



EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE- ESCOLA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

lana.nascimento@uece.br¹

Resumo

O trabalho resulta da experiência e do convívio com dois projetos de Educação Geográfica, a saber o projeto português Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT, na Universidade de Lisboa, e o Projeto Holandês Geo Future School, desenvolvido por professores da Universiteit Utrecht e da Universiteit Amsterdam. Essas experiências, assentes em consolidadas articulações entre a escola e a universidade, são trazidas para refletir sobre os desafios no campo da formação e profissionalização dos futuros professores de geografia, mesmo em contextos de aproximação alicerçada entre essas duas instituições. A mobilização, as ações e os resultados que esses projetos apresentam, no âmbito da intervenção territorial e da educação geográfica chamaram a atenção para dois aspectos fundamentais. O primeiro é o fato de que mesmo em realidades onde não se verificam políticas de Estado, a Universidade consegue produzir exitosas parcerias formalizadas e protocolizadas com a Escola e demais organizações sociais, aproveitando-se de componentes do currículo escolar e/ou mobilizando ações extracurriculares. O outro aspecto toca exatamente no problema referenciado por Nóvoa, dentre outros estudiosos dessa questão: a formação inicial precisa ser efetivamente incorporada nessas agendas se pretendemos caminhar rumo à almejada racionalidade prática, nessa profissionalização docente.

Palavras-chave: formação de professores de geografia, ensino de geografia, racionalidade prática.

Introdução

Este trabalho resulta da experiência e do convívio com dois projetos de Educação Geográfica, a saber o projeto português *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT, na Universidade de Lisboa, e o Projeto Holandês *Geo Future School*, desenvolvido por

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Geografia (FAFIDAM/UECE). A prática reflexiva foi realizada no âmbito do doutoramento em Ensino de Geografia (IGOT/Ullisboa/CNPq GDE Exterior).

professores da Universiteit Utrecht e da Universiteit Amsterdam. Essas experiências, alicerçadas em consolidadas articulações entre a escola e a universidade, são trazidas para refletir sobre os desafios no campo da formação e profissionalização dos futuros professores de geografia, mesmo em contextos de aproximação efetiva entre essas duas instituições.

Objetivos da pesquisa

A incursão nos dois projetos teve como propósitos centrais:

Vivenciar experiências internacionais de articulação institucional entre a universidade e a escola, pela via do ensino de geografia, observando perspectivas de inserção da formação inicial nessa relação.

Observar e acompanhar situações educativas junto à escola, visando mapear, pelas práticas de ensino de geografia nas duas realidades territoriais referidas, procedimentos relacionados à elaboração do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, a partir dos projetos investigados.

Metodologia

A metodologia investigativa envolveu a incursão nas duas experiências, bem como a análise da concepção dos Projetos, marcada por similitudes metodológicas que se verificam nas etapas de desenvolvimento da ação, quais sejam:

- Sensibilização, mobilização e formalização. Essa fase envolve um conjunto de atividades, tais como:

Formação dos docentes sobre a concepção, a metodologia e as atividades envolvidas;

Assinatura de protocolos de cooperação entre as escolas e autarquias;

Sessões nas escolas para apresentação da proposta e envolvimento da comunidade escolar.

2. Desenvolvimento do Projeto.

- Inicia-se com a identificação dos problemas locais. Essa fase conta com a utilização de instrumentos de levantamento e sondagem (trabalhos de campo e ferramentas de recolha de dados, como inquéritos, entrevistas, dentre outros). No caso do Projeto *Nós propomos!* Um inquérito motivacional abrange esse momento exploratório. Esse instrumento incorpora questões relacionadas às vivências; participações em grupos e associações políticas,



culturais; identificação preliminar de problemas locais e/ou de entorno; levantamento das concepções acerca do papel dos atores de produção do espaço (Estado, cidadãos) no enfrentamento das problemáticas territoriais; verificação dos interesses acerca das potencialidades metodológicas e de intervenção do Projeto.

