

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

Luciana Amorim de Oliveira

Mestrado (UESB); Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação;
Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço – NUAMSE, Grupo de Pesquisa no Ensino
de Geografia - GRUPEG
oamorim.luciana@gmail.com

Carmita Luzia Tomaz

Mestrado (UESB); Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa no
Ensino de Geografia - GRUPEG
carmitatomaz@gmail.com

Maiane Fonseca Santos

Mestrado (UESB); Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação;
Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço – NUAMSE, Grupo de Pesquisa no Ensino
de Geografia - GRUPEG
maimodas@hotmail.com

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Doutora em Geografia (UFS- Brasil); Professora Adjunta da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia (UESB- Brasil); Programa de Pós Graduação em Educação; Membro do
Núcleo de Análise em Memória Social e espaço – NUAMSE e Coordenadora do Grupo de
Pesquisa No Ensino de Geografia – GRUPEG
andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

Resumo: Para se aprofundar nas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem é importante discutir a formação docente, pois o percurso formativo revela as possíveis práticas e posturas assumidas pelos professores em sala aula, de forma a delinear o processo de ensino e aprendizagem, pois entende-se que é por intermédio do professor que os elementos fundamentais do ensino e aprendizagem (relação professor e aluno, meios didáticos-pedagógicos e concepções de educação e ensino) vão se estruturando. A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno. Assim, este artigo apresenta reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, considerando a formação docente em uma perspectiva histórica, no sentido de delinear seu percurso e evolução, assim como aspectos que abrangem as práticas dos professores em sala de aula e os efeitos desses elementos no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras Chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Práticas docentes

Introdução

O percurso formativo esboça as práticas em sala de aula, influenciando no processo de ensino e aprendizagem. É por intermédio do professor que os elementos fundamentais do ensino e aprendizagem (relação professor e aluno, meios didáticos-pedagógicos e concepções de educação e ensino) vão se estruturando, dando forma às engrenagens que fazem o processo acontecer. A postura assumida pelo docente no cotidiano da sala de aula e as concepções acerca do ensino e da ciência com a qual trabalha são determinantes para a construção do conhecimento do aluno.

A formação docente deve contribuir para a constituição de um profissional apto a conduzir suas ações de forma consciente, capaz de considerar as particularidades do contexto no qual está inserido e proporcionar a construção de conhecimento teórico-científico com intento de fortalecer as concepções que delineiam as práticas em sala de aula e proporcionar o desenvolvimento de sujeitos independentes, reflexivos e críticos.

A importância da Formação Docente e seu percurso histórico

A história da educação brasileira revela que a questão pedagógica se fortaleceu lentamente até ocupar posição central em propostas de reformas na década de 1930, mas não encontrou, ainda, um encaminhamento satisfatório. Permanece a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011). Dessa forma, é necessário refletir a formação docente considerando uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos no decurso do tempo.

No Brasil, a formação docente passa por inúmeras mudanças em um contexto “marcado por permanências neoliberais, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente” (BERTOTTI e RIETOW, 2013, p. 13795). É um cenário que evidencia a necessidade de se repensar a formação de professores, em uma perspectiva de atender as demandas da sociedade, pois, “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui

um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (TARDIF e LESSARD, 2005).

A história da constituição dos cursos de formação docente no Brasil revela três períodos distintos, determinados pelos diferentes ideários da educação brasileira. O primeiro período corresponde à criação das escolas normais e a presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930. O segundo período é influenciado pelas ideias escola novistas e vai até 1961. E finalmente, o terceiro período estende-se de 1961 até 2001, sob a influência da concepção pedagógica produtivista. (BERTOTTI e RIETOW, 2013).

