

O ENSINO DO CONTEÚDO CIDADE NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA.

Peracini Bento, Izabella¹; Souza Cavalcanti, Lana¹

1 - Universidade Federal de Goiás. (Brazil)

Resumo

Partimos do pressuposto de que é importante conhecer os sujeitos – professores – do processo de ensino de Geografia em Goiânia-GO/Brasil, seus saberes, sua percepção sobre o lugar em que vivem e onde vivem seus alunos, para compreendermos como se orientam em sua proposta de encaminhamento do trabalho docente. Nesse sentido, foi com o objetivo de estudar como o professor de Geografia da Rede Pública de Goiânia-GO/Brasil, a partir de seus saberes docentes, levando-se em consideração a sua subjetividade e identidade profissional, sistematizam os conteúdos referentes à cidade e como dispõem deles em sua prática profissional cotidiana, que apresentei essa temática ao processo seletivo do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás. Consideramos fundamental entendermos as concepções do professor sobre esse cotidiano, sobre esse espaço vivido.

Por esse ser um estudo que objetiva analisar os saberes que um grupo de professores de Geografia da Rede Pública possui sobre a cidade, minha pesquisa se integra em um estudo de caso, realizado mediante o uso da abordagem qualitativa, tendo como mecanismos de coleta de dados: a observação, a análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas e questionários. De acordo com a natureza do objeto e das considerações metodológicas me propus a trabalhar com um grupo constituído por seis professores, que ministram aulas no 6º, 7º, 8º ou 9º anos ou no ciclo III, que trabalham em escolas da Rede Estadual ou da Rede Municipal. Foram escolhidos professores que possuem as seguintes características: habilitação em licenciatura em Geografia; que trabalham com a disciplina no mínimo há 5 anos; que lecionam em escolas diferenciadas. As observações diretas de aula foram realizadas no primeiro semestre letivo de 2008. Interessante que a prática docente desses professores, mesmo sendo sujeitos em realidades tão diferentes, em muitos pontos se distancia, porém também se assemelham como, por exemplo, a referência ao espaço de vivência dos alunos, em muitos momentos a cidade, o bairro da escola, o bairro dos alunos e até a sua casa foram usados como exemplos de uma realidade maior, convidando os alunos a serem elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: *saberes docentes, prática pedagógica, ensino de cidade.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este é um trabalho que tem por principal objetivo traçar caminhos que contribuam com o conhecimento científico no que envolve a temática Geografia Urbana escolar e saberes e práticas docentes do professor de Geografia. Nesta pesquisa procura-se investigar como o professor de Geografia da Rede Pública de Goiânia, a partir de seus saberes docentes, considerando a sua subjetividade e identidade profissional, sistematiza os conteúdos referentes à cidade e como os dispõe em sua prática.

A fim de traçar percursos para a compreensão dos saberes docentes do professor de Geografia sobre o conteúdo cidade procura-se: caracterizar os saberes docentes em Geografia conforme indicação da literatura; compreender como são formados os saberes docentes do professor de Geografia da Rede Pública de Goiânia sobre o conteúdo de cidade; entender como esses saberes se constituem na prática profissional cotidiana do professor; analisar a constituição de saberes geográficos (espaciais) referentes ao conteúdo cidade e seu papel na formação da identidade profissional do professor de Geografia; investigar de que modo os saberes do professor de Geografia contribuem para a formação e prática da cidadania; analisar a constituição dos saberes e como eles vão se configurando e se transformando no decorrer da prática docente do professor.

Enfim, têm-se a finalidade de produzir uma reflexão sobre a constituição de saberes geográficos (espaciais) referentes ao conteúdo cidade e seu papel na formação da identidade profissional do professor, assim como, compreender de que modo os saberes contribuem para a formação e prática da cidadania e analisar a constituição dos saberes no decorrer da prática docente do professor de Geografia.

Ressalto a necessidade de aprofundamento de nossos conhecimentos sobre os saberes que orientam a prática docente dos professores de geografia, a partir dos conteúdos relativos à cidade, não deixando de atribuir o devido valor às categorias geográficas que norteiam esse conteúdo. Considero que esses saberes têm uma rica relevância social, na medida em que constituem um instrumento fundamental que permite a realização de um ensino condizente com as necessidades sociais postas à escola atual.

