

**FORMAÇÃO CIDADÃ E EDUCAÇÃO POLÍTICA:  
PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO  
GEOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA**

**CITIZENSHIP AND POLITICAL EDUCATION: PRINCIPLES  
FOR AN CONTEMPORARY GEOGRAPHIC EDUCATION**

**Rejane Rodrigues**

Prof. Assistente do Departamento de Geografia - PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, nº.225, Gávea, Rio de Janeiro, RJ, CEP: 22451-900, Brasil  
E-mail: rcarodrigues@puc-rio.br

Recebido 11 de Agosto de 2020, aceito 31 de Agosto de 2020  
<https://doi.org/10.26512/2236-56562020e40260>

**Resumo:** Neste artigo apresentamos algumas considerações de caráter teórico com relação aos desafios da educação geográfica no Brasil e suas metas para a formação de cidadãos. Considerada, como pressuposto em nossa análise, a existência de uma dessincronia entre o potencial teórico da geografia e o poder formativo da educação geográfica, estabelecemos como nosso objetivo a análise do papel do conhecimento produzido pela ciência geográfica para a formação do cidadão crítico, ativo e participativo, consideradas as suas conexões com o espaço escolar. Para tal, recorreremos a algumas importantes contribuições, as quais enumeramos como três proposições que estruturam o artigo. A primeira diz respeito à teoria da complexidade de Edgard Morin que contribui para pensarmos sobre os limites vividos por este campo disciplinar e as possibilidades para avançarmos do Ensino da Geografia à Educação Geográfica. A segunda proposição complementa a primeira, dando destaque à apreensão da educação geográfica em suas articulações com a realidade do aluno e a formação de cidadãos críticos e ativos, ancorada na teoria da aprendizagem significativa e na teoria do currículo nômade. Por fim, a

terceira consideração remete à formação de professores e à necessidade de formulação e implementação de políticas de valorização da profissão docente, a exemplo do PIBID. As três proposições enunciadas se entrecruzam estabelecendo um conjunto articulado de considerações essenciais para que possamos no Brasil superar o chamado paradoxo da geografia.

**Palavras-chave:** conhecimento geográfico, pensamento complexo, aprendizagem significativa, currículo nômade, formação de professores.

**Abstract:** In this paper we present some theoretical considerations regarding the challenges of geographic education in Brazil and its goals for the citizens formation. Considering, in our analysis, the existence of a desynchrony between the geography theoretical potential and the formative power of geographic education, we established as our objective the analysis of the role of knowledge produced by geographic science for critical and activeness citizens, considering their connections with the school space. To this end, we have used some important contributions, which we list as three propositions and that structure the article. The first concerns Edgard Morin's complexity theory that contributes to think about the limits experienced by this disciplinary field and the possibilities for moving forward from Geography Teaching to Geographic Education. The second proposition complements the first, emphasizing the apprehension of geographic education in its articulations with the reality of the student and citizens formation, anchored in the theory of meaningful learning and the theory of the nomadic curriculum. Finally, the third consideration refers to teacher training and the need to formulate and implement policies for the valorization of the teaching profession, such as PIBID. Those three propositions are intersected establishing an articulated set of essential considerations so that we can overcome the so-called paradox of geography in Brazil.

**Key words:** geographic knowledge, complex thinking, meaningful learning, nomadic curriculum, teacher training.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ocupado um espaço de destaque no debate acadêmico e institucional no Brasil. Pesquisas, programas e políticas apontam alguns dos embates enfrentados nesta importante área e propõem medidas destinadas à adequação das condições institucionais para a melhoria da qualidade na formação docente. Num diálogo nem sempre objetivo com a realidade do espaço escolar e da sociedade em geral, algumas das decisões implementadas acabam por ampliar o desinteresse pela profissão docente na escola básica, realidade experimentada nos mais diferentes campos disciplinares em todo o país.

Considerando o papel central destes professores para a formação de crianças, jovens e adultos e os embates entre as condições institucionais para a formação de professores e a realidade escolar no país, este artigo tem como objeto de análise a licenciatura em Geografia em sua relação com a escola básica.

Algumas motivações iniciais relacionadas a minha trajetória profissional acabaram por apontar para importantes questões relacionadas à trajetória da formação do professor em Geografia. Com uma história de 73 anos, o Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) tem uma longa tradição na formação de professores, tendo, recentemente, incluído uma linha de Educação Geográfica e Cidadania na pós-graduação. A formação de professores está entre as principais discussões no que tange à estrutura curricular das unidades acadêmicas no Brasil e noutras partes do mundo. Na PUC-Rio e, em particular no Departamento de Geografia desta Universidade, a definição de uma estrutura curricular adequada

à legislação vigente e às condições e demandas da sociedade permanece na agenda das discussões acadêmicas demandando um esforço de investigação para compreensão desta realidade.