As discussões sobre educação abordam a formação de professores como aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem e assinalam fragilidades que tornam a atuação docente ineficazes. Para Saviani (2011) são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Mas são as condições de trabalho docente, que Saviani aponta como um dos aspectos mais importantes ao afirmar:

[...]Finalmente — e este talvez seja o aspecto mais importante — as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

Os aspectos sinalizados por Saviani (2011) evidenciam que o trabalho docente se constitui em condições precárias, as quais implicam diretamente na formação docente e

consequentemente na materialização da prática do professor em sala de aula, de maneira a comprometer sua imagem como produtores do saber, que, por sua vez, geram a desvalorização do profissional da educação, como ressalta Nóvoa (1999) ao considerar:

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 6)

No processo de formação docente, a competência do professor é considerada um dos importantes elementos e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdo e estratégias de aplicação, mas sim como saberes que tenham significado dentro do contexto no qual se encontra inserido. O ensino deve ser considerado uma construção social, pois os sujeitos envolvidos, são seres passivos de constantes mutações provocadas pelo meio, as quais exigem do docente, um dinamismo de adequação a tais mudanças. Com relação a esse aspecto, Tardif afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.3).

Neste sentido, não é possível restringir a formação docente às técnicas, muito menos às tecnologias, mas buscar um desenvolvimento dos processos educativos e considerar os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola. Como afirma Pimenta (2002) as licenciaturas apresentam importância fundamental nesse processo ao promover o desenvolvimento dos saberes docentes, por meio da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula e ainda:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem

construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18).

A esse respeito, Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades e a necessidade de mudança é necessária, porém nem sempre consegue-se definir o rumo (NÓVOA, 2009). O autor ressalta que há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos e de modismos. E afirma:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, 2009, p. 204).

Diante do complexo processo de formação docente, Nóvoa (1995) abrevia:

[...] a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p.28).

Para o autor a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade docente que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar. (NÓVOA,1995). Nesse ínterim, o saber pedagógico é importante tanto para o cotidiano do professor, quanto na construção de sua identidade como docente. Essa consciência facilita os manejos que o ofício exige e possibilita, com base na leitura crítica da realidade, que o docente assuma atitudes com vistas a superar os desafios impostos pela profissão.

Dentro do processo de formação e profissionalização docente é necessário considerar aspectos que são intrínsecos a natureza humana, bem como, admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e formação do profissional da educação (NÓVOA, 2000).

A formação docente envolve ainda a construção dos saberes dos professores. Para Tardif (2007) há na prática docente uma inter-relação de saberes que o autor denomina como

disciplinares, os quais são construídos através do contato do professor com diversas áreas do conhecimento; experienciais, que são aqueles construídos por meio das práticas do cotidiano escolar e curriculares, que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos e método, estabelecidos pelo programa que cada instituição organiza e define como modelo de formação. Diante do exposto, compreende-se a importância de refletir sobre teoria e prática, e reconhecer que essa é uma ação transformadora no processo de formação docente.

O processo de ensino e aprendizagem e a prática do professor de Geografia

A evolução dos estudos sobre o processo de ensinar e aprender dá origem as tendências pedagógicas nas quais os sujeitos do processos foram compreendidos, ora como transmissor (professor) e receptor (aluno) de conhecimento, em uma perspectiva rígida, ora abeirando-se por concepções que percebem o processo de ensino e aprendizagem como um todo integrado e atribuem ao educador o papel de mediador do processo e, em outras ainda, o educando ganha status de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendiz.

No percurso da educação brasileira, autores como Paulo Freire (1989) defende uma prática pedagógica histórico real, na qual não só o aluno é reconhecido como integrante ativo da construção da sua própria aprendizagem, mas sua realidade também é considerada e faz parte do desenvolvimento do processo educativo, que envolve tanto o aluno como o professor. Freire (1989) afirma que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

Na compreensão de Libâneo (1994) para que ocorra a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa, construído por meio de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades. Nesse processo, o professor põe em prática o tripé: objetivo, conteúdo e método. “É uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 90). Para tanto é necessário que o professor se posicionar como mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, o que significa, dentre outras coisas, buscar se capacitar para o exercício da profissão, mas também estar disposto a lidar e a considerar o vasto universo multicultural, pois a diversidade inerente à sociedade estará presente em sala de aula.

