

OS SABERES DISCIPLINARES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Josilda da Conceição Novacoski da Silva

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Pós-Graduação em Geografia, Guarapuava, PR, Brasil
josildacnsilva@hotmail.com

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Professora da graduação e pós-graduação em Geografia, Guarapuava, PR, Brasil
marquiana@gmail.com

RESUMO

O ensino de Geografia deve proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno; portanto, exige do professor saber epistemológico na área: conceitos, linguagens e procedimentos somados à dimensão didática da Geografia. Posto isso, o presente artigo objetiva: analisar os diferentes aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional docente em Geografia; a inserção desse docente no contexto de trabalho; e os diferentes saberes produzidos e mobilizados durante a prática profissional. O tempo-espaço recorte de análise são os primeiros anos de atuação profissional. Pela abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com 13 professores da educação básica da cidade de Guarapuava-PR. A seleção dos participantes foi baseada nas fases da carreira, aquelas sugeridas por Huberman (1995). Foram instrumentos de coleta de dados: questionário, narrativa das histórias de vida e observações de campo. Assim constatou-se haver esforço da maioria dos professores em ensinar bem a Geografia; porém foi constatada a existência de obstáculos na formação do professor com relação ao domínio do conteúdo. Sobretudo, nas conexões multiescalares dos temas abordados em sala; na relação entre cotidiano e conhecimento científico e nas diferentes linguagens para o ensino da Geografia. Isto sobrecarrega, especialmente nos recém-licenciados. Então é sugerido um processo de apoio profissional aos docentes em início de carreira.

Palavras-chave: Saberes disciplinares. Didática em geografia. Aprendizagem significativa. Prática profissional docente.

THE DISCIPLINARY KNOWLEDGE IN THE GEOGRAPHY TEACHERS' PROFESSIONAL PRACTICE

ABSTRACT

The geography teaching must provide a meaningful learning for the students; therefore, it demands an epistemological knowledge in area by the teacher: concepts, languages and procedures that are added to the didactic dimension of the geography. For this, the present work aims: analyze the different aspects inherit to the teaching professional development in geography; the insertion of this teacher in the job context; and the different knowledge produced and mobilized during its professional practice. The space time selected for analysis is the initial years of the professional work. By means of qualitative approach, the research was made with 13 basic education teachers in Guarapuava-PR-Brazil. The selection of the participants was based on phases of career; those suggested by Huberman (1995). The instruments of data collection were: questionnaire; history life narratives and field observations. Thus, it was verified that there be effort of the majority of the teachers in teaching well the geography; however, it was verified the existence of obstacles in the formation of the teacher about the domain of the content. Mainly, in the multiscale connections of the themes approached in the classroom; in the relation between everyday and scientific knowledge, and in the different languages for the teaching of geography. This overflow, especially in recently graduated. So it is suggested a process of professional support to teachers at the beginning of their careers.

Keywords: Disciplinary knowledge. Geography teaching. Meaningful learning. Teaching professional practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte das investigações realizadas entre os anos de 2017 e 2018 na Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, com professores da disciplina de Geografia da escola básica na cidade de Guarapuava-PR. A problemática está relacionada com o processo de mobilização, articulação e produção de saberes desses profissionais na prática pedagógica enquanto docentes de Geografia.

Entende-se que o ensino deve proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno e considera-se que a Geografia é uma disciplina que exige do professor o domínio de seu conteúdo, ou seja, seus conceitos, suas linguagens e procedimentos.

Isto exposto, compreende-se que a Geografia escolar tem um papel central na formação para a cidadania e dispõe, no arcabouço teórico-metodológico desse campo de conhecimento, dos instrumentos necessários para cumprir essa tarefa. Desse modo, o professor de Geografia precisa dominar a epistemologia dessa disciplina e, por meio da didática específica, contribuir para que o aluno compreenda e possa atuar no espaço geográfico. Há um modo de pensar geograficamente e o professor pode contribuir para que o aluno o faça, na medida em que esse comece a descortinar as relações econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais imbricadas na produção do espaço, nas suas diferentes escalas.

Há um conhecimento que é comum às diferentes disciplinas, tais como os relativos ao contexto escolar, as habilidades e as atividades que envolvem o exercício da profissão docente, o conhecimento dos alunos, as políticas educacionais, etc; outros são próprios às áreas do conhecimento, tais como o currículo escolar específico e a epistemologia daquela disciplina. No primeiro caso, o professor deve conhecer o que se espera da Geografia na educação básica, qual o seu papel no conjunto da matriz curricular e, no segundo caso, espera-se que esse professor tenha domínio tal do seu campo de atuação, que consiga fazer uso dos conceitos, das linguagens e dos procedimentos próprios da área e que os coloque a serviço dos objetivos da educação básica.

É nesse sentido que a discussão desse artigo pretende contribuir. Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os diferentes aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional docente em Geografia; para isso, são objetivos específicos: analisar a inserção docente no contexto de trabalho; bem como os diferentes saberes produzidos e mobilizados em sua prática profissional.