Nesse aspecto, cabe à Geografia escolar cumprir efetivamente sua tarefa de formar cidadãos, cientes de que o direito à cidade é um direito de todos. Para tanto, não se pode perder de vista que o exercício da cidadania está intimamente vinculado aos saberes do professor, enquanto sujeito que exerce a cidadania e entende o que envolve a formação e a prática de se fazer cidadão e, em particular, aos saberes relacionados à concepção de cidade que fundamenta a prática de ensino do professor de Geografia. Em razão disso, é importante verificar qual a concepção que esse professor tem de cidade e em que base teórica apoiam-se seus saberes sobre a cidade.

Nesse sentido, considerando a importância de que desvendar os saberes do professor pode ser uma interessante possibilidade de se entender a educação e a formação dos profissionais da educação, julgo relevante analisar os muitos saberes inerentes à prática docente dos professores de Geografia, uma vez que esses saberes, podem influenciar, de certa forma, o êxito do professor como um mediador no processo de ensino. Assim, emerge a importância de uma análise sobre a realização dessa construção de saberes, sobre o modo como são trabalhados na realidade escolar e como têm contribuído para a formação da cidadania.

Entendo que esta pesquisa se reveste de grande importância não somente pelo fato de esse tema merecer um estudo analítico e sistemático, como também por se tratar de um trabalho que, de certo modo, pode vir a contribuir para o enriquecimento das discussões sobre o ensino da cidade e a formação da cidadania. E, por conseguinte, almejo que venha a possibilitar um maior conhecimento das singularidades da Geografia escolar calcada nos saberes docentes.

SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A temática dos saberes docentes encontra-se no centro das reformas atuais da formação de professores. Passou a ser assunto de debates frequentes na comunidade educacional, como um novo campo de estudos. Todavia, essa temática se insere em um contexto maior que há aproximadamente duas décadas vem se constituindo na base das reformas educacionais implementadas em muitos países na América do Norte e na Europa, bem como em um rico campo de estudos fundamentado em diferentes abordagens teórico-metodológicas da literatura educacional. A exemplo disso, destaco as relevantes contribuições de autores envolvidos na área da educação como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2001, 2002), Charlot (2005), Ariza e Toscano (2000), entre outros.

Tardif (2002, p. 11), com base em seu percurso sobre a temática, sendo ele considerado um de seus precursores, afirma que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, ele discute a incoerência em falar do

“saber” como se fosse uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão inseridos. Em suma, o autor não acredita que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com os diversos elementos constitutivos do trabalho docente e da prática e vida cotidianas.

Tardif (2002) tem como perspectiva situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza individual e social. De modo geral, é válido ressaltar que para o autor o saber dos professores é plural e também temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Assim, antes de aprender a ensinar formalmente, na sua formação inicial, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino.

Com base na discussão tecida por Tardif pode-se afirmar que seu entendimento vai de encontro ao saber docente enquanto saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Porém, é válido ressaltarmos, no que envolve o entendimento do autor, que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são seus. O professor não controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo. Daí, os saberes disciplinares e curriculares acabam situando-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente e, é nesse sentido que Tardif dá especial atenção aos saberes da experiência, produzidos pelo próprio indivíduo.

É nessa perspectiva que os saberes da experiência são importantes para o professor na sua prática docente, pois é na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, que o professor produz ou tenta produzir conhecimentos através dos quais ele compreende e domina outros saberes, adquiridos com base na experiência profissional, que constituem os fundamentos de sua competência. Isso não quer dizer que os outros tipos de saberes sejam menos importantes perante a atividade docente. Tardif deixa clara a atenção especial dada aos saberes da experiência, no entanto, em momento algum desconsidera os outros saberes, pelo contrário, acredita na validade de cada um, mas afirma que o professor tem uma maior autonomia em relação ao saber da experiência por este ser produzido pelo próprio indivíduo.