De acordo com dados obtidos junto ao Rio Data Centro, RDC PUC-Rio, entre 1995-1 e 2016-1, 481 alunos se graduaram em Geografia, sendo 220 como bacharéis e 138 como licenciados. Deste total, 123 cursaram as duas habitações. Cabe destacar que por semestre uma média de 60 candidatos concorrem no vestibular interno da Instituição a um total de 30 vagas, dado que; confirma o desprestígio da profissão no cenário nacional. Afinal, no imaginário da maior parte da população brasileira, cursar uma graduação em Geografia significa ser professor do ensino básico.

Com o intuito de valorizar a dupla formação do profissional de geografia dando ênfase às possibilidades de atuação do geógrafo, o Departamento de Geografia passou a dar ênfase em seu currículo à especialização na área ambiental, tendo se tornado oficialmente, em 2014, o Departamento de Geografia e Meio Ambiente.

Esta mudança pode estar na origem do aumento no número de formandos bacharéis em Geografia, entre 2008 e 2012. E, a possibilidade de dupla habilitação, bacharel e licenciatura, explicaria o crescimento do número de formandos em licenciatura em Geografia no período 2009-2011. Se, por um lado, a dupla habilitação amplia as possibilidades profissionais para o graduado em Geografia, por outro, ela aprofunda a divisão interna deste ramo da ciência e evidencia as limitadas oportunidades disponibilizadas ao geógrafo no mercado de trabalho.

A proximidade com o cotidiano do curso de licenciatura em Geografia me permitiu perceber certa resistência de alguns graduandos à opção pela licenciatura e certa resignação de outros quanto à alternativa de ser professor.

A partir destas observações, emergiu uma questão principal: Se a resistência e a resignação dos graduandos em Geografia estão relacionadas à desvalorização da profissão docente no Brasil, como justificar a opção por uma graduação cujo mercado de trabalho tem se concentrado historicamente no magistério?

O cenário até aqui apresentado seria sensivelmente modificado a partir de 2012, com a adesão da PUC-Rio ao Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, em 2012, com efeitos sobre o maior interesse dos graduandos pela docência. Evitando nos alongar, neste momento, sobre as características e perspectivas deste Programa, damos destaque a outra questão que, a partir desta nova realidade, se apresentava: Ações destinadas à valorização da profissão docente teriam efeito sobre a mudança no comportamento dos licenciados, entre os resistentes e os resignados?

A resposta poderia ser buscada no próprio ambiente escolar onde se percebe uma situação paradoxal. Como demonstrado por Cachinho (2000), a Geografia escolar é reconhecida pelo seu potencial formativo, mas não é capaz de mobilizá-lo a favor da sua afirmação no contexto escolar e na sociedade em geral. O professor de geografia do ensino básico se vê, constantemente, diante de alunos que declaram seu interesse e, até mesmo preferência, pela Geografia ensinada nas escolas, pois percebem nestas aulas uma maior aproximação com questões cotidianas. Porém, são poucos os jovens que optam por uma formação universitária nesta área dando preferência à formação em áreas de maior prestígio social e que, supostamente, ofereçam maiores ganhos financeiros.

A Geografia escolar se encontra hoje, segundo Cachinho (2004a:16) diante de um paradoxo: “a dessincronia entre o potencial teórico da geografia e o poder formativo da educação geográfica”. No caso brasileiro, tal paradoxo foi confirmado por Rodrigues (2019) numa análise envolvendo alunos de escolas de natureza distinta da cidade do Rio de Janeiro.

Outra importante questão se apresenta a partir destas proposições: Se as escolhas de alguns destes jovens têm relação com o desprestígio social da Geografia, condição que não nasceu com a ciência, que limites se colocam à transposição da visão crítica de mundo, construída, em parte, nas aulas de Geografia, à promoção das vidas pessoais e da vida social destes jovens? Trata-se de uma questão de seleção de conteúdos? De opções metodológicas? De desconexão entre teoria e prática?

As respostas a estas questões requerem um longo trajeto de pesquisas que, apoiado numa perspectiva teórica e metodológica e na proposição de linhas de intervenção, nos leve a elaboração e experimentação de propostas inovadoras, não necessariamente novas, de ensino-aprendizagem que possam contribuir para a mudança de status da Geografia.

Tomando este propósito como norte, propomos como objetivo principal para este artigo a análise do papel do conhecimento produzido pela ciência geográfica para a formação do cidadão crítico, ativo e participativo, consideradas as suas conexões com o espaço escolar.