A pesquisa foi realizada com treze professores da educação básica da cidade de Guarapuava – PR. Para escolher os participantes, foram utilizadas como parâmetro as *fases da carreira*, indicadas por Huberman (1995). Sobre isso, o autor subdivide da seguinte maneira: Na fase de entrada ocorrem os estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”, em que há, simultaneamente, a complexidade do choque de realidade e o entusiasmo e motivação com a nova rotina. Em seguida vem uma fase de “estabilização”, que configura o período em que o sujeito se reconhece como protagonista do processo e atua com mais segurança com relação aos alunos e mesmo com os colegas de profissão. A fase da “diversificação” é o período em que o professor apresenta uma diversidade de ideias no que tange às práticas pedagógicas, modos de avaliação e isso lhe traz um comprometimento maior no contexto escolar. A partir de então o professor começa a pôr-se em questão, vindo à tona um sentimento de dúvidas, incertezas e insegurança com relação à profissão. Sucessivamente ocorrem as fases de “serenidade” e “distanciamento afetivo”; “conservantismo e lamentações”; e, por fim, o “desinvestimento”, fazendo do final da carreira um momento de maior reflexão, de acomodação e até mesmo de desilusões.

O interesse da investigação está, sobretudo, naqueles que estão nos primeiros anos do exercício profissional, nas fases de sobrevivência e descoberta, pois também se coloca como objetivo identificar as dificuldades inerentes à primeira etapa de atuação profissional.

O presente texto está dividido em três partes. Na primeira, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa; na segunda se estabelece uma discussão sobre os saberes disciplinares na prática pedagógica; a terceira parte busca uma compreensão de como o ensino de Geografia vem sendo realizado nas escolas a partir do entendimento da importância de trabalhar o conteúdo programático da disciplina por conceitos-chave da Geografia. Nessa última, considera-se: o domínio do conteúdo e

um ensino voltado a estimular o pensar geográfico; o desenvolvimento de conteúdos correlacionados às escalas local e global.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, foi realizada uma abordagem quanti-qualitativa, combinando diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, narrativas de histórias de vida e observações em sala de aula.

A aplicação do questionário foi realizada por meio digital, sendo encaminhado para vinte e um professores de Geografia da educação básica da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. Obtiveram-se como resposta treze devolutivas, constituindo assim os participantes da pesquisa. Para tanto, seguiu-se as orientações de Marconi e Lakatos (2003, p. 201), os quais definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. No âmbito dessa pesquisa as questões tiveram como objetivo compreender: o perfil dos professores; as fases da carreira docente; e evidenciar os desafios da inserção na carreira, ou seja, as dificuldades encontradas no contexto das experiências da formação inicial com àquelas da prática profissional docente.

Dos treze professores participantes da pesquisa, seis são do gênero feminino e sete do gênero masculino, com idade entre vinte e cinco e cinquenta e oito anos, os quais tem atuação na docência de um a trinta e cinco anos, contemplando assim as diversas fases da carreira docente. Para evitar a identificação dos sujeitos, cada um deles está registrado com uma abreviatura “Prof.”/“Profª” remetendo a Professor/Professora e uma numeração arábica crescente (1,2,3...), sem que isso equivalha à hierarquia de qualquer natureza entre eles.

As narrativas das histórias de vida foram feitas com todos os participantes da pesquisa, os quais estão em diferentes etapas da carreira profissional docente. Isto permite de certa forma, uma profundidade maior das análises por meio desse instrumento qualitativo. A utilização das narrativas tem como objetivo principal explicitar, de forma aprofundada, a trajetória pessoal de cada um na busca pela formação. Nesse contexto, Santos (2012, p. 25) salienta que “as narrativas não servem apenas para relatar o que está posto, mas também servem para possibilitar novas alternativas, confirmando a sua extraordinária importância nos estudos e pesquisas educacionais”. Desta forma, proporciona aos sujeitos uma reflexão sobre a própria formação e sua prática.

As observações tiveram como foco verificar as condições de trabalho, a relação entre professor e aluno e a prática pedagógica. Para isso, foram observadas as aulas e a rotina de seis professores dos treze participantes da pesquisa, os quais atuam em cinco escolas públicas estaduais na cidade de Guarapuava-PR. São professores que estão, respectivamente, há um, três, nove e vinte anos na carreira.

Todos os participantes da pesquisa foram informados dos riscos e desconfortos, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como dos instrumentos de coletas de dados da pesquisa. A documentação foi submetida à Comissão de Ética em Pesquisa (COMEP) da Unicentro, por meio da Plataforma Brasil, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 03305818.4.0000.0106 e Parecer Consubstanciado nº 3.064.865.

OS SABERES DISCIPLINARES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Tardif (2008), os saberes disciplinares são aqueles produzidos da ciência da educação e dos saberes pedagógicos definidos pelas instituições de formação (inicial ou continuada). Esses saberes integram a prática docente, correspondendo às diversas áreas do conhecimento, neste caso, a Geografia. Então é na socialização profissional que o sujeito aprimora os saberes já adquiridos em sua trajetória de vida e formação; bem como é nela que produz novos saberes em seu atuar no contexto de trabalho. Para Shulman (2014) o conhecimento de conteúdo e pedagógico de conteúdo também é

influenciado ao longo do exercício profissional e considera que a compreensão pelo aluno do conteúdo trabalhado está intrinsecamente ligada ao conhecimento que o professor tem sobre esse conteúdo.