Em outros estudos, Tardif e Lessard (apud BORGES, 2004) caracterizaram cinco tipos de saberes, suas respectivas fontes e a forma pela qual se integram à prática do professor, quais sejam: os **conhecimentos pessoais** oriundos da vida pessoal e da educação, em geral, esse saber encontra-se integrado à prática docente pela sua própria história de vida e pela socialização; os **conhecimentos escolares** provenientes da escolarização e integrados à vida do professor pela formação escolar e universitária; os **conhecimentos provenientes da formação profissional** relativos à formação para a docência, estágios, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc.; os **conhecimentos provenientes de programas de manuais escolares** utilizados pelos docentes no seu cotidiano e integrados à sua prática como ferramentas de trabalho e os **conhecimentos oriundos da experiência de trabalho** produzidos na escola, junto aos alunos, colegas e outras pessoas do universo escolar integradas ao seu trabalho por meio da socialização profissional.

Ampliando o raciocínio Gauthier (1998) coloca a dificuldade de definir os saberes envolvidos no exercício da docência, afirmando que para o profissional não basta conhecer o conteúdo, tampouco julgar a profissão como uma questão de talento, também não se pode reduzir o trabalho docente à intuição ou ao bom senso, seria

reduzi-lo demais ou até mesmo negá-lo. A discussão do autor remete-nos a perguntas como: Basta ter experiência? A base do ensino é a cultura? E ele mesmo nos responde que “o saber experiencial não representa a totalidade do saber docente [...] ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento formal, o docente não pode adquirir tudo por experiência [...] é preciso possuir corpus de conhecimento” (GAUTHIER, op. cit., p. 24).

Pode parecer que as idéias de Gauthier são contraditórias às de Tardif, porém em meu ponto de vista são complementares, equivalentes, afinal ambos demonstram uma preocupação com as pluralidades dos saberes docentes. Mesmo que Tardif destaque a importância dos saberes da experiência, não deixa de considerar a existência e importância de outros saberes, assim como Gauthier trabalha com a união de diversos saberes para a constituição da prática docente, do ofício do professor.

Nesse sentido, Monteiro (2000, p. 138) registra que os saberes da experiência constituem, na opinião de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o “núcleo vital do saber docente”, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes, em relações de interioridade com sua própria prática. Sendo assim, parecem-me pertinentes os seguintes questionamentos: quais os saberes construídos pelos professores de geografia a partir de sua experiência na cidade? Será que no espaço da sala de aula o professor valoriza o confronto entre as diferentes experiências individuais e coletivas vivenciadas por ele e seus alunos na cidade em que vivem?

Na tentativa de orientar as respostas para essas perguntas trago as contribuições de Charlot (2005, p. 90) que afirma que ao se ensinar um saber está se formando um indivíduo e que “a idéia de ensino implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, a lógica do ensino é aquela do saber a ser ensinado, do saber constituído em sistema e discurso que tem uma coerência própria”. Na verdade, a idéia da formação implica a de indivíduo que deve se constituir de certas competências. Formar é preparar o sujeito para o exercício de determinada prática, na qual o saber só adquire sentido em contato com o objeto. A relação com o saber é buscar entender como o sujeito apreende o mundo e como, a partir disso, se transforma e se constrói.

Ainda buscando aportes teóricos para responder a essas questões, posso destacar as idéias de Shulman (apud BORGES, 2004) que distinguiu em suas investigações três tipos de saberes dos professores: o primeiro diz respeito ao **conhecimento do conteúdo da matéria ensinada**; o segundo concerne ao **conhecimento pedagógico do conteúdo** e o terceiro ao **conhecimento curricular**. Dentre esses saberes, os que se referem ao **conhecimento do conteúdo da matéria ensinada** e ao **conhecimento pedagógico do conteúdo**, são especialmente interessantes para a formação do professor de Geografia, isso porque o primeiro refere-se aos conteúdos da ciência geográfica e o segundo a transmutação pedagógico-didática dos saberes adquiridos pelo professor em conteúdos de ensino necessários à formação de cidadãos.

