



A PRÁTICA DOCENTE: A ATIVIDADE COMO CONSTRUCTO DO SABER DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

José Gilberto de Souza
jgilbert@rc.unesp.br¹

Paula Cristiane Strina Juliasz
paulacsj@usp.br²

Resumo

Os conceitos e o conteúdo geográficos são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola, consubstanciam-se em elementos fundantes do processo de construção social de professores e estudantes, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e atuar no mundo. Essa concepção sobre formação de professores nos cursos de licenciatura de Geografia implica na relação entre o campo de ensino e aprendizagem as práticas pedagógicas e como são teorizadas e articuladas ao ensino de Geografia e à trajetória do pensamento Geográfico. Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca das interações entre Pedagogia e Geografia e prática docente, na formação de professores de Geografia por meio da disciplina Teoria e Atividades no ensino de Geografia, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro. Demarca-se aqui uma concepção acerca da escola e a centralidade que se assume frente ao conteúdo, fundamentada nas proposições histórico-críticas e aproximações com as reflexões sociointeracionistas. Partimos da compreensão de que o conhecimento científico se constitui como um instrumento de superação das desigualdades e como o professor que “não sabe” e, portanto, “não ensina”, compromete e condena a trajetória de sujeitos sociais ao negligenciar o trabalho, seu comprometimento no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores, Geografia, teoria atividade.

Introdução

A formação docente enquanto processo está atrelada às reflexões acerca das práticas pedagógicas e da constituição do currículo de maneira geral, o que demanda ações concretas afastadas de questões idealista e abstrata, seja do ponto de vista da construção do processo de ensino e aprendizagem, seja do ponto de vista do currículo, sem uma trajetória de verticalização reflexiva sobre o domínio conceitual e a estratégia de compreensão e apreensão dos conteúdos a serem trabalhados.

Parece questão menos importante, mas nos últimos anos, depara-se com sérios problemas de formação dos docentes no âmbito do domínio conceitual e dos conteúdos.

¹ Professor adjunto da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

² Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.



(CASTELLAR; MORAES, 2010). Há de fato um hiato entre os conteúdos ministrados nas Universidades e o saber escolar? Há uma Geografia Acadêmica e uma Geografia Escolar? Tomar como referência que a dimensão dualista se consolida como paradigma dos processos de formação de professores significa reconhecer um sério problema na tríade e na indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão) do fazer universitário, mais do que isso, trata-se de assumir uma hierarquia de saberes entre licenciandos e bacharelados que se reverbera nos níveis da produção e da reprodução do conhecimento científico.

Ainda que não se estabeleça maiores digressões sobre a questão do conteúdo, parte-se do pressuposto que seu domínio é a centralidade do trabalho do professor. Demarca-se aqui uma concepção acerca da escola e a centralidade que se assume frente ao conteúdo, fundamentada nas proposições histórico-críticas e aproximações com as reflexões sociointeracionistas. (SAVIANE, 2010; VIGOTSKY, 1991). Partimos da compreensão de que o conhecimento científico se constitui como um instrumento de superação das desigualdades e como o professor que “não sabe” e, portanto, “não ensina”, compromete e condena a trajetória de sujeitos sociais ao negligenciar o trabalho, seu comprometimento no processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos e o conteúdo geográficos são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola, consubstanciam-se em elementos fundantes do processo de construção social de professores e alunos, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e atuar no mundo. Partir desse referencial é dar importância às indagações dos alunos que são apresentadas no início de nossas aulas: O que vou ensinar? O conteúdo que aprendo na Universidade ele pode ser ensinado na escola? Eu vou depender do livro didático e das apostilas? O conhecimento da Universidade tem relação com a realidade dos educandos? Embora essas questões se apresentem com certa simplicidade elas apontam para elementos envolvidos na formação, as relações entre conhecimento científico e o papel da escola e a autonomia intelectual do trabalho docente.

Estes aspectos reúnem ainda as interações dialéticas entre a formação teórica da educação, a dimensão prática dos processos formativos (didática e prática de ensino) e a interação concreta do trabalho docente, do ponto de vista de sua formação geográfica. Compreende-se que esses três elementos ganham unidade na atividade de docente. Neste sentido, partimos da matriz teórica da Teoria Atividade como fundamento que permite ao



aluno conceber seus processos de trabalho como unidade formativa e formadora e, simultaneamente, transformadora das relações entre conteúdo e realidade social.