Assim, compreende-se que a atuação do professor necessita estar embasada, além da posse de outros conhecimentos específicos relacionados ao contexto escolar, no conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado junto aos alunos. Isso exige habilidades e competências adquiridas desde a formação e se aprimora em sua prática.

Dessa forma, Tardif (2008) evidencia que a trajetória profissional carrega consigo as marcas de toda a trajetória de vida do sujeito, ou seja, mesmo antes de se iniciar a formação para a docência, o sujeito traz consigo uma bagagem de conhecimentos a partir de sua própria história de vida, à qual internaliza desde seus primeiros anos escolares:

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...] (TARDIF, 2008, p. 69)

O autor defende que há diversas fontes de aquisição de saberes, são elas: existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais no sentido de que o professor é o resultado de toda uma existência, daquilo que acumulou em sua experiência de vida; sociais porque são adquiridos dentro de tempos de socialização diferentes (infância, escola, formação profissional, ingresso na carreira, etc.); pragmáticos porque é na sua prática, diante das situações cotidianas que se modela e se configura a aquisição desses saberes.

Cavalcanti (2017) indica que, para trabalhar os conteúdos geográficos em diferentes dimensões, é necessário articular a formação dos professores de Geografia com a problematização da Geografia escolar, ou seja:

Entende-se que colocar a Geografia escolar como questão central e transversal para as reflexões, discussões, argumentações em todas as atividades de sala de aula ou fora dela, partindo, portanto, dos problemas que os alunos-futuros professores já percebem na realidade escolar (vívida ou imaginada), pode ajudá-los no processo de desenvolvimento do pensamento geográfico e pedagógico orientador efetivo de sua prática profissional. Neste mesmo encaminhamento da problematização, é possível trazer à tona os conhecimentos e crenças já adquiridos por esses sujeitos em formação, em sua história de vida e de escola, no sentido de colocar em questão seus saberes, para reafirmá-los ou para negá-los, para superá-los. Esse pressuposto da formação tem como fundamento a necessidade de articulação e interdependência entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. (CAVALCANTI, 2017, p. 103)

Para compreender a mobilização e articulação dos saberes disciplinares na atuação docente como professores de Geografia, buscou-se nos dados narrados e observados, verificar como os sujeitos percebem a ciência Geográfica e como essa é apropriada como conteúdo de ensino na escola. Desta forma, verificou-se que os professores dão grande importância à Geografia como meio para que o aluno compreenda o mundo em que vive, conforme os relatos:

A Geografia tem uma característica de dialogar com todas as outras ciências, e isso pode ser uma grande vantagem ou uma grande desvantagem, vai depender de como o professor de Geografia usa e lida com essa interlocução, ele precisa deixar bem claro qual é o Geográfico, qual é o papel deste estudo na vida do aluno, o que possibilita colocar este como um indivíduo que compreende o mundo que vive e o cerca. (Prof.12, Questionário, 2018)

A Geografia é diferenciada por ter uma leitura do espaço e suas transformações. Por meio das transformações ocorridas na paisagem construída ressignifica a sua percepção em relação ao lugar e assim, conseguimos compreender as alterações ocorridas no espaço e tempo. Tendo a compreensão da relação do ser humano *versus* o meio construído e vivido. (Profª. 2, Questionário, 2018)

Ao comparar o relato com as aulas dos professores houve a confirmação de que, realmente há, por parte deles, uma preocupação com o ensino de geografia “interessante para o aluno”, como eles mesmo afirmam, uma vez que dão exemplos e valorizam o que o aluno sabe do assunto. Além disso, há entre os professores uma preocupação em dominar o conteúdo da área. Embora entre os professores em início de carreira é visível que há mais segurança com alguns conteúdos em relação aos outros.

Também pode-se observar que a grande importância dada à Geografia é evidenciada a partir do esforço pelo domínio do conteúdo por parte dos professores e pelo incentivo ao pensamento geográfico e espacial. O prof. 12 relata que “a Geografia ganha importância, principalmente para os alunos, a partir do momento em que o professor demonstra isso por meio de seu trabalho, que tem como porta de entrada e pilar central, o domínio do conhecimento de sua área”. A Prof^a. 13, com seus trinta e cinco anos de atuação profissional, realça essa importância:

Temos que mostrar aos alunos a importância da Geografia no nosso cotidiano, ela está presente desde o momento em que levantamos até a hora de dormir, dos lugares que estamos ou passamos, do que ouvimos ou vemos de outros lugares, da economia, da política, das atividades de trabalho mais simples até as mais sofisticadas, por isso temos que demonstrar aos alunos o quanto ela é importante para a nossa vida. [...]. Para mim a Geografia por tratar de assuntos do cotidiano ela acaba se tornando mais atrativa para os alunos. O que falta para os alunos é perceber isso e os mais variados processos que a mídia proporciona para fazer seu conhecimento geográfico. [...] (Prof^a. 13, Relato de história de vida, 2018)

Sobre isso, Cavalcanti (2017) enfatiza a importância do professor em direcionar o conteúdo à vivência do aluno em seu cotidiano, por isso coloca como tarefa do professor:

Ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade com dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para a sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, com tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação. (CAVALCANTI, 2017, p. 106)

Para entender melhor como se dá essa relação entre os professores, sujeitos da pesquisa, e os conteúdos ministrados buscou-se verificar nas aulas observadas se há uma preocupação conceitual e escalar no ensino da geografia, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - A mobilização dos saberes disciplinares na prática pedagógica.