Ao que se refere à relação professor e aluno, é necessário salientar ainda a importância da afetividade, confiança e respeito entre docente e discente para que melhor os sujeitos se desenvolvam em seus respectivos papéis. Contudo, é imprescindível que o docente tenha a

compreensão de que tais sentimentos, não devem interferir no cumprimento de seu dever, se mantendo ciente que sua postura e atitudes produzem marcas positivas/negativas, que implicam no futuro do aluno, pois segundo Freire:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.73)

Manter o equilíbrio entre a autoridade, respeito, afetividade, e ao mesmo tempo, estabelecer normas e limites, sustentar um ambiente propício às necessidades de cada um, respeitar a individualidade, a liberdade e promover o desenvolvimento da aprendizagem e o senso de responsabilidade no educando, não são tarefas fáceis que remete à refletir no sentido de compreender o alinhamento entre a formação e a prática do professor, mediante os desafios que envolve os aspectos políticos, acadêmicos, sociais e pessoais.

A complexidade do fazer pedagógico se evidencia intensamente na prática de ensinar Geografia, uma vez que, o conhecimento que se pretende construir, se refere ao espaço vivido e percebido pelos sujeitos envolvidos, estabelecendo para o professor, o desafio de posicionar o estudante e a si próprio, enquanto autor e observador desse espaço, meio aos diversos embates e contradições que caracterizam a educação no Brasil, assim como o próprio ensino da ciência geográfica (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

No período colonial os conteúdos geográficos se apresentavam diluídos em textos literários, e eram trabalhados pelos jesuítas em uma perspectiva religiosa cristã para os índios e em uma vertente de ensino humanista, para os filhos dos colonizadores. Somente a partir de 1837 a Geografia foi instituída como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro, quando o Decreto de 2 de dezembro do mesmo ano, expedido pela Regência Interina, criou o Imperial Colégio de Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. A criação do referido colégio não foi apenas para oferecer a corte um ensino secundário de qualidade, mas que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas em todo território brasileiro (ROCHA, 2010).

A educação brasileira se desenvolve, desde então, baseada no modelo importado da França e todas as disciplinas, inclusive a Geografia, ensinadas no Brasil seguiam os moldes acadêmicos francês, sem alterações significativas quanto a forma e ao conteúdo,

caracterizando uma Geografia escolar que, possivelmente, considerava algumas poucas especificidades sócio históricas nacionais. Inúmeras gerações de brasileiros, aprenderam Geografia pelos compêndios franceses denominado de “Manuel de Bacca laureat” e do “Atlas Delamanche” e mesmo quando começaram a surgir os compêndios nacionais, estes eram, em sua maioria, meras traduções do material da França, pois se manteve avessa a outras influências que não a francesa (ROCHA, 2010).

Por volta do ano de 1900, o ensino de Geografia havia se consolidado praticamente em todas as instituições de ensino do território brasileiro. Era marcada pelo ensino dos aspectos naturais regionais, com o objetivo de promover um sentimento de patriotismo, a qual é denominada por Lacoste (1997) como a “geografia dos professores”, reduzida ao estudo dos aspectos visíveis, desprovido de reflexões sobre as relações. Nesse sentido, Straforini (2001) compreende que o ensino de Geografia foi reduzido ao:

[...] foi reduzido ao estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem a paisagem sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra (STRAFORINI, 2001, p.104).

Profundas transformações marcaram a Geografia escolar brasileira na década de 1920, inclusive uma nova proposta de ensino para essa disciplina, que se torna oficial a partir da reforma implementada pelo professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes, se constituindo dessa forma, forte oposição ao modelo da Geografia tradicionalmente ministrada nas escolas do Brasil (ROCHA, 2010), que vivia naquele momento um período de repensar a educação brasileira marcado por um otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação (NAGLE, 1976).

Na década 1930 surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil ministrados por professores franceses, fortalecendo a influência lablachiana, peculiar à Geografia francesa. Os primeiros professores de Geografia com nível superior foram para a educação básica, a princípio e posteriormente passaram a realizar pesquisas nas academias, o que fez a Geografia ganhar espaço e respeito ao apresentar-se como ciência acadêmica e escolar (MIRANDA, 2015).

Diversas discussões foram travadas após o período da II Guerra Mundial, de forma que os embates conduziram à profundas transformações na maneira de conceber o campo científico, tecnológico, social e econômico e também influenciou no surgimento de novas perspectivas de abordagens do ensino de Geografia.