Perscruta-se imediatamente romper com clichês discursivos que em muito se associam às práticas docentes, quando caminham para a perspectiva da relação entre conteúdo e realidade social. Elementos discursivos que não se coadunam na medida em que eles podem ser de imediato enveredados pelos vieses crítico-reprodutivistas e ou radicalismos estéreis. Em outras palavras: distanciar-se de retóricas “político-panfletárias” e, objetivamente, compreender o trabalho docente em sua integralidade e como sua realização deve emancipar os sujeitos envolvidos em uma relação pedagógica.

A “atividade”, trabalho pedagógico, se constitui num conjunto de ações que mediam o processo de construção e de apreensão do conhecimento, realizado pelo professor e pelos alunos, e que adquire significado em sua realização na aprendizagem. A atividade tem como pressuposto uma ação coletiva, não como uma divisão social e técnica do trabalho, de divisão de tarefas, mas um fazer dependente de ações comuns que sintetizam interações e relações sociais entre sujeitos e das quais fazem emergir as diferenças culturais, sociais e cognitivas como necessárias a um ambiente pedagógico. A atividade fundamentada em ações, sendo que estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e se articulam à atividade como um todo, rompendo com ativismos e pragmatismos de ocupação operatória dos sujeitos, não sendo possível nenhuma ação estabelecer independência em relação ao “conteúdo” do processo de aprendizagem.

Isso permite compreender que o conteúdo adquire aqui a dimensão histórica, simultânea, de elaboração e de aprendizagem, na medida em que é materialidade e historicidade na vida dos sujeitos sociais concretos. Parte-se de uma perspectiva de que a trajetória de ensinar requer, antes mesmo, uma trajetória socialmente particular de aprender. O que exige elaboração prévia, não como produto, mas como processualidade do fazer, percorrendo, ele mesmo professor, a trajetória do aluno, garantindo concretamente, não idealmente, a dimensão teleológica da atividade. A construção dessa trajetória teleológica se experiencia em uma sequência didática, compreendida como atividade, revela-se no conjunto de ações e em seu encadeamento, cuja realização resulta na mediação de um conteúdo



concreto, no processo de ensino e desenvolvimento cognitivo, com sentidos e significados (teleologias) que precisam ser apreendidos e ou ultrapassados (modificados)³.

A construção de uma atividade (sequência didática) é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos acerca das relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. O conteúdo passa a ser um “objeto” prático-teórico e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo ganha, portanto, centralidade como trabalho e significado do trabalho do professor-aluno, uma vez que sua materialidade necessariamente dialoga com a historicidade dos sujeitos sociais envolvidos.

Exatamente esse movimento/objetivo que se busca no processo de construção da disciplina Teorias e Atividades no Ensino de Geografia⁴, em que os licenciandos, na medida em que se apropriam efetivamente dos processos de realização da atividade, passam a compreender os sentidos de sua transformação, trata-se da transição de aluno-professor para professor-aluno, em sua autonomia concreta sobre o trabalho e sua realização. Toma-se essa questão como ponto central de trajetória das disciplinas que atuam com teorias pedagógicas e práticas docentes nos cursos de formação de professores.

Temos como objetivo neste artigo apresentar e analisar a compreensão do conteúdo de Geografia como centralidade do trabalho docente, no processo de educação e desenvolvimento, que se materializa em uma atividade (sequência didática) com sentidos e significados, e se consolida, a partir da Teoria Atividade, como mediação na formação do professor-aluno.

Teorias e Atividades no Ensino de Geografia: o contexto

No ano de 2013, iniciamos a condução de uma prática pedagógica⁵ que priorizou reflexões sobre a formação docente e pautou-se em desenvolver as relações entre Pedagogia,

³ “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKY, 1991, p.74).

⁴ Disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

⁵ Na revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, que se realizou anos depois, alteramos a nomenclatura da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Geografia, considerando que ela



Geografia e o fazer pedagógico, além do quesito do conteúdo e da concepção crítica em relação ao conhecimento, pautando-se na Teoria Atividade, na elaboração de sequência didática e dos processos de ensino/aprendizagem.

Os alunos desenvolveram sequências didáticas em salas de primeiro e segundo anos, do ensino médio, em uma escola estadual, na periferia de Rio Claro - SP, durante o período noturno, o que permitiu a construção de um espaço denominado de “Sexta da Geografia”, bem como a consolidação do Laboratório de Geografia da escola, composto por maquetes, materiais e jogos elaborados pelos estudantes da licenciatura. A possibilidade de vivência e trocas interinstitucionais, a relação direta dos licenciandos com os alunos da escola pública foi o ponto mais central para o amadurecimento dos professores-alunos.