CATEGORIA	AÇÃO OBSERVADA	Prof ^a . 2	Prof. 3	Prof ^a . 4	Prof ^a . 5	Prof ^a . 9	Prof. 10
Saberes disciplinares e o ensino de Geografia	São trabalhados os conceitos-chave da Geografia?	N	N	P	S	S	S
	Tem o domínio do Conteúdo?	P	P	P	P	S	S
	Incentiva os alunos ao pensamento Geográfico?	P	N	P	S	S	S
	Direciona o conteúdo relacionando-o às escalas (Local/Global)?	P	N	P	S	S	S

Fonte - Observação das aulas de 06 professores participantes da pesquisa, 2018

*P=Parcialmente; S=Sim; N=Não

A partir do Quadro 1 é possível compreender que os professores procuram mobilizar os saberes disciplinares em suas aulas, mesmo que para alguns isso ocorra de forma parcial. Visam um ensino pautado em conceitos-chaves da Geografia como forma de tornar a aprendizagem significativa. Observa-se uma relação direta entre o domínio do conteúdo e a capacidade do uso de conceitos e do pensamento escalar como forma de abordagem do conteúdo. Quanto maior a dificuldade com os assuntos, menor as condições de uso de uma linguagem própria da Geografia. Os conteúdos observados foram: fusos horários; projeções cartográficas, elementos do mapa; os continentes e seus aspectos físicos; o clima e o tempo; a composição da atmosfera; continentalidade e maritimidade; divisões de classes; migrações internas e externas; população econômica ativa e inativa; informalidade e terceiro setor. Desses, verificou-se que os mais complexos na abordagem foram os que se tratam dos aspectos físicos.

CONCEITOS-CHAVE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Entendeu-se na pesquisa que os conceitos-chave da Geografia são fundamentais para que o conteúdo trabalhado em sala de aula seja compreendido de forma que tenha significado para o aluno. Sobre isso, Suertegaray (2005) aponta que a Geografia tem fundamentação com suporte em um conjunto deles que podem ser equivalentes entre si, entretanto, expressam níveis de abstração distintos, e assim, probabilidades operacionais também distintas. Desta forma, esclarece que:

Significa dizer que podemos ler o espaço através de conceitos que considero operacionais, na medida em que permitem focar o espaço geográfico sob uma perspectiva. Estes conceitos são, entre outros, paisagem, região, território, lugar, ambiente, redes. Cada conceito expressa a possibilidade de diferentes leituras. (SUERTEGARAY, 2005, p. 49)

E esclarece que enquanto os conceitos de *lugar*, *paisagem* e *região* podem ser mais operacionais para o entendimento de identidade/cultura, o *território* é mais apropriado para compreensão das relações de poder, do mesmo modo que ambiente permite a problematização da relação sociedade e natureza na sua complexidade. Desse modo, o professor pode lançar mão de um ou mais conceitos conforme o seu objetivo de abordagem, cada um deles vai enfatizar uma dimensão do espaço geográfico. É a articulação entre eles que permitirá um aprofundamento no entendimento do espaço.

Essa leitura da autora é presente nos relatos de alguns professores que também demonstram a dificuldade em operacionalizar o ensino por meio dos conceitos, como nos afirma o Prof. 1:

A principal dificuldade que vejo na construção do conhecimento geográfico é de o professor conseguir fazer com que o aluno consiga estabelecer as relações necessárias entre sociedade e natureza, apoiadas principalmente nos conceitos-chaves da Geografia (paisagem, lugar, região, território, espaço) e suas linguagens. Sem, no entanto, se esquecer que faz parte do espaço em que se insere [...] (Prof. 1, Relato de história de vida, 2018)

O relato citado demonstra o entendimento que o professor tem com relação ao seu papel de mediador na construção do conhecimento. Mesmo assumindo que há uma dificuldade em estabelecer as relações entre sociedade e natureza, considerando como base os conceitos-chave da Geografia, ele está reelaborando e ressaltando a grande importância de se trabalhar de forma que o aluno compreenda as transformações que ocorrem no espaço geográfico e se coloque como sujeito ativo nesse processo.

Nas observações do contexto escolar foi possível perceber elementos que colaboram com as afirmativas dos relatos com relação à dificuldade em trabalhar uma Geografia mais elaborada relacionando os conceitos e temas diversos que a disciplina possibilita. O pouco tempo que a disciplina dispõe na carga horária da escola é um elemento que contribui de forma negativa para que os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais superficial. Enquanto o sexto ano do ensino fundamental

e o ensino médio possuem apenas duas aulas semanais, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental têm três aulas.