Para tal, organizamos nossas reflexões em três partes as quais encaminham nossas reflexões para três proposições principais: na primeira parte, buscamos na teoria da complexidade de Edgard Morin elementos que contribuam para um educação geográfica ancorada numa perspectiva não dicotômica, integral; na segunda, estabelecer costuras entre a teoria da aprendizagem significativa, teorias do currículo, especificamente do currículo nômade, e a educação política como norteadores de uma educação geográfica para a cidadania; na terceira parte, por fim, refletimos sobre o papel de programas e políticas dirigidos à formação de professores em sua interlocução com o reconhecimento do valor do conhecimento geográfico.

**COMPLEXIDADE E PENSAMENTO INTEGRAL:  
PRIMEIRA PROPOSIÇÃO**

Num primeiro esforço de encontrar respostas aos limites vividos por este campo disciplinar, apresentamos algumas reflexões teóricas para a compreensão dos caminhos e descaminhos desta ciência, indicando as possibilidades para avançarmos do Ensino da Geografia à Educação Geográfica.

A Geografia observou, desde as décadas finais do século 20, uma série de mudanças que apontavam no sentido de ultrapassar concepções positivistas e de incorporar uma perspectiva crítica. Este foi, sem dúvida, um período de importantes mudanças e de reencontro deste ramo disciplinar com as ciências humanas e de afirmação de seu objeto e campo de estudos. Apesar destes avanços, a Geografia se depara, ainda hoje, com algumas questões que se colocam como importantes desafios a serem enfrentados. Dentre os mais importantes, damos destaque à compreensão do real, organizada numa estrutura disciplinar. Como apontado por Moreira (2007) com relação à ciência de modo geral e no caso particular da ciência geográfica, soma-se à citada fragmentação, uma quase cisão, entre os estudos das dimensões físicas e humanas. Resulta daí uma profunda dicotomização deste ramo da ciência, nascida como a ciência das interações espaciais (Correa. 2016).

Em seu processo de consolidação e evolução como uma ciência, a Geografia foi marcada por profunda especialização e dicotomização. Falamos da Geografia Urbana, da Geografia Agrária, da Geomorfologia etc, de uma Geografia Física e de uma Geografia Humana, da licenciatura em Geografia e do bacharel em Geografia. Tratadas como dimensões desarticuladas na análise da realidade socioespacial, nos afastamos da possibilidade de compreensão dos processos e fenômenos do real na sua complexidade, nas suas múltiplas dimensões e escalas.

Entre os campos disciplinares o diálogo nem sempre é explícito, são enormes as dificuldades para uma aproximação à perspectiva interdisciplinar e, ainda, para a consideração do humano e da sua condição social, mesmo entre os campos disciplinares das Ciências Humanas.

Não pretendemos aqui negar a importância do ensino disciplinar, mas de chamar a atenção para a necessidade de articulação entre os saberes construídos em cada um destes ramos disciplinares e de contextualizar sua produção, dando significado a este conhecimento. Falamos da superação de uma lógica apoiada no paradigma da simplificação por outra lógica que considera a complexidade dos fenômenos do real, como anunciado por Morin (2006:59): “...a simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está junto (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução).”

Nestas condições, o pensamento integral se constituiria, segundo Morin (2001), como um caminho para a superação do distanciamento entre os saberes e entre estes e o humano, colaborando para a superação dos limites postos pelo paradigma da simplificação. Na base deste paradigma, que deu sustentação ao modelo de produção, organização, validação e transmissão do saber desde o século XVII, aparecem as concepções lineares de tempo, as relações de causalidade, a negação do erro e das incertezas.

Na escola, espaço de difusão do conhecimento científico, veículo para a perpetuação desde modelo, o saber simplificado e fragmentado tem sido apresentado como o único modo de conceber o real, difundindo entre os alunos concepções acabadas e “inquestionáveis” de mundo, produzindo o que Edgard Morin (2010) denomina de “inteligência cega”. Desvendá-la pressupõe a consideração do real como um todo, na sua unidade e multiplicidade, admitindo o imprevisível, o circular, o recursivo.



O conhecimento deve ser concebido como resultado de uma interpretação do real, não como o real em si mesmo, mas sim mais ou menos valorados conforme as influências culturais, religiosas etc. Um conhecimento, portanto, válido e não verdadeiro, que comporta os riscos da ilusão e do erro, certezas e incertezas. Assim, propõe o autor, o enfrentamento do desafio da complexidade requer a consideração de dois conceitos-chave: a dialógica e a recursividade. Opondo-se aos princípios da não contradição e da causalidade linear, Morin (2006) nos propõe pensar a realidade a partir de forças complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem, considerado o par ordem-desordem, e a partir da recursividade entre causa e efeito.

Estas breves considerações nos permitem reafirmar a nossa opção por uma análise que pretende avançar de uma perspectiva que considera o Ensino da Geografia para outra que tem como referência a Educação Geográfica. Como demonstrado por Castellar (2005), na perspectiva do ensino da Geografia, os saberes são apresentados como conhecimentos estabelecidos, referenciados em processos e fenômenos aparentemente fixos. A parte mais visível deste modo de apreensão do real se revela nas listagens de conteúdos desarticulados. Neste sentido, devemos voltar nossa atenção para a educação geográfica mais ocupada em encontrar os significados imbutidos nas informações geográficas, superando abordagens superficiais, descontextualizadas e estereis.