- Definição dos problemas e constituição dos grupos de trabalho. Essa fase de definição do tema/problema de trabalho é, seguramente, uma fase de reajustes, em razão dos fatores diversos que envolvem o plano de ação investigativa: as circunstâncias espaciais, os elementos não- previstos, a exequibilidade das propostas, a sensibilização dos atores para a cooperação ao trabalho, entre outros. Indica-se, nessa fase, um prazo limite para a apresentação definitiva desse tema/problema e dos grupos nos sítios eletrônicos designados pelo Projeto.
- Problematização e desenvolvimento metodológico. Nos dois casos, planos de regulação e ordenamento territorial municipal são utilizados como referência, haja vista os ideários de participação no planejamento e na gestão e a busca pela sustentabilidade do desenvolvimento, na composição das duas propostas.
 - Levantamento, recolha, seleção e tratamento de dados. Essa é a fase em que importantes atores da rede de instituições que constituem os projetos dialogam e interagem. É o momento que técnicos municipais vão às escolas; estudantes e professores vão às autarquias e outras entidades, para pesquisa documental e bibliográfica. O trabalho de campo revela-se uma componente imprescindível de coleta das informações. Também é a etapa onde o tratamento da informação recebem suportes dos sistemas de informação geográfica. Esse momento é marcado por uma avaliação do processo onde são averiguados os trabalhos e pesquisas já realizados e a realizar.
 - Proposição e enfrentamento das problemáticas: consiste na culminância do processo que avança da investigação e análise dos problemas para a apresentação de soluções, que devem expor indicadores de intervenção, considerando dimensões socioambientais, político-culturais e logístico-financeiras. Esse momento que se encaminha para o fechamento dos projetos é marcado pela arte-finalização de cada proposta. Recomenda-se a organização padronizada do material, contemplando: logotipo; título; identificação dos autores, da escola e do problema desenvolvido; metodologia empreendida; informação relevante, obtida por meio dos instrumentos de recolha; proposta de intervenção e fontes de apoio e fundamentação da investigação e da intervenção.

Fundamentação teórica

Os projetos relacionam-se aos paradigmas da aprendizagem ativa e da problematização como alavanca do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, sobre os quais, especificamente no âmbito da geografia, tratam, de forma elucidativa, Ferreti (2012) e Roberts (2003; 2010; 2013), dentre outros, ao designar a *enquiry approach in geography* como importante abordagem na construção da aprendizagem significativa (Ausubel, 1968; 1978), da aproximação teoria-prática e da qualidade da avaliação como averiguação de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos essenciais (Ferreti, 2017).

Fortemente inspirada nos trabalhos de Vygotsky (1962), na perspectiva da abordagem sociointeracionista e da relação entre pensamento e linguagem, bem como em Mercer (2000), na relação entre linguagem, pensamento, ensino e aprendizagem, a professora Margaret Roberts, da Universidade de Sheffield, intensifica suas ideias acerca da aprendizagem geográfica pautada na inquirição, desde os anos 1990, no âmbito da elaboração do Currículo Nacional de Geografia da Inglaterra. Sintetiza, no livro *Learning through Enquiry* (2003), o enquadramento metodológico, que envolve os processos de identificação de um problema, do uso e tratamento de informações que possam melhor elucidá-lo e da reflexão e aprendizagem a partir do percurso investigativo.

Esse processo é descrito pelas seguintes etapas e elementos constituintes: 1. *Criar uma necessidade de saber* (onde devem estar presentes os espíritos: da curiosidade, da especulação, da capacidade de elaboração de hipóteses, da conexão com conhecimentos pré-existentes, da identificação e elaboração de questões, etc); 2. *Usar dados* (o que envolve a coleta, localização e seleção de evidências, bem como a classificação desses dados); 3. *Fazer sentido: fazer conexões de todos os tipos* (essa fase de conexão entre os tipos diversos de dados e conhecimentos coletados e produzidos abrange importantes princípios do raciocínio geográfico, como a descrição, explanação, comparação e diferenciação, análise, interpretação e relação entre conhecimento novo e pré-existente, etc); 4. *Reflexão na aprendizagem: sem crítico em relação a...* (a partir das conexões e análises de dados, a reflexão crítica envolve critérios de julgamento e opinião, bem como a averiguação do que foi aprendido, como se aprendeu, como



a investigação poderia ter sido melhor desenvolvida). Essa última fase deve retroalimentar a próxima investigação, recomeçando o ciclo (Roberts, 2003; 2010).