Em seus relatos, os professores 5, 7 e 9 expõem essa dificuldade:

As principais dificuldades começam quando temos pouco tempo com os alunos, infelizmente assim nem todos os conteúdos são passados como deveriam, precisamos selecionar algumas coisas e despertar no aluno que o conhecimento também é importante [...] (Profª. 5, Relato de história de vida, 2018)

[...]. Na escola ensinamos uma Geografia mais ampla, não tenho tempo para aprofundar conceitos e temas geográficos como gostaria. Algumas turmas têm apenas duas aulas de Geografia por semana, o que impõe um ritmo acelerado e pouco aprofundado de vários conteúdos. Tal fato demonstra a pouca importância que é dada à Geografia na escola, frente a outras disciplinas que possuem carga horária maior. (Prof. 7, Relato de história de vida, 2018)

Acredito que a geografia é uma disciplina emancipadora, a diferenciando das outras disciplinas, e por esse motivo não é bem vista pelo Estado, pois já surgiram algumas propostas em diminuir o número de aulas (o que já aconteceu) e até mesmo excluir a disciplina do currículo, juntamente com a disciplina de história. Infelizmente, isso tem reflexo em nossos alunos, que não dão importância necessária a essa disciplina que busca despertar neles justamente o contrário, o senso crítico. (Profª. 9, Relato de história de vida, 2018)

Mesmo assinalando as dificuldades que encontram para desenvolver aulas com base em conceitos-chaves da disciplina, há entre os professores um reconhecimento sobre a importância que se tem em trabalhar o conteúdo com essa prerrogativa. Também há uma preocupação no sentido de que a disciplina de Geografia não tem a devida atenção e reconhecimento por parte das instâncias superiores. A reduzida carga horária semanal, somada ao volume de conteúdos programáticos, dão ao professor pouca margem de flexibilidade. Nesse sentido, observa-se um apeço pelo livro didático, o qual é muito utilizado, inclusive para direcionar a ordem dos conteúdos em sala de aula.

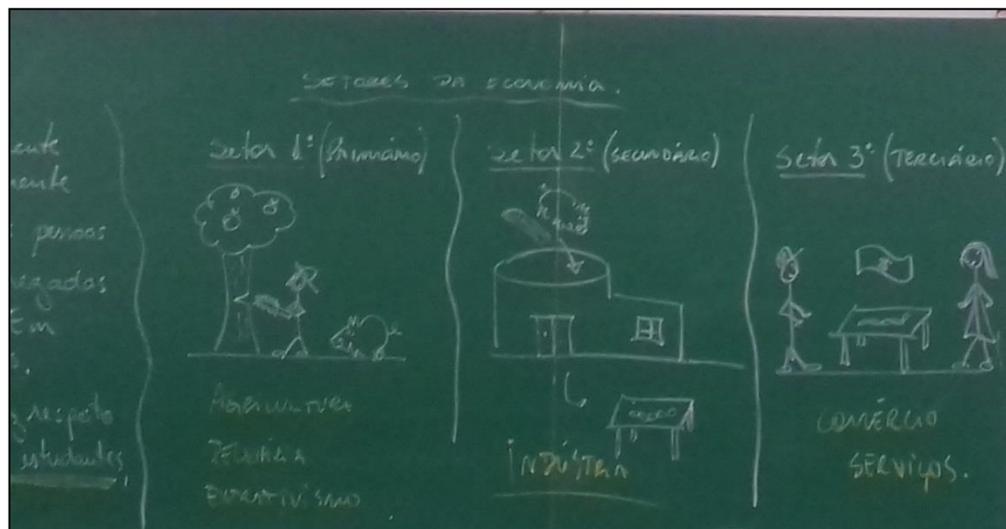
DOMÍNIO DO CONTEÚDO NAS AULAS DE GEOGRAFIA E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

No âmbito do domínio de conteúdo trabalhado nas aulas observadas (quadro 1), os professores 2, 3, 4 e 5 têm domínio parcial do conteúdo, enquanto os professores 9 e 10 conseguem conduzir a aula com maior segurança. Assim, entende-se que o professor precisa dominar a epistemologia da ciência, ou seja, seus conceitos principais, linguagens e métodos de abordagem para leitura do espaço geográfico. É fundamental compreender o papel do tempo histórico e da organização da sociedade os quais produzem espaço e são influenciadas por ele. Assim como entender os princípios próprios da Geografia: localização, conexão, extensão, posição, distribuição, distância, escala, arranjos e configurações. (MOREIRA, 2004).

Neste sentido, entre os sujeitos pesquisados, há situações que demonstram essa correlação. Por exemplo, em uma determinada aula em que o professor estava discutindo sobre os setores da economia, esse iniciou pedindo aos alunos para que copiassem os textos e desenhos da lousa. Depois de os alunos copiarem, o docente iniciou a discussão, buscando sempre o conhecimento cotidiano do aluno: *Como é dividida a economia de um país? O que representa cada setor? Por que em alguns países se constata mais atividades em determinado setor da economia? O que isso implica no desenvolvimento econômico desse país? Como é em Guarapuava? No Paraná? E no Brasil? E no mundo?* Após as respostas dos alunos, o professor interagiu e argumentou relacionando às escalas, à localização e demais princípios básicos.