Tomando como base este conjunto inicial de reflexões, propomos uma primeira proposição: a incorporação dos princípios do pensamento integral e da teoria da complexidade se constitui como um ponto de partida fundamental para a (re)formulação das bases da Educação Geográfica.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, EDUCAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA ATIVA: SEGUNDA PROPOSIÇÃO

Na Geografia Clássica esta estrutura de pensamento nos afastou da possibilidade de perceber a relação homem-meio como uma relação social, conduzindo a uma concepção positivista e dicotomizada a qual marca a ciência até os dias atuais. No ensino escolar da Geografia, estas condições se refletiriam, segundo Castellar (2011), nas dificuldades de aprendizagem dos alunos face à permanência de um ensino descritivo, superficial, excessivamente especializado, desarticulado da realidade e do cotidiano dos alunos.

*“a tarefa de ensinar está em estimular, motivar, dar significado ao conhecimento, para que o aluno possa aprender a pensar sobre o mundo em que vive, relacionar os conceitos tratados em sala de aula com aqueles que observa no cotidiano, desenvolver o raciocínio espacial... e ter, de fato, um pensamento crítico.”*  
(Castellar, 2011:13)

De acordo com a autora, seria necessária a superação de quatro limites formais: o limite físico (da sala de aula); o limite da disciplina (da relação/diálogo professor-aluno-comunidade); o metodológico (das propostas didáticas; o limite da dicotomia geografia física-humana (Castellar, 2011).

*“Tornar-se um educador geográfico implica um conhecimento constantemente crescente sobre o objeto geográfico, mas, sobretudo, um conhecimento a respeito do papel das ações desenvolvidas no projeto pedagógico, visando à construção planejada do conhecimento do objeto. O educador domina o conteúdo, mas tem acima de tudo a visão estratégica de sua ação no projeto de ensino da escola.”* (Castellar, 2011:14)

Os trabalhos organizados pela Associação Britânica de Professores de Geografia, no início dos anos 2000, também nos servem como inspiração para pensar os limites da Educação Geográfica na contemporaneidade. Nos manifestos “This is Geography” (2000) e “This is geography... in school and beyond” (2003) a Associação deu destaque a “oportunidades” que se apresentam a partir da disciplina, como a de realizar investigações durante trabalhos de campo, de compreender fenômenos em suas articulações nas escalas local e global e de formar jovens para o exercício pleno da cidadania, dentre outras.

O currículo aparece em muitos estudos como uma preocupação central na (re)formulação do ensino escolar. Em um interessante trabalho sobre os limites do currículo, Kroef (2001) propõe a prevalência de um currículo nômade sobre o currículo programa. O currículo nômade é, em linhas gerais, aquele que se adapta as circunstâncias.

*“O devir-programa do currículo pode ser comparado a uma rede. Porém, não como uma rede, no sentido apontado por Foucault, com suas descontinuidades, saltos, tensões e multiplicidades de cruzamentos de fluxos, onde ocorre a dissolução do Eu e da origem. Ao contrário, como uma espécie de rede de encanamento, com orientação predefinida, que organiza o escoamento dos fluxos-desejo: canaliza, barra, represa, reorienta. A rede de encanamento curricular funciona como uma organização rígida do conhecimento com caráter funcional e produtivista. No entanto, o devir nômade do currículo, provoca a ruptura dos canos, fazendo horrar, mesmo que momentaneamente, as linhas de fuga, as diferenças, as singularidades. Ambos constituem-se de cortes. O que os diferencia são os sentidos de seus vetores. (...) O currículo-nômade é inseparável*

*dos acontecimentos – que produzem a cada momento uma nova posição e um corte – e das máquinas concretas que ele encarna.”*  
(Kroef, 2001:78)

Outros estudos, por sua vez, indicaram a necessidade de se avançar para além de propostas que se concentram no debate sobre o currículo escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a preocupação recai sobre o desenvolvimento de competências e habilidades (proposto pelo *National Research Council*, 1997), considerados quatro pilares para o aprendizado: aprender a conhecer (saber selecionar, acessar e integrar elementos com espírito investigativo e visão crítica); aprender a fazer (solução de problemas); aprender a viver com os outros (fortalecer sua identidade com respeito a dos outros); e aprender a ser (agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo). A autonomia intelectual só virá quando o estudante construir significados na sua aprendizagem, para que ele tome aquele saber como seu e, assim, consiga utilizá-lo em suas práticas sociais. (Silva et alii, 2014)

