetivos almejados pela escola, sendo a interação com as demais disciplinas imprescindível para garantir a formação do aluno com vistas ao exercício da cidadania (PONTUSCHKA, 2001). Assim, por melhor que seja a formação do professor de Geografia, do ponto de vista acadêmico e didático, trabalhar de forma isolada não representa mudanças substantivas na posição do aluno em relação ao mundo que vivencia.

Nesse contexto, na busca de entendimento e superação dessas preocupações, vê-se emergir novos horizontes para orientar uma prática de ensino de Geografia que seja conseqüentemente mais positiva para o aluno. Atualmente são comuns discussões tendo como pauta a interdisciplinaridade e/ou a transversalidade e, entre outras, a perspectiva socioconstrutivista no processo ensino-aprendizagem de Geografia. É cada vez maior e mais qualitativo o volume de pesquisas que tem como objeto a importância de considerar, na educação geográfica, o aluno como sujeito/agente ativo do processo de construção de seu conhecimento.

A Geografia que se ensina na educação básica, acompanhando as novas tendências educacionais, no Brasil e no mundo, vem passando, nos últimos anos, por mudanças sumárias em seu currículo. Com o advento dos PCNs, o eixo norteador do processo educativo passou a ser a construção da cidadania e todas as áreas do conhecimento são orientadas a atuarem nessa perspectiva. Para a Geografia, isso representa uma mudança na postura do educador, uma vez que seus conteúdos já se aproximam muito das temáticas que traduzem a cidadania. Cabe ao professor (re)orientar sua prática social/profissional de modo a conjugar os fenômenos sócio-espaciais em torno do esclarecimento da realidade, sobretudo aquela mais próxima do aluno.

Desse modo, à Geografia escolar cabe papel primordial nessa nova tarefa da educação, uma vez que se trata de uma ciência que tem seu olhar voltado para as questões que traduzem, conjuntamente, os aspectos físicos do planeta e sua dimensão humana. Em outras palavras, "a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, [...] é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania" (CALLAI, 2001, p. 134).

"A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes" (DAMIANI, 2006, p. 50). Assim, conhecer o espaço e as múltiplas relações que nele se desenvolvem e da qual se faz parte, é premissa indispensável, sob pena de alienação quanto aos aspectos do meio sócio-espacial, o que comprometerá a construção e o fortalecimento da prática cidadã. O dever do ensino da Geografia é o de oportunizar ao aluno, por meio da compreensão e apreensão da realidade sócio-espacial, desenvolver sua capacidade de atuação/ação crítica e consciente no lugar/mundo em que vive. Entretanto, em meio à crise por que passa a escola e o ensino de Geografia, onde não se tem clareza quanto aos objetivos da disciplina, como o professor de Geografia vai realizar essa prática? Uma possível resposta para essa indagação implica considerar, segundo proposição de Callai (2001, p. 136), que:

A primeira questão a ser considerada diz respeito ao que se pretende com a escola e, no caso, com o ensino da Geografia. Reconhecendo o objeto da Geografia, o seu instrumental e os mecanismos metodológicos que poderá usar, o professor deverá propor o estudo que seja conseqüente para os alunos. E as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem.

Dessa forma, "[...] se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele" (RESENDE apud CALLAI, 2001, p. 136). Assim, o fazer pedagógico do professor de Geografia deve considerar o aluno como sujeito/ agente social, situado em um tempo e um lugar específico; os conteúdos devem ser extraídos da realidade mais próxima do aluno, de modo que este possa compreender e apreender o conjunto de forças que dão origem diariamente ao meio sócio-espacial por ele vivenciado. Mas, e a totalidade do espaço geográfico; as redes de relações e poder a nível mundial que (re)produzem a estrutura sócio-econômica e cultural dos espaços em diferentes escalas, não são importantes para a formação e a prática cidadã do aluno? Essas e outras questões nos levam, assim como Callai (2001, p. 136), a admitir que:

Muito se fala que a partir da realidade mais próxima é mais conveniente para a aprendizagem, porém muitas vezes força-se uma relação de fora, o que torna tudo muito superficial e até cheio de equívocos. O aluno é um ser histórico que traz consigo uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros lugares, espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão. Há sem dúvida uma extrema necessidade de redefinir em novas bases (do mundo atual) o conteúdo do ensino que fazemos (e também da Geografia) e de criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao nosso trabalho de professores, e à aprendizagem que entendemos necessária para os alunos, socializando o conhecimento.