Desta forma, os textos e desenhos representativos realizados na lousa, conforme figura 1, traçam o esquema da aula com o tema trabalhado, proporcionando aos alunos a visualização esquemática do tema abordado.

Figura 1 - Esquema desenhado na lousa.



Fonte - Dados da pesquisa - observação, 2018.

Ao analisar a figura 1 é possível perceber que o professor busca exemplificar os setores primário, secundário e terciário da economia de forma dinamizada em que o aluno possa assimilar a temática proposta, por meio de representações sintéticas e figurativas. Outrossim, ao interagir com os alunos, no intuito de saber o que cada um traz de conhecimento do senso comum, contribui para a produção de um conhecimento científico embasado, e com as argumentações que realiza, criou condições para o desenvolvimento do pensamento geográfico sobre os temas.

O recurso da oralidade é predominante em sala de aula, um dos principais utilizados pelos professores. Embora isso indique que esse modo de exposição se sobreponha aos momentos de leitura, atividades realizadas pelos próprios alunos, produção ou análise de dados, quando bem explorada pelo professor, evidenciou-se que cativa os alunos. Sobretudo, quando esses são convidados a expor seus pontos de vista, a participarem efetivamente do debate. Para isso, é importante que suas manifestações sejam consideradas e seus argumentos incluídos nas análises. De parte do professor, quando faz uso da argumentação articulada a representações, é uma maneira que expressa seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, como aquele conteúdo pode ser didaticamente apresentado.

Neste sentido, ao tratar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (2014) esclarece que é de suma importância que o professor tenha pleno domínio e também enfatiza a grande responsabilidade do professor em relação à forma com que esse conteúdo é trabalhado junto ao aluno:

O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. Conscientemente ou não, o professor também transmite ideias sobre como a “verdade” é determinada numa área e um conjunto de atitudes e valores que influenciam notoriamente a compreensão do aluno. Essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido. Esses vários aspectos do conhecimento do conteúdo, portanto, são devidamente entendidos como uma característica central da base de conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 2014, p. 208)

Essas características centrais elencadas pelo autor estão explícitas nas atitudes do professor supracitado, visto que apresenta em seu comportamento a evidência do domínio do conteúdo. Desta forma, ao escrever e desenhar na lousa, bem como nas discussões com os alunos (pautadas em comparações, analogias e exemplos claros e reais do cotidiano), o professor não utiliza de nenhum outro aparato que a representação e a argumentação.

Trabalhar o conteúdo geográfico exige uma compreensão ampla do mundo onde se vive, da dinâmica que move os fenômenos e da interação entre a natureza e a sociedade. Compreender essa dinâmica é imprescindível para que se possa realizar a docência de maneira eficaz.

Portanto, cabe ao professor de Geografia, no exercício consciente e sistemático de sua prática geográfica escolar, legitimar a importância e relevância social da disciplina em cada tempo e lugar (LOPES, 2012). Neste sentido, Callai (2013, p. 40) ressalta que a geografia escolar é “uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. [...]” e assim entendam o significado das formas que desenham as paisagens.

Essa consciência de sujeitos ativos no mundo também é trabalhada por alguns professores, participantes desta pesquisa, conforme se percebe na observação da aula em que a temática é *informalidade e terceiro setor*. Para contextualizar o tema, o professor destaca a diferença entre terceiro setor e setor terciário. Em seguida, pergunta quais dos alunos já estão trabalhando. Dentre esses, se tem algum que já possui carteira assinada. Questiona se o décimo terceiro salário é pago ao trabalhador. Na turma tem alguns alunos que se identificam como trabalhadores formais, outros como informais. Um aluno coloca em discussão a reforma trabalhista. O professor instiga a discussão e os alunos interagem.

Na discussão observada, o professor direciona o aluno como sujeito ativo, sendo ele próprio protagonista das relações. Por outro lado, a interação dos alunos permite que a aula tenha uma fluidez e assim contribua para a construção de uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, para cumprir os objetivos de promover um entendimento geográfico, com aprendizagem significativa, é necessário que o professor proporcione aos alunos um ensino com uma leitura de mundo do ponto de vista de sua apropriação do espaço e com questionamento da realidade sócio espacial. (CAVALCANTI, 2013).

O JOGO DE ESCALAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dentre as aulas observadas na pesquisa, se percebem grandes dificuldades em direcionar o conteúdo para uma relação entre escalas local/global, bem como dificuldades no sentido de estimular os alunos a desenvolver um raciocínio geográfico de modo a compreender a espacialidade dos fenômenos. Desse modo, o tripé metodológico (Onde? Como? Por quê?) nem sempre é explorado e prevalece o ensino de conteúdos de forma isolada e fragmentada, muitas vezes, sem contextualização com o cotidiano dos estudantes (STRAFORINI, 2018). Isso se dá, particularmente, entre os sujeitos que se encontram em fase inicial de carreira docente.