É na década de 1960 que surgem as primeiras discussões denominadas como Geografia Crítica, baseadas no materialismo histórico-dialético, com características de uma Geografia de relevância social, construindo fortes críticas à corrente Tradicional e à Nova Geografia. Segundo Christofolletti (1982), para designar tudo que essa Geografia abrangeu, o termo mais adequado é Geografia Radical, com sua tendência esquerdista, incluindo a postura contestatória de seus praticantes. Rocha (2010) ressalta que não ocorreu uma simples substituição, mas na verdade, se deu intensos embates entre os simpatizantes da nova e os que defendiam a orientação tradicional, que resultou na complementaridade entre as duas orientações originando o modelo adotado hegemonicamente até as décadas de 1970 e 1980 do século XX (ROCHA, 2010).

A ascensão da Geografia crítica se deu na década de 1980 e foi marcada por um vasto número de publicações em todo país, fruto dos debates dos anos anteriores, promovidos através dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Em meados de 2015, as discussões sobre a necessidade de mudanças no ensino se intensificaram bastante e a pauta se concentrou em torno das propostas de modificações curriculares. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece os processos essenciais que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica brasileira foi reformulada e aprovada em novembro de 2018, sob muitas críticas, um grande desafio que impõe esforços do governo para ser efetivada, sobretudo ao que se refere ao ensino médio, uma vez que a estrutura oferecida hoje nas escolas não são adequadas para incorporar as novas orientações.

Ao que se refere à Geografia, Lima et al criticam nos seguintes termos:

[...] a proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a

forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia. (LIMA *et al*, 2016, p. 166)

A história do ensino de Geografia evidencia a necessidade de melhorias significativas para o trabalho dessa disciplina. Faz-se necessário refletir possíveis mudanças no desenvolvimento dos temas geográficos em sala de aula, através de possibilidades viáveis. Portela (2018) salienta a importância da Geografia para a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade e si reconhecer como parte dela. E ainda:

Em última análise, não se pode deixar de atentar para uma proposta curricular que realmente construa e, não destrua, o resultado de muito trabalho e luta por parte dos que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens. Esse, sim, seria um projeto de nação coerente. A importância da Geografia no seu campo de atuação e no currículo escolar, apresentada de modo consistente para a formação humana, contrapõe-se ao que o texto aponta como necessária ao saber localizar-se, situar-se e orientar-se no mundo, numa perspectiva meramente contemplativa (PORTELA, 2018, p. 65)

Para além dos desafios supracitados, o professor de Geografia se depara com os entraves provocados pela dicotomia entre a teoria e prática existente no campo do saber geográfico. Cavalcanti (2006) acredita que a superação dessa divisão é possível por meio da definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a geografia escolar, ainda dentro processo de formação inicial. Isso promoverá a compreensão da dinâmica que ocorre no cotidiano da escola, conduzindo o professor à articular a sua formação com a prática em sala de aula. É no processo de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências no cotidiano da sala de aula que o professor constrói seu referencial profissional.

A Geografia é a ciência que busca estudar, analisar e explicar o espaço geográfico que é o espaço produzido e constantemente transformado pelo homem e na escola a Geografia e se caracteriza como uma disciplina que permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos em um processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2003, p. 57-58),

Para Callai (2006), é necessário que o professor construa o olhar geográfico durante o processo de formação, a fim de que na prática de sala de aula, ele seja capaz de interpretar a realidade e as questões que envolvem a sociedade, tornando-se apto a trabalhar com os alunos

os conhecimentos geográficos no trato das informações em diferentes escalas e contextos.

Além do desafio imposto pelo próprio objeto de estudo da ciência geográfica, o professor dessa disciplina precisa desenvolver práticas reflexivas e críticas, que vão para além de uma Geografia pautada em um ensino voltado para o patriotismo, a memorização de nomes de estados, planaltos, rios e outros aspectos da paisagem distante de uma reflexão crítica, na qual não se limita aos elementos naturais, mas os relacionam a dinâmica existente na sociedade (VESENTINI, 2004).

Nesse contexto, o papel do professor de Geografia é proporcionar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, criando possibilidades de transformar a realidade através da teoria e da ação social, fazendo com que o estudante entenda que estudar é muito mais do que mera memorização de conceitos e termos científicos (MOREIRA, 2011).