Cabe aqui reforçar a ideia apresentada por Lima (2013, 405):

*“a noção de competência deve ser liberta de sua prisão da pedagogia dos objetivos e das marras do condutivismo. Elas devem ser adequadas a contextos que abarquem conhecimentos, habilidades, valores eticamente situados, atitudes e emoções socialmente saudáveis, de modo a garantir que a cidadania se torne, em si mesma, competência.”*

Cachinho (2004a) acrescenta ao debate sua preocupação com a competência de “saber pensar o espaço”, fazendo-se necessário a adoção de metodologias ativas e práticas operatórias, a renovação conceitual e metodológica (métodos ativos e metodologias construtivistas), a aproximação do ambiente de

aprendizagem às condições da pós-modernidade e a oportunização aos alunos de experiências significativas. Propõe o autor um conjunto de palavras-chave e conceitos estruturantes (Figura 1) as quais devem servir de base às interrogações dos alunos sobre os problemas geográficos que eles terão de dominar enquanto cidadãos. A ênfase deve ser deslocada para o estímulo à investigação, à promoção do espírito crítico e à autonomização discente, tornando os alunos atores e autores das suas próprias aprendizagens e transformando os espaços escolares de espaços em lugares de aprendizagem.

*“Se queremos motivar os alunos para a aprendizagem da geografia, fazer com que estes encontrem sentido naquilo que lhe pretendemos ensinar, e por essa via mobilizar o potencial da ciência geográfica na formação de cidadãos geograficamente competentes, precisamos de nos esforçar para que as aulas criem asas e não gaiolas.”*  
*(Ruben Alves apud Cachinho, 2004a:10)*



Figura 1 - Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia  
 Fonte: Cachinho (2004:8)

Propondo avançar com relação a estas importantes reflexões buscamos na teoria da aprendizagem significativas referências para refletir sobre as relações possíveis entre a Geografia escolar e a cidadania ativa.

*“A essência do processo de aprendizagem significativa é de que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). (...) O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece.” (Ausubel, 1963)*

A aprendizagem significativa, associada à aprendizagem mecânica (da memorização), é mais duradoura porque se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz e ao real percebido e vivido (Ausubel, 1978). O conhecimento prévio do aluno ganha novos significados, resultando na maior disponibilidade do aluno para a aprendizagem. O aluno se percebe, desse modo, como ator no processo de construção do conhecimento e na transformação social, um passo fundamental para tratar da sua formação como cidadão ativo.

Não há dúvidas de que a escola, de um modo ou de outro, institui a cidadania, como demonstrado por Miguel Arroyo (2010). Cidadania que é concebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), como participação social e política, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, baseada em atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças.

Deve-se, contudo, observar as questões que emergem a partir da concepção desta cidadania. Os cidadãos, de acordo com a teoria constitucional moderna, são os indivíduos, livres e iguais perante a lei, portadores de direitos e deveres estabelecidos pelos mecanismos institucionais do Estado. Em face de dificuldade

de se definir quem são os iguais e quem estabelece as leis, no Brasil e noutros países do mundo, os direitos são vistos como concessões, frente ao Estado, expressando-se a cidadania de modo parcial, desequilibrado e excludente (Benevides, 1994).

A cidadania, como apresentado por Chauí (1984), pressupõe a democracia, definida pela possibilidade de criação de espaços sociais de luta, de expressão política e de exercício do poder público (Azevedo, 2020). Nestas condições pode-se distinguir a cidadania passiva (outorgada pelo Estado) da cidadania ativa “que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (Benevides, 1994).

*“Viabilizar uma maior participação da comunidade escolar na construção da cidadania ativa deveria ser uma das principais metas da educação comprometida com a democracia. Mas, para isso, as práticas na escola devem contemplar uma formação humanística, que conceba mais amplamente as dimensões tempo/espaço da aprendizagem, através das quais educadores e educandos possam estabelecer uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as questões mais prementes da sociedade contemporânea, nos seus lugares e em outros.” (Silva et alii)*

A cidadania ativa define-se pelas possibilidades de representação política e de participação popular direta, a exemplo no Brasil dos mecanismos institucionais como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular introduzidos a partir da Constituição de 1988 (Benevides, 1994).

Neste contexto, os lugares se apresentam como importantes elementos para o saber ver através do olhar. Eles são o produto das relações sociais existentes, formadas entre pessoas que partilham um universo mais ou menos comum. O

lugar pode, assim, se constituir como o ponto de partida da análise espacial. Na perspectiva da Educação Geográfica, em que se objetiva uma mobilização social, falamos do local em que sujeitos de diferentes níveis de letramento compreendem e desenvolvem a competência de intervir na sua realidade para sua compreensão e transformação.