A experiência do professor é importante porque contribui para que tenha mais segurança e consiga organizar as atividades levando em consideração o contexto no qual o processo pedagógico se dá, o que inclui os motivos dos alunos, as condições concretas nos quais o ensino ocorre, e uma intencionalidade pedagógica voltada para a mobilização intelectual permanente do aluno, para produção de conhecimento geográfico, de modo que este reconheça sua importância para melhor interpretar e viver no mundo. A reflexão sobre esse conhecimento pode ainda contribuir para formação intelectual, moral e comportamental dos alunos (CAVALCANTI, 2011; 2013).

Por conseguinte, tanto o professor como o aluno são sujeitos ativos, e a construção do conhecimento se realiza de forma partilhada entre a atuação de ambos. Contudo, a mediação pedagógica é fundamental, pois requer a valorização do conhecimento prévio do aluno e o desenvolvimento de novas habilidades, e interação no próprio processo de ensino-aprendizagem (MANFIO et al, 2016).

No que se refere à análise espacial, a pesquisa revela que os professores procuram direcionar os alunos a um modo de pensar em escalas, mas nem todos possuem a mesma facilidade.

Em uma aula sobre clima, por exemplo, a professora explica as variações climáticas que ocorrem em diversos locais, como o clima de montanha, que ocorre nas cadeias montanhosas dos Alpes, localizados na Europa; nas Montanhas Rochosas, nos Estados Unidos; na Cordilheira dos Andes, na América do Sul e o Himalaia, na Ásia, e relaciona com o que acontece nas divisões dos planaltos paranaenses, onde os climas se distinguem devido às transformações do relevo. Porém, não se viu aqui uma articulação entre as influências da apropriação social da natureza na escala regional e suas implicações locais. A discussão não ultrapassou a relação entre as escalas do clima e a localização.

Há nitidamente uma dificuldade na abordagem mais complexa dos fenômenos. Callai (2011) reforça que:

Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob o signo da globalização e requer, portanto, novas formas de considerar o ensino de Geografia. [...]. Para oportunizar que as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem, através da educação geográfica busca-se construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais do que a mera ilustração. (CALLAI, 2011, p. 18)

Essa compreensão também aparece entre os professores, conforme um relato:

Para mim a Geografia deve oportunizar o aluno a desenvolver o senso crítico, a observação, a compreensão dos processos ocorridos no espaço, do local ao global. O que a diferencia, portanto, é a forma como é trabalhada (é certo, porém, que alguns colegas ainda trabalham com a Geografia “decoreba”, o que é lastimável por perder todo o sentido) (Profa. 8, Relato de história de vida, 2018).

Outro exemplo de direcionamento a um pensamento espacial e geográfico com o tema abordado, presenciado em sala de aula, ocorreu quando o professor estava trabalhando sobre migrações. Ao discutir a temática, interagiu com os alunos no sentido de fazer uma conexão com os motivos que levam os sujeitos a migrarem de um estado para outro, de um país para outro, ou mesmo de um continente a outro. Desta forma, ao conduzir o aluno a pensar o espaço como múltiplas formas de migrações, buscava-se um entendimento das relações entre os sujeitos determinadas por conflitos que forcem a migrar para outros locais, permitindo a construção pelo aluno do entendimento sobre as diferentes implicações relacionadas aos processos de migrações. A trama envolvida: entende-se que mostrar a complexidade dos fenômenos também é uma tarefa importante para o entendimento geográfico do mundo.

Para pensar geograficamente Callai (2013) sugere que há a necessidade de direcionar o aluno a uma Educação Geográfica, a qual denomina como:

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 por meio do entendimento de sua espacialidade. [...] Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos intelectuais para fazer a análise geográfica. (CALLAI, 2013, p. 75-76)

Trata-se do conhecimento significativo, uma relação entre os conteúdos de ensino disciplinar e os motivos dos alunos. Para isso, Passini (2013) acredita

[...] ser função do professor identificar o conhecimento construído do aluno sobre o tema trabalhado e criar circunstâncias para que ele utilize suas ferramentas da inteligência e avance do conhecimento empírico para o conhecimento sistematizado e científico. (PASSINI, 2013, p. 44)

Ao identificar o conhecimento que o aluno traz consigo, o professor consegue articulá-lo à ciência geográfica em linguagem que aproxima à sua compreensão e, assim, faz avançar do senso comum ao conhecimento científico, proporcionando uma melhor concepção da Geografia e os meios para formar um cidadão crítico e criativo. Nesse caso, além da experiência como docente, conta a concepção pedagógica do professor que, para valorizar o aluno, não pode pautar o ensino centralizado em si mesmo.