De acordo com esse entendimento, não se trata de praticar no ensino uma Geografia local, que dê conta somente da organização do espaço vivenciado, mas sim de aproximar os fenômenos espaciais mais próximos daqueles que ocorrem em escala global. Para tanto, é necessário que haja mudanças significativas na postura político-ideológica do professor, que passa necessariamente pela sua formação, bem como pela estrutura curricular dessa disciplina, que implica na re-orientação teórico-metodológico e didático-material. Somente com uma reforma efetiva, não só na Geografia que se ensina, mas também na política educacional, poderá haver uma prática educativa que promova a necessária formação para a expansão e desenvolvimento da cidadania.

### **O fazer pedagógico do professor de geografia: natureza e especificidades**

O fazer pedagógico, ação ou prática pedagógica, consiste em uma atividade desenvolvida no âmbito do trabalho docente, que compreende, entre outros aspectos, um processo de ensinar e aprender. Por sua natureza e especificidades, o fazer pedagógico se traduz em uma atividade intencional, contextualizada, complexa e subsidiada por um conjunto de múltiplos saberes mobilizados pelo professor. A ação pedagógica também comporta um conjunto de relações, que envolve o professor, os alunos e os demais sujeitos/ agentes do processo educativo, no âmbito da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Em última análise, a prática pedagógica reflete as condições objetivas nas quais se desenvolve os processos formativos e a atividade do professor, na dimensão pessoal, profissional e social, no contexto do sistema escola-sociedade.

O fazer pedagógico se manifesta, em última instância, no desenvolvimento de processos de ensinar e aprender, que compreende um complexo sistema de práticas educativas e interações diversas, cujas dimensões extrapolam os limites da sala de aula. O ensinar visa dar respostas à necessidade do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolve pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar (VEIGA, 2006). Esse processo não se faz de forma isolada, implicando inter-relações entre sujeitos e objetos. De acordo com esse entendimento, o processo de ensinar representa uma tarefa de difícil realização, o que requer preparação, ou formação do professor para se atuar de modo a mediar e sensibilizar a aprendizagem do aluno. No entendimento de Veiga (2006, p. 31-32):

O ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e mais localizados. [...] o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com "seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" [...] tem, em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica. Em suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Da mesma forma, sendo a promoção da aprendizagem a principal finalidade do trabalho de professores e alunos na escola (ROMANOWSKI, 2006), o processo de aprender constitui uma atividade complexa e que demanda uma ação delicada e imprescindível no âmbito do fazer pedagógico. No contexto das atuais exigências da sociedade, que deposita na escola a função de formar pessoas para atuar em mundo marcado pela aceleração do processo de inovação tecnológica, dos meios de comunicação e informação, das mudanças nas relações de trabalho, das transformações na relação homem-natureza, a aprendizagem ganha novas configurações. Diante dessa realidade, as novas formulações operadas no âmbito das políticas educacionais e da pesquisa e debate teórico-metodológico sobre o ensino e a escola, apontam para a necessidade de mudanças significativas das concepções relativas à aprendizagem. Nessa perspectiva Romanowski (2006, p. 102) salienta que:

A aprendizagem é caracterizada como aprender a aprender, isto é, um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem. Trata-se da auto-aprendizagem, em que o sujeito toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a auto-regulação da aprendizagem.