Discutindo também a temática, Ariza e Toscano (2000) consideram que o conhecimento profissional é constituído por dois tipos de saberes: o **saber acadêmico e disciplinar** e o **saber-fazer**. O saber acadêmico e disciplinar corresponde ao conhecimento consciente, racional, calcado na lógica da disciplina, embasado nos elementos da ciência, vinculado à atividade acadêmica. O saber-fazer seria um conhecimento concreto e irreflexível, baseado na lógica do pensamento cotidiano e na realidade vinculada aos contextos escolares concretos, ou seja, aos processos mais ou menos intuitivos de ensaios e erros durante o trabalho em sala de aula. Segundo os autores, é imprescindível a articulação entre o saber profissional e o saber-fazer, por meio da organização de esquemas de conhecimento teórico-práticos de caráter

integrado. Conforme argumentam, comumente, o saber profissional se estrutura em torno das várias disciplinas, ao passo que os saberes relacionados à atividade docente são secundarizados. Não obstante a isso, todos os professores acabam desenvolvendo um conhecimento implícito referente aos processos de ensino-aprendizagem, o que os direciona e os orienta em sala de aula.

No Brasil, a discussão acerca dos saberes docentes se constitui em objeto de interesse de educadores como, por exemplo, Libâneo (2000), Pimenta (1997), Santos (2000), Monteiro (2000), Guimarães (2004) a partir de meados da década de 1990.

Libâneo (2000), ao comentar sobre a produção de saberes na escola, esclarece que o estudo desse tema pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar. Esse autor, ao comentar acerca da fragmentação dos saberes na escola, argumenta que boa parte dos professores desconhece a necessidade de suas disciplinas se converterem em saberes pedagógicos ou se negam a isso. Conseqüentemente, os conteúdos de ensino permanecem desconectados dos objetivos a serem alcançados na prática educativa escolar, isto porque se encontram destituídos de uma reflexão que articule o campo conceitual da pedagogia, da didática e, no nosso caso, o da geografia.

Pimenta (1997), por sua vez, vem destacar o conceito de identidade profissional do professor cuja composição inclui três tipos de saberes: 1) **o saber da matéria**, ou seja, o conhecimento que o professor possui sobre a disciplina que ensina; 2) **o saber pedagógico**, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da didática; 3) **o saber da experiência**, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor e pelo aluno, pelas representações sociais da escola e da prática de professores.

Pimenta e Libâneo são autores que demonstram uma maior preocupação com os saberes que envolvem o pedagógico e o didático, a atenção especial que deve ser dada ao professor enquanto um sujeito capaz de dar a sua disciplina todo o arcabouço pedagógico necessário, afinal do que adianta ter domínio de conteúdo e não conseguir trabalhá-lo pedagogicamente.

A docência pode ser entendida enquanto uma profissão que envolve saberes diversos, porém, específicos, aqueles adquiridos diante da nossa história de vida, da formação inicial, mais tarde, na realidade do trabalho docente vivenciado, o que envolve uma relação teoria e prática postas na realidade da sala de aula didática e pedagogicamente. O que coloca a importância dos saberes em diferentes escalas, próprias de cada conteúdo, como é o caso da Geografia.

Na Geografia brasileira são poucos os estudos que abordam a temática dos saberes docentes, particularmente no que se refere ao estudo da cidade. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2005), tomando por referência as contribuições de Tardif (1991), Lessard (1991) e Forquin (1999), entre outros, atribuí especial atenção aos saberes oriundos da experiência, ou seja, aos saberes que os professores constroem no exercício de sua prática docente, por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, e dos saberes inerentes à cultura escolar que são confrontados pelos conhecimentos acadêmicos. Dessa maneira, argumenta que

a escola não é uma agência homogênea, pois que nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar e linguagens que trazem a marca da diversidade. Essa heterogeneidade permite o encontro – de diferentes práticas e pensamentos – e o confronto de saberes, o confronto do verbalismo com o simbolismo, do real congelado com o próprio real, do formalismo com o

informal, o universal e o racional com o particular. (CAVALCANTI, 2003, p. 75).

A autora esclarece, ainda, que os saberes docentes não estão prontamente formados no período de formação inicial. Os primeiros anos de atividade profissional são decisivos para a constituição desses saberes, uma vez que são construídos com muita identidade na prática cotidiana.

Callai (2006, p. 147) argumenta que os saberes que os professores possuem não foram necessariamente construídos e organizados deliberadamente. “São os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados enquanto vivem”, alguns sistematizados nos cursos que, junto ao senso comum e às exigências cotidianas da prática, fazem a sua compreensão.