Por isso, é imprescindível que os professores intensifiquem seus esforços para realizar a docência de forma a “explorar as potencialidades das linguagens e metodologias de forma a melhor comunicar os temas, conceitos, habilidades e valores inerentes aos conteúdos geográficos” (SENE; GOMES, 2018, p. 202). Mesmo diante das várias dificuldades que os professores se deparam ao trabalhar o conteúdo geográfico em sala de aula, nota-se um grande esforço em proporcionar uma aula que possibilite a compreensão do conteúdo de forma significativa, buscando uma interação com o que o aluno já conhece do tema abordado e com discussões que levam a um pensamento espacial e geográfico. Sobretudo, para que isso aconteça é indispensável que o professor tenha o conhecimento do conteúdo a ser abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor de Geografia no processo de formação cidadã é sobretudo proporcionar um meio de construção e reconstrução de uma visão de mundo a partir da disciplina trabalhada, seus conceitos e linguagens que lhe permitam observar e refletir sobre uma determinada realidade com ciência da trama que a envolve. Essa mediação, própria do universo da sala de aula, por sua vez, é confrontada com situações também desafiadoras. Por exemplo, a necessidade de garantir a motivação dos alunos, o necessário domínio do conteúdo, das estratégias de ensino, das linguagens próprias da área, etc. Em um tempo em que a informação não é adquirida com exclusividade na escola, os professores precisam lançar mão de mecanismos que tornem o ensino significativo aos alunos, ao mesmo tempo em que esses vejam a disciplina de Geografia como importante para a sua formação enquanto um cidadão autônomo. E neste contexto, o domínio da epistemologia da ciência geográfica e da didática são fundamentais.

Neste sentido, ao analisar os sujeitos em sua atuação como docente no cotidiano escolar foi possível perceber que enfrentam várias dificuldades, tais como a pouca carga horária que a disciplina dispõe no currículo escolar; a insegurança; e a falta de domínio do conteúdo, em especial nos professores em início de carreira. Entretanto, há a preocupação e o esforço em trabalhar os conteúdos com base nos conceitos-chave, visando direcionar ao jogo de escalas e relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos. Porém, o não domínio de alguns conceitos, linguagens e procedimentos próprios da geografia torna-se o principal obstáculo no cumprimento dos objetivos do ensino.

No que se refere à construção, mobilização e articulação dos saberes na prática pedagógica, foi possível constatar que há o esforço entre a maioria dos professores participantes da pesquisa em ensinar bem a geografia, embora para alguns isso signifique mais o conteúdo em si, do que a relação com o mundo vivido pelo aluno. E, neste aspecto, muitos avanços da pesquisa sobre educação geográfica ainda não alcançaram a escola, por exemplo, quanto ao compromisso com o desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno na relação com o seu cotidiano, as conexões entre as diferentes escalas, o uso crítico das linguagens. A oralidade ainda predomina. Mas, os conceitos e até mesmo a valorização do saber prévio dos alunos já aparecem como premissa pedagógica. Outros elementos de ordem pessoal e, ou, da estrutura educacional (geralmente insuficiente) também são relevantes. Todos esses fatores pesam sobre o desenvolvimento profissional, sobretudo para aqueles recém-licenciados, o que impõe o reconhecimento da necessidade de um processo de apoio profissional aos docentes em início de carreira. Há obstáculos para isso, alguns relacionados à formação do professor, outros de ordem pessoal e, ou, da estrutura educacional (sobretudo quanto às condições efetivas para o desempenho de um bom trabalho). Essas questões pesam mais sobre os recém-licenciados, o que impõe o reconhecimento da necessidade de um processo de apoio profissional aos docentes em início de carreira.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H.C. (Org.) **Educação Geográfica: Reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijui, 2011.
- CALLAI, H.C. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as novas tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H.C. (Org.) **Educação Geográfica: Reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijui, 2011.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- _____. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano

escolar. In: ASCENÇÃO, V. O. R. et al (orgs). **Conhecimentos da Geografia: Percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto Editora. v. 2, p. 31-61, 1995.

LOPES, C. S. Aprendizagem da docência em Geografia: Reflexões sobre a construção da profissionalidade. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 2, 2012.

MANFIO, V.; SEVERO, M.D.; WOLLMANN, C.A. Educação e Geografia Escolar: os Dilemas, Desafios e o Papel do Professor na Construção do Conhecimento. **Revista Perspectiva Geográfica - Marechal Cândido Rondon**, v. 11, n. 14, p. 63-73, jan.-jun., 2016

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, R. **O círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina 1**. Niteroi – RJ: Edições AGB Niteroi, 2004.

PASSINI, E. Y. **Prática de Ensino de geografia e estágio Supervisionado**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, M. F. P. dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos percorridos na formação docente em Geografia**. Porto Alegre, 2012. 130 fl. Tese (doutorado) - Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

SENE, M. W.; GOMES, M.F.V.B. As contribuições do PIBID para a construção do conhecimento de conteúdo de Geografia. **RAEGA**. Curitiba, v.44, p. 196 -211, Mai/2018. <https://doi.org/10.5380/raega.v44i0.49326>

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo, **Cadernos cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em 09 de dezembro de 2018. <https://doi.org/10.18676/2237-998322014293>

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

SUERTEGARAY, D. M. A. et al. Notas sobre epistemologia da geografia. **Cadernos geográficos**, nº 12, 2005. Disponível em <http://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em 04 de Janeiro de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: 17/06/2019

Aceito para publicação em: 16/01/2020