Esse entendimento remete a outra dimensão do processo de aprender, que coloca em evidência o caráter contextualizado da aprendizagem, no sentido de considerar as condições sociais, objetivas, subjetivas e cognitivas dos sujeitos/agentes do processo ensino-aprendizagem ao serem estimulados a aprender. Contextualizar o processo de aprendizagem, observando as características sociais, pessoais e cognitivas dos alunos, aumenta a responsabilidade do professor, que precisa ter consciência e domínio teórico, conceitual e metodológico relativo ao modo como seus alunos aprendem no desenvolvimento das práticas educativas. Por isso, no fazer pedagógico, é importante conhecer e compreender como se realiza o processo de desenvolvimento cognitivo (ROMANOWSKI, 2006), bem como da rede de relações e interações sócio-culturais que envolvem os alunos. Isso pressupõe que, como defende Romanowski (2006, p. 102):

A preocupação dos professores direciona-se para a formação da pessoa além dos aspectos cognitivos e de inserção no mundo produtivo. Uma formação de sujeitos históricos, afetivos, capazes de perceber suas expectativas imediatas e de futuro. Entendem a sala de aula como um ambiente de cultura plural, por perceber alunos heterogêneos, com experiências e histórias marcadas por trajetória peculiar, expressão da diversidade, um espaço de construção do futuro, um espaço de interação e de esperança.

Essas duas dimensões do fazer pedagógico - o processo de ensinar e de aprender - apresentam aspectos interdependentes, que se completam e ganham unidade no produto do processo ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento do/pelo aluno. Dessa forma, é preciso considerar o ensino e a aprendizagem como elementos do mesmo processo, que se manifestam intrinsecamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, não constituindo, portanto, partes estanques. "Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando" (OLIVEIRA, 2002, p. 217).

Por essa ótica, é preciso pensar na relação entre ensino e aprendizagem, pois, como partes do mesmo processo, essas duas dimensões do fazer pedagógico implicam-se mutuamente, onde uma é a causa e a outra a consequência. No entanto, "pouco se tem procurado esclarecer da relação ensino/aprendizagem. O que se sabe é que o processo não se inicia do nada, pois todo conhecimento aprendido é o resultado de uma estruturação na qual intervêm, em graus diversos, o ensinado" (OLIVEIRA, 2002, p. 217). Nesse sentido, o ensino visa à aprendizagem, que por sua vez, só acontece mediante uma prática adequada de ensino, na qual o objeto do conhecimento e os procedimentos para abordá-lo relacionam-se direta e necessariamente com os sujeitos/agentes do processo ensino-aprendizagem. Assim, diz-nos Oliveira (2002, p. 217):

[...] Ensinar é provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem, que permitirá aos professores empregarem métodos ativos, para engendrar a ação didática em bases sólidas, evitando tentativas ou ensaios e práticas infrutíferas, demasiadamente perigosos, sobretudo quando as ações são exercidas sobre crianças e adolescentes.

Nesse processo de ensinar-aprender, o professor mobiliza múltiplos saberes para responder às demandas da prática pedagógica e garantir a aprendizagem do aluno, no sentido da produção ou construção de conhecimento no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da comunidade geral. Esses saberes compreendem o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, procedimentos, etc. que são efetivamente utilizados diariamente pelos professores para desenvolver sua atividade e atingir seus objetivos (TARDIF, 2002). "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36). Dessa forma, de acordo com Therrien (2000, p. 111):

São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, que tem a marca tanto do indivíduo quanto do coletivo ao qual este pertence, destacando-se a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que os constituem, bem como seus modos próprios de legitimação [...] Construídos nos processos de reflexão no chão da sala de aula, resultam de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas.

A produção do saber docente está intimamente relacionada às condições objetivas em que se desenvolvem os processos formativos e o trabalho do professor. Por isso, o fazer pedagógico reflete as configurações das práticas sociais e pessoais, da situação da formação e da profissão dos professores. Dizemos isso por que os saberes

profissionais dos professores são temporais, heterogêneos, plurais, situados e personalizados (TARDIF, 2002). Esse entendimento admite a idéia de que as histórias de vida, as experiências e práticas sociais, pessoais, contextualizadas, nos cursos de formação, no ambiente de trabalho, constituem elementos de produção e consolidação dos saberes do professor. Diante disso, considerando que todos esses aspectos delineiam as características da atividade docente, o fazer pedagógico assume um papel de destaque na constituição de novos saberes. Quanto à origem, os saberes emergem no/do contexto da prática sócio-profissional do professor, pois, como manifesta Brito (2007, p. 52):

Avultam como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia da trajetória profissional. Resultam, segundo essa análise, das reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área.