Daí a importância de se estudar o ensino de cidade, aonde ela possa ser trabalhada como um conceito que sirva de ferramenta para que o aluno forme sua própria análise geográfica de mundo. E para isso é importante que se compreenda como propõe Cavalcanti (2005), que o conteúdo não seja apresentado como um amontoado de conceitos já estabelecidos, afinal, a cidade é um conteúdo propício para que o aluno aprenda a assimilar as inúmeras informações através de fatos e fenômenos que lidam cotidianamente, caso contrário, perde-se a oportunidade de aprender e conhecer sobre sua própria cidade, seu local de vivência, já que muitas vezes isso não está presente no conteúdo curricular da escola, que vem trabalhar apenas determinadas cidades que possuem maior representatividade.

A cidade enquanto conteúdo escolar pode trazer para discussão assuntos diversos e essenciais para a vida e formação dos alunos, formação no sentido amplo da palavra, sendo ela profissional, cultural, social, política, econômica, a cidade é a materialização dos modos de vida, é o espaço simbólico, desenvolve o sentido de global e local na formação de habilidades necessárias na realidade cotidiana.

A RELAÇÃO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Assim, como os saberes docentes, a prática docente é um elemento fundamental de análise da formação e ação do professor, e é nessa perspectiva que recorro às contribuições de Perrenoud (1993), ao afirmar que em muitas situações a ação do professor não é a concretização da teoria, não é uma representação consciente do que é pertinente fazer em diferentes situações, até por que o professor não é provido de receitas na memória que ditem o que ele deve fazer no momento desejado.

Essa ausência de “receitas” muitas vezes acontece quando o professor se encontra numa situação nova ou muito habitual, tal que pode ser resolvida sem nenhuma regra, entretanto, a ação pedagógica, mesmo tendo um caráter improvisador, não permite que o professor chegue à sala de aula sem preparação, o professor precisa de um fio condutor, de um planejamento pré-estabelecido. Enfim, o autor, com muita clareza, remete-nos a pensar sobre a prática, afirmando que pensar a prática não é somente refletir a atitude pedagógica em sala de aula, nem tampouco a questão da didática, seria pensar também sobre a profissão, a carreira, as condições de trabalho, as organizações escolares, o que se refere à responsabilidade e autonomia dos professores.

Não há experiência sem conseqüências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, o acúmulo de experiência acaba criando caminhos e bases, que são a essência de um tipo de prática educativa. Nesse sentido, é que faço referência aos saberes da experiência, enquanto fundamentais ao entendimento dos saberes que os

professores pesquisados possuem sobre a cidade. Afinal, eles estão demonstrando que podem contar com uma experiência variada de ricas vivências que contribuem para sua prática no ensino da cidade, por exemplo.

A prática, por sua vez, é considerada por Sacristán (1999) como a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Sendo assim, mesmo considerando a ação como enraizada em práticas preexistentes não há como negar a autonomia dos sujeitos, há casualidade no que fazemos, há liberdade, criatividade e também necessidade de basear-nos na tradição acumulada. A prática da educação se constitui pelo diálogo entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo que é constituído o conhecimento sobre essas práticas. O *habitus* é uma questão importante nessa perspectiva da prática educativa, como afirma Bordieu (apud SACRISTÁN, 1999), o *habitus*, bem como toda arte de inventar, permite que se produza um número infinito de práticas, relativamente imprevisíveis e tende a inventar todas as condutas “razoáveis” ou de “senso comum”, possíveis dentro dos limites das regularidades.

Com base nessas considerações, Sacristán (1999) faz referência à prática educativa como um traço de cultura, com toda a informação variada e rica que representa, estando espalhada por diferentes esferas da sociedade, sem reduzir-se às suas manifestações na escola, já que podemos encontrar práticas educativas em muitos lugares, na leitura de um livro, na relação com alguns pais etc. Em suma, a prática não é somente uma técnica ou um conhecimento de como fazer, não é um exercício individual, nem tampouco se restringe à sala de aula, a prática tem uma história, uma cultura, ela não é motivada apenas pela ciência, ela é composta por motivos que a dirigem.

Pensando a prática docente no ensino de Geografia, Cavalcanti (1998, p. 21) diz que pensar o ensino de Geografia, os saberes e práticas dos professores, através das mudanças ocorridas na dinâmica da sociedade contemporânea, de fato é um elemento importante, pois o ensino, a educação são reflexos da sociedade, da economia, da política, da cultura, enfim, de todo esse conjunto.