Relativamente à proposta do Geo Future School, cabe mencionar que surge a partir da compreensão de que a Holanda, em escala geopolítica global, constitui-se um importante *global player*, o que demanda a reflexão e investigação prementes sobre as principais questões geográficas atuais e do futuro, tais como expectativa de vida, sustentabilidade, desafios geopolíticos que se manifestam ao redor do mundo, uso da Geo- Tecnologia da Informação para melhorar as condições de vida, dentre outras. (Geo Future School, NL). Portanto, assim como o cenário que propiciou o surgimento do Nós Propomos! em Portugal, a proposta do *Geo Future School* surge como um novo fluxo no ensino secundário, fundamentada na articulação entre as variáveis espaço-tempo, na perspectiva de que as atenções para o futuro sejam coerentes com as preocupações geográficas do presente. As principais características do Projeto são:

- a valorização da abordagem multidisciplinar. Assume-se que os temas são essencialmente de natureza multidisciplinar, mas as abordagens dessa multidisciplinaridade são limitadas, e a geografia deve assumir o papel privilegiado de assumir essa integração, proporcionando os *links* com temas da química, história, física, biologia etc.
- a natureza internacional dos temas geográficos, sejam eles a fome, a seca, as enchentes, as cidades inteligentes, criativas e sustentáveis, dentre outros. A especificidade desses temas conforme os territórios onde se localizam não inviabilizam o tratamento global.
- a aprendizagem investigativa, com enfoque no trabalho de campo.
- o uso das tecnologias de informação geográfica no enfrentamento e resolução de problemas. o protagonismo dos alunos como gestores principais do processo de aprendizagem, a partir do desenvolvimento das tarefas que lhes são destinadas, por meio das questões norteadoras. a parceria com empresas e instituições diversas (Geo Future School, 2016).

Em um esforço de síntese sobre as habilidades e os respectivos tipos de conhecimento envolvidos, destacamos que os fatos, conceitos, procedimentos e a metacognição envolvem habilidades simples e complexas, como lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e elaborar.

Resultados obtidos: Similitudes e especificidades entre o *Geo Future School* e o *Nós Propomos!*

É possível identificar algumas similitudes e distinções que marcam a identidade dos dois projetos expostos. Dentre os aspectos mais evidentes, destacamos a Educação geográfica pautada na inovação e na *enquiry approach in geography* (Roberts, 2003, 2010, 2013) como eixo comum às duas propostas.

Ambos projetos se fundamentam sob a ótica do ensino ativo e da aprendizagem significativa, estimulando a indução e a dedução dos estudantes pela perspectiva da experiência e da interação entre teoria e prática, e por meio do contato direto com as questões do território e da região onde vivem. Essa aprendizagem pautada na problematização tem como eixo medular nas duas propostas a construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como abordagem nuclear dos processos investigativos e propositivos que são desenvolvidos. São permanentemente ativados nas duas propostas os princípios da localização, descrição, extensão e conexão dos fenômenos geográficos em perspectivas multiescalares; assim como a análise, comparação e diferenciação dos processos espaciais em contextos múltiplos.

Também se verifica que a didática específica em que se assentam as duas propostas estimula processos de aprendizagem nos quais os estudantes são muito mais gestores e autônomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Apesar de terem um norte metodológico, seja o estudo de caso, no caso do *Nós Propomos!* ou uma tarefa designada a ser cumprida, no caso do *Geo Future School*, são esses estudantes da educação básica e secundária que protagonizam, em conjunto, as etapas sobre as quais culminarão as propostas de intervenção. Eles pesquisam; vão a campo; elaboram e executam inquéritos, entrevistas e planos de ação; interpretam, elaboram e desenvolvem material iconográfico e cartográfico; redigem as propostas e as comunicam, ao final, em várias instâncias e instituições. Esse processo exige do professor um papel específico e imprescindível, de mediador e coordenador desse trabalho conjunto e autônomo. Ele inspira, observa, corrige, recomenda reformulações e instrui, ocupando a base dessa educação geográfica em movimento.

A avaliação é outra componente essencialmente comum. Em ambos, ela se manifesta de forma diagnóstica, intermédica e processual no desenvolvimento do estudo de caso/tarefa. Essa premissa permite, inclusive a averiguação da metacognição e das habilidades que se vão adquirindo ao longo do processo.