Dessa forma, as situações da prática pedagógica são carregadas de possibilidades de aprendizagens docentes, de momentos em que os professores são confrontados com a teoria, com os conhecimentos da formação, da experiência pessoal e social. Nessas situações, diante das demandas circunstanciais, os professores mobilizam esse conjunto de saberes, dando origem a outros saberes, como a maturidade, a capacidade de improvisar, de mediar conflitos, avaliar, refletir e dar sentido a sua atividade educativa. Aprender com as situações da prática, teorizar as experiências, re-elaborar a teoria e transformar as práticas educativas exigem do professor uma ação contínua de reflexão no contexto do trabalho docente. De fato, "o processo de reflexão contínuo e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação [...]" (MENDES, 2007, p. 111).

A prática reflexiva implica uma reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995) que, segundo Pimenta (2006), abre perspectiva para a valorização da pesquisa na atividade docente, colocando as bases para o que se convencionou chamar de professor pesquisador de sua prática. O fazer pedagógico é marcado por questões, desafios, situações adversas, improvisações que se configuram como dilemas (CAETANO, 1997) a serem superados pelos professores, e a prática investigativa desses aspectos é premissa para se obter êxito no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. "A profissão de professor constitui um campo de ambivalências e conflitos, onde cada profissional se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar [...]" (CAETANO, 1997, p. 218) e com os saberes que mobiliza na ação pedagógica. Por essa razão, Giesta (2001, p. 21) defende que:

Aprendendo, também, a utilizar resultados de investigações educacionais, mas, sobretudo, a apropriar-se dos métodos que facilitam a observação, a análise das rotinas e dos problemas, a afinação e experimentação de alternativas [...] para individual e coletivamente refletir sobre as questões intra e extra-escolares que contextualizam o ensino-aprendizagem, o futuro professor, tanto quanto o professor já no exercício do magistério poderá ser estimulado a conquistar sua verdadeira autonomia na ação pedagógica, optando com segurança pelos conteúdos e procedimentos mais adequados aos objetivos que se propõe atingir.

Assim, a natureza do fazer pedagógico é responder às necessidades do sujeito da aprendizagem, que refletem as expectativas da sociedade em relação à escola. O aprender acontece mediante um processo que envolve inextrincavelmente o ensino e a aprendizagem, caracterizando, portanto, um processo - processo ensino-aprendizagem. A especificidade do processo ensino-aprendizagem, no âmbito do fazer pedagógico, remete às condições objetivas do trabalho do professor, caracterizadas pela mobilização e produção de múltiplos saberes, que requer uma prática crítica, reflexiva e investigativa, mediada por

um permanente processo de formação. Portanto, por sua natureza e especificidades, o fazer pedagógico constitui uma atividade complexa e de difícil realização, o que demanda uma formação que possibilite ao professor desenvolver os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao bom desempenho da atividade educativa.

Diante das características do ensino de Geografia no atual contexto da educação escolar e da natureza e especificidades do fazer pedagógico, o processo de ensinar-aprender no âmbito dessa área do conhecimento comporta expressivas limitações e, conseqüentemente, desafios cuja superação significa garantir o potencial formativo da educação geográfica. O professor de Geografia, no contexto da problemática educacional, está envolvido por todos os problemas que caracterizam a condição docente, relativa à formação e à profissão, na esfera do sistema escola-sociedade. Dessa forma, o fazer pedagógico do professor de Geografia compreende um processo que envolve, de um lado, as particularidades da educação geográfica e, de outro lado, as questões próprias da formação e do trabalho docente. Assim, na condução do processo de ensinar-aprender Geografia, o professor tem de enfrentar, ao mesmo tempo, os problemas decorrentes de sua área específica de conhecimento e aqueles relacionados ao campo da docência.

Em face dessa situação, para compreendermos melhor os aspectos que caracterizam o fazer pedagógico do professor de Geografia, convém examinar os elementos que delineiam o ensinar e o aprender na educação geográfica, considerando as configurações do processo educativo e do trabalho docente. Em linhas gerais, esses elementos são comuns a todo e qualquer processo educativo desenvolvido no âmbito da escola oficial, marcado pela institucionalização do ensino e sistematização do conhecimento cientificamente produzido. Portanto, consideramos aqui alguns aspectos básicos do processo ensino-aprendizagem: o conteúdo, as práticas de ensino e a construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, a abordagem da natureza e especificidade do ensinar e aprender, bem como das condições objetivas da formação e do trabalho do professor.