A autora nos remete a pensar em uma outra questão interessante, imprescindível para a qualidade do ensino, que se refere às propostas de ensino de Geografia quanto aos aspectos pedagógico-didáticos, onde “persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente”. Felizmente, embora esta seja uma crença dominante, são muitos os autores que têm se preocupado com a questão pedagógica no ensino de Geografia.

Nesse sentido, a autora afirma que a finalidade de se ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser a de auxiliá-los a formar raciocínios e concepções mais amplos e críticos acerca da categoria espaço, dentro de uma didática crítico-social, em que o ensino torna-se um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pelo conteúdo da matéria ensinada. A autora esclarece que

os objetivos sóciopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso de um método de ensino adequado que pode viabilizar os resultados almejados. Se se quer ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir ao mesmo tempo que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo sob o qual esse exercício é viável (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Não se pode deixar de pensar que no ensino da ciência geográfica, assim como no ensino de qualquer ciência, o processo de ensino-aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Sobretudo, é preciso que se considere a aprendizagem como um processo do aluno e, sendo assim, as ações que se sucedem devem ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. Ainda nessa perspectiva, com vistas às contribuições de Callai (2003, p. 93), entendemos que

tal processo supõe, igualmente, uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, por isso o professor continua sendo responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno.

O fato é que o professor precisa ter clareza do processo pedagógico e dominar bem os conteúdos a serem trabalhados. O aluno, por sua vez, deve assumir o papel de estar disposto a aprender, ser um indivíduo ativo e não somente ficar ouvindo o que o professor tem a dizer. Nesse sentido, sua participação é imprescindível.

Para que o professor de Geografia contribua com a qualidade do ensino na Geografia escolar ele precisa ter competência e autonomia perante seus saberes, precisa dominar esse ofício para que possa trabalhar e despertar nos alunos o interesse por uma aprendizagem capaz de articular a importância de se fazer cidadão.

De acordo com as contribuições dos autores mencionados, parece-me importante investigar que tipos de saberes sobre a cidade os professores de Geografia vêm produzindo em sua atividade docente; o que os professores da rede pública de ensino pensam sobre os saberes pedagógicos; quais são as reais condições em que os professores estão produzindo seus saberes; que saberes os professores possuem sobre a cidade que ajudam os alunos a produzirem seus próprios saberes e como o professor constrói os saberes sobre a matéria que ensina. Como os professores de geografia articulam os saberes que possuem sobre a cidade com sua prática docente para atingir um dos objetivos básicos do ensino de geografia que é a formação da cidadania?

A CONSTITUIÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES

A partir da metodologia adotada, as entrevistas semi-estruturadas foram uma das principais técnicas de trabalho utilizadas nesta pesquisa, afinal, foi através delas que pude esclarecer e adaptar as informações que necessitava obter. Foram-me reveladas questões que estava buscando compreender, como: a descrição e a importância da formação dos saberes dos professores sobre sua prática docente e, ao trabalharem conteúdos que envolvem o urbano, ou ainda, se existe algum aspecto de sua trajetória de vida e profissional que influenciaram na construção de seus saberes docentes, se existe uma relação consciente entre as estratégias adotadas e sua utilização como meio de construção de saberes, entre outros elementos que julguei importante trabalhar, como a questão da prática docente, a concepção pedagógica, o ensino de Geografia, a ciência geográfica e a Geografia escolar, a formação inicial, o trabalho com os temas da cidade, no que envolve os desafios, os conteúdos mais importantes e os métodos de ensino ao abordar estes temas.

Ao falar com os professores pude constatar que quando o assunto envolve a prática pedagógica, eles, de uma forma ou de outra consideram, em maior ou menor

intensidade, que praticam um ensino mais voltado para uma concepção tradicional, por mais que intitulem com outros nomes se julgam conteudistas, muito presos ao livro didático e, a maneira de realizarem suas aulas, na maioria das vezes, segue o mesmo padrão. Entretanto, fica claro que acreditam estarem, muitas vezes, buscando uma prática mais inovadora. Porém, tem-se que analisar o que representaria para eles essa prática mais inovadora, talvez, consigam realizá-la sem conseguir sair de uma concepção tradicional de ensino.