Nos dois projetos as dimensões de investigação, pesquisa e construção coletiva de conhecimento permeada do uso de técnicas e métodos inovadores de pesquisa e aprendizagem, sobretudo as geotecnologia da informação. O incentivo ao uso dessas ferramentas respalda o reconhecimento da ciência e da informação no diálogo com a realidade social.

A internacionalização é outra marca comum aos dois projetos. O *Nós Propomos!*, que se inicia originalmente em Portugal, estende-se, como identificamos, ao longo dos anos pelas escolas das diversas regiões portuguesas (cerca de 46 escolas correspondendo a cerca de 2000 alunos envolvidos), expande-se em 2016 pela Espanha (Ciudad Real, com cerca de 400 alunos e professores) e Valência, chegando até o México, ao espaço sul-americano (inclusive com grande expressão nas cinco regiões brasileiras) e africano⁸. O *Geo Future School* também já tem projetos desenvolvidos em outros países e galga, por meio da promoção das formações que realiza, essa expansão internacional.

A relação de cooperação com outros atores e instituições também é uma marca comum, mas com uma clara distinção da perspectiva de parceria (Figuras 7 e 8). O *Nós Propomos!* com foco direto na educação geográfica e cidadania territorial, desenvolve-se nas escolas, praticamente sem financiamento, contando apenas com recursos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT para logísticas imprescindíveis, como deslocamento. Não recebe apoio financeiro do Estado nem de empresas, embora conte com a colaboração fundamental da Esri Portugal, com relação direta ao fornecimento da sua tecnologia de Sistemas de Informação Geográfica, na formação dos alunos e docentes envolvidos, assim como do Patrocínio pontual de entidades partidárias (caso do Partido Comunista Português/PCP) no deslocamento dos alunos premiados ao Parlamento Europeu, em Bruxelas.

O *Geo Future School*, entretanto, estabelece desde a proposta original aquilo que chama de “cooperação sustentável entre educação, por um lado, e empresas e instituições, por outro” (GFS, 2018), afirmando que “a visão aberta de jovens sobre as questões de hoje e do futuro pode proporcionar às empresas e instituições uma grande quantidade de informações úteis. Os jovens se interessarão pelo campo profissional e atividades dessas empresas e instituições através de contatos com empresas e instituições” (Samenwerking met bedrijven en instellingen, GFS, 2018, tradução da autora). Prevê, portanto, originalmente, a colaboração institucional, visando não somente à educação geográfica, mas também a ótica da consultoria, da inserção profissional desses estudantes, numa perspectiva de futuro, bem como do financiamento de empresas no desenvolvimento do Projeto, o que revela uma clara adequação da Proposta às

parcerias público-privadas entre outras prescrições orientadas sobretudo pelo Banco Mundial e FMI.

Mas a formação inicial...? Algumas considerações

A perspectiva colaborativa é claramente apresentada como principal horizonte desses projetos na construção e difusão do raciocínio geográfico e do pensamento espacial na resolução de problemas geográficos. Identificam-se os paradigmas de articulação teórico-prática e da reflexão-na-ação (Schön, 1983), nessa aproximação entre universidade e escola, na concepção e desenvolvimento das duas propostas. Nesse sentido, as experiências vivenciadas em ambos nos fizeram refletir sobre como esses terrenos consistem-se férteis para a formação inicial de professores, um potencial que se revela desde a concepção até o desenvolvimento dos projetos. Exatamente por isso, suscitaram as seguintes inquietações: por que essa aproximação e cooperação institucional não abarca nem considera a formação inicial na concepção e nem no desenvolvimento das propostas? Por quais razões não se incorpora curricular e institucionalmente a profissionalização para a docência nesses projetos, aproveitando inclusive a organização da rede de parceiros, estabelecida de maneira mais assertiva?

Se olharmos para os programas de estudos que designam os mestrados em ensino de geografia⁹ nas universidades proponentes ou vinculadas aos dois projetos, identificamos nas Unidades Curriculares a mobilização de habilidades e domínios de conhecimento claramente afins àqueles que os projetos referidos mobilizam. Além de componentes como Trabalho de Campo, tratamento da informação geográfica com uso das tecnologias de informação e comunicação, contidas nos programas de Mestrado tanto do Igot quanto da Universidade de Utrecht, há nomeadamente no *Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação* desta última instituição a componente designada *Educação voltada para o Futuro*, cerne do Geo Future School.