Esta aproximação informa que através da educação política, “entendida como educação para cidadania ativa” (Benevides, 1994), estabelecem-se os vínculos entre a cidadania ativa e a Educação Geográfica.

*“... entender a participação popular como uma “escola de cidadania” implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz, submisso e “ineducável”. O que importa, essencialmente, é que se possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação — com pluralismo e com liberdade.” (Benevides, 1994)*

Pela aprendizagem significativa amplia-se o interesse por questões que afetam a sociedade em geral. Pela via do pensamento integral compreendem-se as relações sociais em sua complexidade e diversidade. Pela via da educação política reconhecem-se os jovens educandos como sujeitos políticos numa pluralidade de agentes políticos.

Podemos, desse modo, enunciar nossa segunda proposição: a formação do jovem como cidadão ativo associa-se à concepção da Educação Geográfica como uma educação política apoiada nos princípios da aprendizagem significativa e do currículo nômade.



### **FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: TERCEIRA PROPOSIÇÃO**

O debate sobre a formação de professores tem ocupado importante espaço nos debates acadêmicos e institucionais, refletindo-se em iniciativas de reformulação curricular em cursos de licenciatura no país e na realização de variados eventos sobre a temática - Congresso Nacional de Formação de Professores, e Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. No âmbito institucional destacam-se, dentre outras medidas, a elevação ao nível superior da formação do professor das séries iniciais prevista na Lei 9.394/ 96, Lei de Diretrizes e Bases, as Resoluções que Instituem a duração e a carga horária de estágio para os cursos de licenciatura e a ênfase dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 à formação e formação continuada de professores.

Estes esforços, contudo, esbarraram em alguns limites já que houve pouca atenção a uma gama de questões que afetam a profissão docente o que pode ser constatado pelo levantamento feito por Marli André (2009). De um total de 255 pesquisas sobre a formação de professores realizadas em cursos de pós-graduação no país, entre 1990-2000, 155 trataram dos cursos de licenciatura, dando ênfase às questões do currículo, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, ao projeto político-pedagógico, à relação entre a formação e a prática do aluno egresso e aos processos de implementação de políticas educacionais.

Dentre os trabalhos que indicam caminhos para se avançar para além das temáticas dominantes nestas pesquisas, destacam-se as contribuições de Antonio Nóvoa. Baseado nas experiências de Portugal e da Espanha, o autor propôs deslocar o debate acadêmico sobre a formação de professores “de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional” (Nóvoa, 1992:13).

Os indicadores de escolarização em Portugal, a partir dos anos 1960, atraíram investimentos de organizações internacionais e a tutela do Estado que tinham como pressuposto o papel fundamental da educação para a formação do capital humano, a profissão docente e a formação de professores como elemento central neste processo e, mais recentemente, e a formação continuada como aspecto complementar neste processo. Nóvoa (1992) esclarece que a tutela político-estatal acabou por aprofundar o fosso que separa os atores dos tomadores de decisão.

*“É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.”*  
(Nóvoa, 1992:44)

Os esforços devem se voltar para a formação de uma identidade profissional, construída a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva que favoreça um pensamento autônomo e a autoformação participada. Para o autor, a formação de professores deve considerar três dimensões, distintas mas interdependentes: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

*“A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos*

*das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” invisibilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.”*  
(Nóvoa, 1992:45)

Ao professor cabe, nesse processo, atuar como formador e formando, estabelecendo-se redes de trocas assentadas no exercício autônomo da profissão docente. De uma perspectiva que pensa o professor como transmissor de um saber produzido exteriormente a sua prática, deve-se passar a um professor capaz de produzir saberes e a própria profissão docente a partir de sua prática e das trocas que se estabelecem no espaço escolar.

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992:45)*

Qualquer que seja o sentido da renovação da Educação Geográfica, deve-se considerar o papel do professor para a transformação do espaço escolar, o que deixa à formação de professores uma função central. Apresenta-se, aqui, uma perspectiva que concebe a formação de professores a partir de um visão integrada e permanente, consideradas as dimensões pessoal, profissional e organizacional.

*As proposições gerais até aqui enunciadas nos encaminham para uma urgente e necessária reflexão sobre a formação de professores no Brasil. O sucesso de*

qualquer das mudanças indicadas tem relação direta com os modos do educador em conceber a Educação Geográfica. Partimos do pressuposto de que o professor tem que tornar a se formar, considerando-se alguns aspectos iniciais enunciados a seguir:

- as transformações sociais em curso, deixando à comunidade escolar e aos estudiosos da educação o importante papel de (re)encontrar o lugar da escola no contexto atual;
- o espaço escolar como aquele que vai muito além da sala de aula, estabelecendo-se em suas interações com a realidade vivida;
- o fácil, mas nem sempre adequado, acesso à informação, impondo ao professor dois movimentos fundamentais: deixar o papel de detentor da informação e (re) assumir o papel de mediador crítico na construção do saber.
- os princípios do pensamento integral, anteriormente formulados, considerados os fenômenos do real em sua complexidade;
- a adoção de metodologias de ensino que, para além de incorporar as novas tecnologias, deem significado ao conhecimento produzido no espaço escolar;
- o aluno como sujeito político, cidadão ativo na produção do espaço.