No ensino de Geografia, a relação do professor com o conteúdo de sua matéria é um aspecto de grande relevância, sobretudo quando consideramos o temário geográfico, cuja apreensão é premissa para a compreensão da realidade sócio-espacial. Por sua natureza e especificidades, os conteúdos geográficos representam possibilidades de o aluno conhecer, descrever, analisar e posicionar-se criticamente diante do conjunto de forças e relações que configuram o meio sócio-espacial cotidianamente por eles vivenciado. O entendimento do aluno nessa dimensão, em relação a sua realidade sócio-espacial, é prerrogativa para a constituição e o pleno desenvolvimento de sua condição de cidadão. Diante dessa importância das possibilidades inerentes aos conteúdos de Geografia para a formação do aluno, o papel do professor aumenta significativamente, cabendo a ele reconhecer, mediar e oportunizar o desenvolvimento das potencialidades do temário geográfico.

Os conteúdos de Geografia, em última instância, traduzem a (re)organização sócio-espacial do homem, dizem respeito à forma como as sociedades, historicamente situadas, (re)produzem seu modo de vida, a partir de sua relação com a natureza. Dessa forma, ensinar e aprender Geografia significa olhar para si mesmo, reconhecer-se como sujeito e agente de um processo de (des)construção de um dado meio sócio-espacial, produzido coletivamente, marcado por (des)continuidades, (des)igualdades, tempos e espaços diversificados. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 38):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor



o mundo em seu processo ininterrupto de transformação [...].

Essa compreensão, de reconhecer-se como sujeito/agente de uma realidade sócio-espacial, deve ser desenvolvida igualmente pelo professor e pelo o aluno. Sem esse entendimento, sem essa experiência de vivenciar e compreender criticamente sua participação/interação em dado meio sócio-espacial, o professor não terá condições de sensibilizar e auxiliar o aluno nesse processo de (re)conhecimento de si enquanto sujeito/ agente sócio-espacial. Assim, a relação do professor de Geografia com o conteúdo, no contexto do fazer pedagógico, constitui um fator decisivo no processo ensino-aprendizagem, do qual depende a garantia e a qualidade da construção do conhecimento do/pelo aluno.

A relação do professor com o conteúdo que ensina vai muito além da simples seleção, sistematização e divulgação entre os alunos, pois todas essas etapas, necessárias, do processo educativo, demanda a mobilização de outros fatores assim como envolve diferentes dimensões relacionadas às condições de formação e trabalho docente. A seleção do conteúdo remete a uma postura político-ideológica do professor, tendo em vista que todo conteúdo veicula compromissos e intenções, às quais, dependendo da abordagem e do contexto, podem interessar a diferentes projetos de formação do homem. No âmbito das atuais diretrizes curriculares nacionais, os conteúdos de ensino devem levar o aluno a desenvolver uma compreensão, além dos conceitos, ao nível dos valores, atitudes e procedimentos. No ensino de Geografia, isso significa colocar o aluno em contato com conteúdos que traduzam suas representações sócio-espaciais, dotando-os da capacidade de extrapolar a matéria em si, atingindo outros níveis de entendimento. Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p. 37-38) entende que o professor precisa:

Ir além do estudo dos fatos, das definições e, especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos do ensino. O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física. Para isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar.

Atuar de modo a atender essa necessidade do ensino, requer do professor, além do domínio teórico-conceitual do conteúdo, práticas de ensino adequadas, que atendam às demandas do contexto e oportunize a transposição e, conseqüentemente, a significação dos conteúdos em relação à vida do aluno. As práticas de ensino compreendem o conjunto de atividades realizadas em torno dos conteúdos, caracterizadas pela mobilização de saberes diversos, mediante procedimentos, atitudes e valores do professor, bem como as condições objetivas nas quais se desenvolve o processo educativo. Em consonância com as novas perspectivas da educação e do ensino de Geografia, as práticas de ensinar e aprender a partir de temas geográficos devem considerar o aluno como sujeito/agente ativo do processo de construção de seu conhecimento. Isso significa uma mudança na postura do professor, ao selecionar os conteúdos e como abordá-los no processo ensino-aprendizagem. Para isso, segundo as formulações de Kaercher (2002, p. 222):

É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação, etc.).