Considerações finais

O ensino de Geografia precisa ser um instrumento emancipatório, de modo que é primordial que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade” (OLIVA, 2006, p. 36), e sim intrínseco a ela e nessa perspectiva o professor deve desenvolver os estudos através da realidade, remetendo o ensino de Geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios educados.

A ideia supracitada remete ao que denomina-se como aprendizagem significativa, método proposto por Ausubel (1982), que segundo o autor oferece para o educando grandes vantagens, pois favorece para o enriquecimento de informações existentes em sua estrutura cognitiva ou para adquirir novos conhecimentos.

Para desenvolver uma aprendizagem com significado é necessário que o professor procure identificar as estruturas de conhecimentos e bases de informações, estabelecendo relação entre a bagagem de conhecimento do aluno e os conceitos que pretende-se trabalhar, oportunizando novas aprendizagens, estabelecidas por meio de uma relação de diálogo entre professor e aluno.

O diálogo instituído entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, deve ser, no caso do ensino de Geografia, se desenvolve alicerçado em categorias que são imperativas para a compreensão de fenômenos inerentes ao objeto de estudo da ciência geográfica. Corrêa (2012) afirma que o estudo realizado pela Geografia ocorre por “cinco conceitos-chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos

se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território” (CORRÊA, 2012, p. 16).

A esse respeito, Cavalcanti (2005) compreende que o ensino de Geografia apresenta uma linguagem própria, que fomenta o diálogo, denominada como Linguagem Geográfica e é constituída por um conjunto de conceitos, categorias e teorias, que dá origem a um discurso fundamental para a construção do conhecimento. E mais:

Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

Diante do exposto, pode-se considerar que a construção do conhecimento geográfico é favorecida pelo desdobramento de diálogos (professor e estudante) pautados em elementos significativos que fazem parte das vivências dos sujeitos. Dessa forma a Geografia, como disciplina escolar, é capaz de contribuir para a compreensão sobre as múltiplas dimensões da realidade, fortalecendo o aprendizado do aluno, possibilitando que esse sujeito realize leituras de mundo e se reconheça como agente transformador do espaço vivido, estabelecendo relação entre as diversas escalas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da Criação das Escolas Normais as Transformações da Ditadura Civil-Militar**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. **Anais eletrônicos** do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143- 161.

CALLAI, Helena C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In:* CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In:* SILVA, Aida Maria M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109 – 126.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição De Vygotsky Ao Ensino De Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acessado em mar. 2019.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. *In:* Antônio CHRISTOFOLETTI (Org.). **Perspectivas da Geografia**, Difel: São Paulo, 1982.

CORREA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. *In:* CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. (Org.) **Geografia: conceitos e temas.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 4ª ed. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1997.
LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118

LIMA, Maria do Céu de. *Et al.* A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: Inconsistências e Impropriedades da Proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, Jul. 2016, Disponível em: <http://uvanet.br/rcgs.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. **Anais Eletrônicos do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/4481818-Historia-da-geografia-escolar-brasileira-continuando-a-discussao-resumo.html>. Acesso em: 15 dez.2018.

MIRANDA, Ricardo Ferreira, O Ensino de Geografia: Perspectivas Atuais, **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Luciana/Downloads/763-8881-1-10-20150507%20(2).pdf. Acesso em 15 dez. 2018.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 118.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU - MEC, 1976.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org) *Vidas de professores*. Porto: Porto, Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, Antônio (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVA, J. T. **Ensino de Geografia: um retrato desnecessário**. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) *A Geografia na sala de aula*. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 34 – 49.
PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito, A BNCC Para o Ensino de Geografia: A Proposta das Ciências Humanas e da Interdisciplinaridade, **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEIOC/CCEN/UFPB, Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro** (1837-1942), 2010. Disponível em: [observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/ Desempenhoprofesional/824.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenhoprofesional/824.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, *Poésis Pedagógica* - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 nov. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas series iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155p. Dissertação (mestrado em Educação Aplicada às Geociências). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287405>. Acesso em: dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em: http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.