Algumas experiências voltadas à formação docente, a exemplo do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID*, podem nos servir como referências para a (re)definição dos rumos da relação entre a formação do professor e a Educação Geográfica no Brasil. Não há dúvidas de que neste campo, este Programa amplia o espectro de possibilidades para o repensar da formação docente no país. O PIBID é um programa do Governo Federal que tem como objetivo principal o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. A PUC-Rio aderiu ao PIBID em 2013

contando com cinco subprojetos, dentre eles o de Geografia o qual atuava em parceria com uma escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e envolve quatro professores supervisores (lotados na escola), vinte bolsistas de iniciação à docência (licenciandos em Geografia) que atuam com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a maioria com idades entre 11 e 15 anos.

Através da concessão de bolsas para professores universitários, alunos das licenciaturas e professores da rede pública de ensino, além de recursos para aquisição de materiais e equipamentos, foram definidas dez linhas de ação que vão desde a participação direta nas aulas de Geografia até a proposição de materiais didáticos e a participação em eventos na área. Comparando seus resultados com aqueles obtidos no estágio curricular obrigatório, considerada a relação formação de professores e Educação Geográfica, o programa tem sido alvo de avaliações bastante positivas, como pode ser observado nos trechos de relatos de alunos e bolsistas do PIBID Geografia PUC-Rio, obtidos a partir de entrevistas realizadas na escola municipal parceira do Programa, e publicadas em Salomão, Carvalho e Rodrigues (2018).

“Eu não imaginava, não levei fé. Pensei que ia ser só um pessoal que ia ficar lá sentado, mas até hoje eu me lembro de uma das aulas que o bolsista deu... ele fez a turma inteira levantar, ele mostrou para a gente meio que na prática. E a gente aprendeu de um jeito muito mais fácil do que num texto que os professores ficam escrevendo no quadro. Eles ensinaram de uma forma simples, divertida e todo mundo entendeu. E eu acho que todo o Ensino Médio e todo o Ensino Fundamental deveriam ter esse tipo de ensino, um ensino na prática, eu posso dizer assim, um ensino que faça você pensar diferente.” (ex-aluna do Ensino Fundamental)

“É um professor para 40 cabeças, fica muito difícil... E eles quando eles vão dar aula pra gente, eles vêm com muita criatividade. São coisas simples que a

gente entende super fácil, super fácil mesmo... eles ajudam o professor e ajudam a gente.” (aluna do Ensino Fundamental)

“Se for falar sobre ensinar a gente com certeza encontra várias definições, mas hoje sem dúvida foi a essência disso. Em todas as oficinas os alunos compareceram e gostaram muito e isso foi espetacular. Na que eu estive, pude ver o sorriso daquelas crianças mudarem e sei que muitas delas vão encarar a vida de maneira diferente daqui pra frente (...) fazer parte disso é muito bom.” (bolsista de iniciação à docência sobre o Projeto Diversidades)

“De todo o meu tempo de PIBID, o dia de hoje foi, sem dúvida, o mais especial. Vê-los saindo felizes das outras oficinas, ver os olhinhos deles vidrados e atentos a tudo que a gente falava ... Não tem preço! Estou muito orgulhosa de ter feito parte de um evento tão bonito quanto esse.” (bolsista de iniciação à docência sobre o Projeto Diversidades)

Esta experiência vivenciada no campo da formação de professores nos forneceu alguns elementos para a refletir sobre a formação de professores no Brasil. Como proposto por Antonio Nóvoa:

*“É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (...) Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser uteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos*

*professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (Nóvoa, 1992:11-15)*

Em Novak (1998) encontramos ideias complementares aquelas enunciadas por Nóvoa, destacando-se a combinação de elementos fundamentais do processo educativo os quais colaborem no sentido da interação entre os atores do processo educativo.

*“hay que tener en cuenta que el mundo del aprendiz y el del profesor no son iguales. Hay que considerar, por tanto, que la interacción entre el aprendiz y el profesor implica dos conjuntos distintos de elementos interactivos. (...) los cinco elementos que comprende un hecho educativo: el aprendiz, el profesor, el conocimiento, la evaluación y el contexto. Todos los elementos se hallan presentes en el hecho educativo e se combinan para construir o reconstruir el significado de la experiencia.” (Novak, 1998:31-32)*

Outros estudos dão destaque, ainda, à necessidade de desenvolvimento das Competências Comunicativas Interculturais, ICC, ou seja, à habilidade para interagir efetivamente com pessoas de diferentes culturas. No contexto de globalização, com intensificação dos fluxos de informação e de pessoas, a formação de professores deve incorporar novos conhecimentos sobre estratégias para lidar com situações e conflitos interculturais. Apesar de algumas divergências acadêmicas, há certo consenso de que o desenvolvimento das ICC depende das habilidades para mostrar sentimentos positivos em relação à diferença cultural, condição fundamental para influenciar crianças e jovens

no sentido de uma perspectiva intercultural com efeitos sobre a superação de etnocentrismos, estereótipos e preconceitos (Garrote, 2016).