Todos os professores consideram a importância do ensino de Geografia, o valor da ciência geográfica e a responsabilidade para com a Geografia escolar, são unânimes em dizer que da época em que estudaram para hoje em dia houve muitas melhoras no que envolve a Geografia, mesmo sabendo que são muitas as coisas que precisam ser feitas em prol de uma maior representatividade enquanto disciplina escolar.

Cinco dos seis professores pesquisados se graduaram pela Universidade Federal de Goiás e apenas um pela Universidade Estadual de Goiás, sendo assim, podemos afirmar, que em sua maioria os professores consideram que tiveram uma boa formação, revelam admiração pelos professores encarregados por sua formação na Universidade e, deixam transparecer em suas entrevistas que na Universidade Federal existe uma forte ruptura entre Geografia física e humana, uma ruptura que pode ter marcado a relação dos mesmos com a ciência geográfica.

Existem questões subjetivas que envolvem os saberes pessoais e da experiência refletidos muitas vezes na trajetória de vida do sujeito, que ditam suas escolhas profissionais, causam influências e revelam opções. Elementos como estes foram investigados e conclui-se que a influência familiar e de professores na vida das pessoas realmente são muitas vezes decisivas, no caso dos professores sujeitos dessa pesquisa isso foi revelado, como sendo esses os dois principais motivos pela escolha da Geografia como atividade profissional. A Geografia foi uma segunda opção para quatro dos seis professores pesquisados, apenas dois tinham planos de trabalhar com a ciência ao prestarem o vestibular, o restante foi sendo direcionado a partir de escolhas equivocadas.

Quando abordamos o trabalho do professor com os temas da cidade, eles são categóricos ao dizerem da necessidade de se trabalhar em loco, numa perspectiva de que a Geografia da cidade precisa ser vista e vivida, dando ênfase na importância do próprio espaço do aluno e, das experiências que estes possuem do espaço em que vivem. Fala-se também de uma tentativa de focalizar a cidade de Goiânia e o bairro dos alunos, já que esta é uma realidade mais próxima, porque é comum que eles não conheçam a sua cidade por completo.

Nesse sentido, muitos são os desafios enfrentados pelos professores no trabalho com essa temática, eles trazem para a discussão, como principal problema, a dificuldade de realização de trabalhos de campo na Rede Pública, onde falta estrutura, materiais e recursos financeiros, queixam-se ainda do desinteresse dos alunos, da falta de dedicação exclusiva por parte do professor que não têm tempo para planejar suas aulas e, é nesse sentido que lidam com a dificuldade de aproximar os alunos da realidade.

A fim de diminuir a distância entre o aluno e o conteúdo é necessária a utilização de métodos que tentem aproximá-los, os professores pesquisados, em sua maioria, tentam, na medida do possível, desenvolver com os alunos trabalhos de campo, sendo esta a maneira mais eficaz de fazer com que conheçam a realidade de sua cidade, porém, como sabemos, esses trabalhos dispõem de recursos e tempo, elementos não muito frequentes na Rede Pública de Ensino, então tenta-se trabalhar com os meios de comunicação a favor da informação, assim como utilizam também textos, fotos, imagens, vídeos, mapeamentos, localização, o próprio livro didático.

Acredito que a educação, no caso, a Geografia Escolar, mais especificamente, tem muito a contribuir para a formação de indivíduos capazes de construir sua cidadania, de interagir com a cidade, com suas informações. Cidadãos que consigam enxergar a cidade como educadora, que consigam ler sua escrita e entender suas imagens. Nesse sentido, a categoria lugar vem se constituindo em uma rica ferramenta para o ensino do conteúdo cidade na Geografia escolar, a utilização do lugar para analisar o mundo é eficiente, na medida em que aproveitamos do cotidiano dos alunos para ministrar as aulas, podemos partir do seu bairro, da sua rua, para caminharmos para o entendimento de toda uma dinâmica global, que se manifesta no lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 35-42.

BORGES, C. M. F. **O Professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004, 320 p.

CALLAI, H. C. A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 143-161.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.) - **Ensino de Geografia - Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.83-131.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996, 150 p.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. Uma geografia da cidade – elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de S. (Org.) – *Geografia da Cidade*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 11-32.