Dessa forma, as práticas de ensino de Geografia pressupõem uma atividade que envolve aspectos da formação pessoal, social e profissional do professor, seu modo de ver, agir e se movimentar na e diante da realidade sócio-espacial, desde a escala mais próxima até a mais geral. Portanto, o fazer pedagógico do professor de Geografia reflete suas escolhas, suas posições político-ideológicas, seu referencial teórico-metodológico, mas, reflete também, com a mesma força ou até de forma mais decisiva, as condições objetivas dos processos formativos e de exercício da docência. As mudanças acenadas por Kaercher (2002), necessárias para a transformação e, conseqüentemente, melhoria das práticas de ensino de Geografia, só serão possíveis mediante o exercício crítico, reflexivo, investigativo e autônomo do professor em relação a sua atividade docente. No entanto, diante da realidade contextual dos processos formativos e dos sistemas de ensino onde os professores são formados e desenvolvem suas atividades, a evidência de um trabalho educativo nessa perspectiva ainda não é um fato, mas sim uma meta a ser conquistada. E, de qualquer forma, como lembra Sacristán (1999, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento". A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

No ensino de Geografia, o fazer pedagógico do professor deve ser direcionado para as correções da trajetória dessa disciplina na escola que, no contexto atual, encontra-se envolvida por novas perspectivas e, conseqüentemente, desafios. Uma das formulações mais recente e a que tem tido mais aceitação entre os pesquisadores e educadores da área, coloca em evidência a construção de conhecimento como decorrência do processo ensino-aprendizagem. De acordo com as abordagens mais modernas, as práticas de ensino de Geografia devem ser desenvolvidas de modo a favorecer a participação ativa do aluno em relação ao processo de construção de seu conhecimento.

### **Considerações finais**

Pelo exposto, entendemos que o fazer pedagógico do professor de Geografia deve colocar o aluno em contato direto com o objeto do conhecimento, mediando uma relação que extrapole o simples conhecer e descrever. Além dessas dimensões, a aprendizagem, na perspectiva da construção do conhecimento, requer outros níveis de entendimento, como o raciocínio, a reflexão e a análise crítica. Esse entendimento, de conceber o aluno como sujeito/agente do processo de construção de seu conhecimento, tem demandado do professor desenvolver uma prática pedagógica baseada no socioconstrutivismo. Como vemos em Cavalcanti (2002, p. 31-32), a orientação socioconstrutivista:

Concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem por o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

Diante do atual contexto da educação, da escola e do ensino de Geografia, o fazer pedagógico do professor de Geografia apresenta limites significativos, cuja necessidade de superação tem feito emergir novas perspectivas, as quais constituem os desafios que os educadores, pesquisadores e demais agentes envolvidos com os processos

educativos, em geral, e com a educação geográfica, em especial, precisam superar. Pensar na formação do professor, como fator decisivo para a promoção de práticas educativas cujo resultado seja a aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de conhecimento do/pelo aluno, é o primeiro e mais importante passo rumo às mudanças necessárias e urgentes reclamadas pelo contexto social em relação ao trabalho docente e, particularmente, ao ensino de Geografia na educação básica.

## Referências

- BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EdUFPI, 2007. p. 47-62.
- CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997. p. 191-221.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-131.
- \_\_\_\_\_. **A Geografia e a escola**: muda a geografia? Muda o ensino? Terra livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 17-26.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente**. Araraquara, SP: JM, 2001.
- KAERCHER, A. N. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- \_\_\_\_\_. O gato comeu a geografia que estava aqui? In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-232.
- MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.
- OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, L. de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São

Paulo: Contexto, 2002. p. 217-220.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PONTUSCHKA, N. N. **Geografia, representações sociais e escola pública**. Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Aprender: uma ação interativa**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 101-122.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 13-34.