Mesmo assim, não se verificam, pelo menos em curso, nem no caso português nem no holandês, perspectivas institucionais curriculares de inserção de formandos (mestrados em ensino de geografia) nesses projetos. A articulação entre os projetos e os programas de



formação inicial de professores de geografia, nos territórios onde eles se desenvolvem, é inexistente ou insipiente. Contribuiria sobremaneira para a reflexão acerca da prática desses componentes e habilidades, no contexto da educação geográfica, na realidade escolar.

Se as duas propostas são primordialmente concebidas e planejadas em contextos institucionais comprometidos com a reflexão e investigação acerca da educação geográfica e da⁹

Referimo-nos ao Mestrado em Ensino de Geografia (IGOT/Ulisboa), no caso de Portugal, e ao Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação (Universidade de Utrecht), ambos com 120 créditos, obedecendo à adoção do sistema de acumulação e transferência de créditos — European Credit Transfer and Accumulation (ECTS), que viabiliza a mobilidade estudantil dentro do espaço comum europeu. profissionalização de professores de geografia; se já assumimos, pelo menos no discurso, que precisamos superar a tradição de formar professores longe de onde se exerce o trabalho docente, é natural que essa forte componente praxica, tão valorizada, incorpore os espaços e sujeitos que estão se preparando para a incursão na escola e para a futura indução profissional.

A não-inserção da formação inicial no âmbito das práticas e projetos já existentes, como lugares de reflexão do currículo de geografia e das práticas de ensino, acende novamente a luz laranja sobre a desvalorização do papel da escola como espaço de formação e sobre a segregação entre a universidade — locus de reflexão acerca da profissionalização e a escola — campo da prática que atravessa essa formação. A incursão nos dois projetos, além de proporcionar à autora a vivência com propostas essencialmente pautadas na valorização da educação e do raciocínio geográfico como lentes de entendimento e intervenção sobre processos e fenômenos espaciais diversos, conferiu um olhar mais panorâmico para as potencialidades em relação à iniciação à docência em geografia nos terrenos favoráveis de cooperação institucional já consolidada.

A mobilização, as ações e os resultados que esses projetos apresentam, no âmbito da intervenção territorial e da educação geográfica chamaram a atenção para dois aspectos fundamentais. O primeiro é o fato de que mesmo em realidades onde não se verificam políticas de Estado, a Universidade consegue produzir exitosas parcerias formalizadas e protocolizadas com a Escola e demais organizações sociais, aproveitando-se de componentes do currículo escolar e/ou mobilizando ações extracurriculares. O outro aspecto toca exatamente no problema referenciado por Nóvoa, dentre outros estudiosos dessa questão: a lacuna da inserção

da formação inicial nesse compromisso com o saber transformador e com a função social da Universidade.

Nesse exato momento, entretanto, que o primaveril e ao mesmo tempo prodigioso *Nós Propomos!*, em sua rápida expansão, se estende pelo território brasileiro, acompanhamos suas adaptações, novos contornos e concepções, e esperamos que este Projeto alcance, a partir das particularidades curriculares, institucionais e territoriais, uma agenda no fortalecimento dessa extraordinária relação de aproximação entre essas duas instituições (escola e universidade), também no campo da formação inicial docente em geografia.

Referências

- NÓVOA, A. (2009) *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- CLAUDINO, S. (2012). Ensino superior e educação geográfica em Portugal. In: SICCA, N. A. et al (org). *Ensino superior: estudos sobre currículo e formação*. Florianópolis: Insular.
- CLAUDINO, S. (2014). A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, no 2, pp. 07-19.
- FERRETI, J. (2012) Whatever Happened to the Enquiry Approach in Geography? In: LAMBERT, D; JONES, M. (edited). *Debates in Geography Education*. 2a Ed. NY: Routledge.
- MERCER, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90–100.
- MERCER, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique* [Online], 10-2 | 2016.
- MORGAN, J. (2012) Are we thinking geographically? *Debates in Geography Education*. 2a Ed. NY: Routledge.
- ROBERTS, M. (2003). *Learning Through Enquiry*. Sheffield: The Geographical Association.
- ROBERTS, M. (2010). *Geographical enquiry*. Sheffield: The Open University.
- ROBERT'S, M. (2013) *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*. Sheffield: The Geographical Association.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.