CAVALCANTI, L. de S. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. In: *Ciência Geográfica*. Ano X, Vol. X, n.º. 2, Bauru: AGB, Sessão Bauru, 2004, p.151-156.

CAVALCANTI, L. de S. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: PAULA, F. M. de A. e CAVALCANTI, L. de S. (orgs.). *A cidade e seus lugares*. Goiânia: Vieira, 2007. p. 10-28.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização** – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. La Didactica y la autorización del profesorado. (mimeo). Apresentação no **XI Endipe**, Goiânia, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. (Capítulo V e VI).

CORRÊA, R. L. Sobre a Geografia Cultural. In: **Textos NEPEC**, n.º3. Rio de Janeiro, 2007, p. 1-18.

CORRÊA, R. L. A Geografia Cultural e o Urbano. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.) - **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2003, p. 167-186.

COSGROVE, D. E.; JACKSON, P. Novos Rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.) - **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2003, p.135-146.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1997, p. 9-35.

DIAS, L. C. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, L. C. e SILVEIRA, R. L. L. da (Orgs.). **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, pp. 10-27.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. Em: GERARDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Danilo, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP, Mercado das Letras, 1998.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura** – globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: SESC/Studio Nobel, 1997, pp. 130-142.

FONSECA, R. A. da. **Conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos: a formação do professor de Geografia nos primeiros anos de experiência profissional**. Goiânia, UFG, 2007

FONT, J. N. e RUFÍ, J. V. (Orgs.). **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Annablume, 2006, pp. 201-207.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997, 155 p.

GAUTHIER, C. [et al.]; Tradução: Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIUI, 1998. 457 p.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial. In: ARAÚJO, F. G. B. e HAESBAERT, R. (Orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007, pp. 33-56.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: **Território Territórios/Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo – UFF/AGB**. Niterói, 2002, pp. 16-38.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1997.

LÉVY, J. Geografía y Mundialización. HIERNEAUX, D. e LINDON, A. (Orgs.). **Tratado de Geografía Humana**. México: Anthropos; UAM, 2006, pp. 273-302.

LIBANEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. A. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-45.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? Em: PIMENTA, Selma G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revestidas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBANEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005 (Coleção Educação em Debate).

LIBÂNIO, J. C. **Didática e trabalho docente: como melhorar as aulas visando a aprendizagem dos alunos e a formação da personalidade**. Goiânia: Digital, 2008.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus Editora, 2000, pp. 176-185.

MATTERLAT, A. **Diversidad cultural y mundialización**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 2006, pp. 95-117.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. A. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.129-145.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. Em: **Profissão Professor**. NÓVOA, Antônio (org.). Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 25, n.1, p. 11-20, jan - jun. 1999.

OLIVEIRA, K.A.T. de. **Saberes docentes sobre a geografia urbana escolar**. Goiânia, UFG, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação** – perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (caps. 2, 7 e 10).

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2005, 285p.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática - uma visão conceitual e uma síntese provisória. In: _____. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. 255 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999 (Págs. 70-98).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000, 174 pp.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. USP, 1996. 384 p.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M., SOUZA, M. A. e SILVEIRA, M. (Orgs.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994, pp. 15-20.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

SILVA, Maria H. G. F. da **“Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas”**. Rev. Perspectiva, Florianópolis-SC, v.23, nº02, p.381-406, jul – dez, 2005.

SOUZA, Ruth C.C.R. de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. **Anais do VII EPECO**, Cuiabá, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002 (Introdução, Parte I, págs. 9-55).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-418, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**, Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n. 16, p. 15-48, 2001.

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

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 2ª edição – São Paulo: Contexto, 2004. p. 235-240.

VIANNA, H. M, **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108 p. (Série Pesquisa, v. 5)

ZEICHNER, Kenneth M. et. PEREIRA, Júlio D. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 135, p. 63-80, maio-agosto de 2005.

R e v i s t a s C o n s u l t a d a s :

BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia – Curso de Geografia – UFG. Goiânia: Editora da UFG, vol. 09 – 27, 1990 – 2007.

TERRA LIVRE. Associação dos Geógrafos Brasileiros/Diretoria Nacional. São Paulo: Provo Distribuidora e Gráfica Ltda, n. 16 – 27, 2001 – 2008.