A partir destas reflexões iniciais pode-se enunciar nossa terceira proposição: as mudanças esperadas com relação à valorização da Geografia como campo disciplinar e profissional depende da formulação e implementação de programas e políticas voltadas à transformação e valorização do trabalho docente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo da ideia inicial de que a perspectiva do ensino de Geografia mostra seus limites quanto à consideração do contexto, do relacional, do imprevisível e do complexo, as proposições gerais até aqui enunciadas nos encaminham para uma urgente e necessária reflexão sobre a Educação Geográfica no Brasil, considerando-se alguns aspectos. Em primeiro lugar, deve-se estar atento às transformações sociais em curso, deixando à comunidade escolar e aos estudiosos da educação o importante papel de (re)encontrar o lugar da escola no contexto atual. Em segundo lugar, não se pode deixar de considerar o espaço escolar como aquele que vai muito além da sala de aula, estabelecendo-se em suas interações com a realidade vivida. Em terceiro, a necessária adoção de metodologias de ensino que, para além de incorporar as novas tecnologias, deem significado ao conhecimento produzido no espaço escolar. E, por fim, deve-se destacar o aluno como sujeito político, cidadão ativo na produção do espaço.

Sabemos que outras importantes reflexões com relação à formação de professores devem ser consideradas, contudo, consideramos os aspectos enunciados como fundamentais para o debate que temos empreendido.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRÉ, M.E.D.A. (2009) A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista de Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v. 01, n. 01, ago/dez, p. 41-56.
- ARROYO, M., BUFFA, E. e NOSELLA, P. (2010) *Educar para a Cidadania, quem educa o cidadão?* São Paulo: Martins Fontes, 14<sup>a</sup>.ed.
- AZEVEDO, D. A. Modelos de democracia e espaços políticos: o caso da democracia participativa. *Geografares*, n. 26, p. 126–146, 2018. DOI: 10.7147/GEO26.21002.
- AUSUBEL, D.P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978) *Educational psychology: a cognitive view*. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston.
- BENEVIDES. M.V.M. (1994) Cidadania e democracia. *Lua Nova*. n.33, aug. p. 5-17.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1997) *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília.
- CACHINHO. H. (2004a) Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Territórios e Protagonistas*. Guimarães. p. 1-18.
- CACHINHO, H. (2000) *Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica*, *Inforgeo*, n. 15, p. 69-90.
- CASTELLAR, S. M. V. (2011) A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial, Costa Rioca:EGAL. P.1-25.
- CASTELLAR, S. (org.) (2005) *Educação Geográfica, teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.
- CHAUÍ, M. (1984) *Cultura e democracia*. São Paulo, Editora Moderna.
- CORREA, R.L. (2016) Processos, formas e interações espaciais. *Revista Brasileira de*



- GARROTE, M. (2016) Measuring Interculturality of European Pre-Service Teachers. *Revista de Didáticas Específicas*, n. 14, p. 39-49.
- KROEF, A. B. G. (2003) Currículo como Máquina Desejante. 24 Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 135-136.
- LIMA, I. G. (2013) Horizontes geográficos da cidadania no Brasil: das redes políticas à justiça territorial. *Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Lima. p. 57-78.
- MOREIRA, R. (2007) *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Editora Contexto.
- MORIN, E. (2010) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 14ª.ed.
- MORIN, E. (2006) *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- MORIN, E. (2001) *Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 7.ed.
- National Research Council. (1997) *Rediscovering Geography: New Relevance for Science and Society*, National Academy Press, Washington.
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. (1998) *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- NÓVOA, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- RODRIGUES, R.C.A. (2019) O Poder do Conhecimento Geográfico: para superar o paradoxo da ciência. *Anais do 14 Encontro Nacional de Ensino de Geografia*. Campinas. p.4515-4529.
- SALOMAO, M. R., CARVALHO, A. P. e RODRIGUES, R. (Orgs.) . *Experiências na Formação de Professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.
- SILVA, A.C.P., RODRIGUES, R.C.A., ANDRADE, M.A.A. e VILLELA, T. *Educação Geográfica em Foco: temas e metodologias para o ensino básico*. (2014) LAMPARINA: Rio de Janeiro.