A atividade em Geografia

A construção da atividade (ensino e aprendizagem) como síntese do trabalho docente requer inicialmente uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e como são teorizadas e articuladas ao ensino de Geografia e à trajetória do pensamento Geográfico. Partindo desse pressuposto, foram iniciadas reflexões acerca das interações entre Pedagogia e Geografia e prática docente. Neste processo, não foi produzida uma separação entre conteúdo de Geografia e Pensamento Geográfico, no que diz respeito ao campo específico da disciplina, e Prática Pedagógica e Teoria e História da Educação, em relação ao campo de ensino e aprendizagem, portanto estes saberes foram trabalhados em conjunto. Assim, na medida em que se refletia acerca das Correntes Pedagógicas (Teoria e História da Educação) e o Pensamento Geográfico, simultaneamente se pensava como determinado conteúdo, apontado pelos alunos, se construía como processo mediador na prática docente. Nesse ponto partiu-se da revisão bibliográfica, suas recontextualizações nos livros didáticos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Propostas Pedagógicas e para cada elemento reflexivo de interação os alunos foram chamados a desenvolver textos que discutiam e/ou “representavam” as dimensões práticas cotidianas do ensino de geografia.

A trajetória do Pensamento Geográfico e da História da Educação não são lineares e é importante demarcar que a história das ideias é a história da materialidade concreta dos homens e dela emergem as concepções e visões sociais de mundo. Assim, se na Histórica da

reservava uma noção tecnicista e não condizia mais com o conteúdo e a prática de construção pedagógica realizada, passando a denominar-se Teorias e Atividades no ensino de Geografia.



Educação pode-se construir uma reflexão acerca da Pedagogia Tradicional, na História do Pensamento Geográfico se pode pensar na Geografia Tradicional, enquanto paradigma e enquanto prática pedagógica. O francês Ives Lacoste (1974) em seu celebre texto “A Geografia” já demonstrava a articulação entre Ciência Geográfica e Ensino, esses são os conteúdos iniciais da disciplina Teorias e Atividades. Os alunos estudaram a relação entre as seguintes teorias educacionais e as correntes do pensamento geográficos:

a) Pedagogia e Geografia tradicional: a Geografia Tradicional constitui-se como ciência com base nos métodos das Ciências Naturais de observação e descrição, em que a categoria paisagem se consubstancia no cerne da estrutura do conhecimento. Essa perspectiva consolida explicações dos processos mundiais e regionais/locais de forma fragmentada, em que as concepções monotéticas e idiográficas, vão demarcando os saberes geográficos, procurando estabelecer relações causais-simples que explicitam as condições de determinado espaço (região), tendo como centralidade epistêmica o determinismo geográfico, o empirismo lógico e o historicismo. Este tipo de conhecimento na escola apresenta uma demarcação hegemônica temporal que se inscreve até meados dos anos 1970.

b) Escolanovismo e Geografia Ativa: o escolanovismo influenciado por John Dewey previa uma visão de universalidade do ensino, o que demandaria, enquanto um projeto pedagógico, custos altíssimos ao Estado e cuja perspectiva social não encontrou rebatimentos no pensamento dominante brasileiro. No âmbito do pensamento geográfico se constitui um imbróglio na medida em que os primeiros postulados críticos produzidos pelos geógrafos franceses, particularmente Pierre George, Raymond Guglielmo e Bernard Kayser e Yves Lacoste foram marcados pela obra denominada Geografia Ativa, no que se consubstancia em germe da Geografia Marxista. A perspectiva “Ativa” se relacionava à crítica, à práxis militante dos intelectuais, vinculados inicialmente ao Partido Comunista Francês, cuja terminologia foi de imediato associada ao escolanovismo. Esse processo se colocou na produção didática, sendo lançadas coleções de Geografia Ativa, Geografia Nova, Experiências em Geografia, em clara apropriação terminológica, mas com um viés de ativismo pedagógico que se “procurava” próximo do escolanovismo. Uma “tendência” que se explicitou muito mais de caráter discursivo do que como corrente e estrutura prático pedagógica nas escolas brasileiras.



c) **Pedagogia e Geografia Tecnicista:** a Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista enquanto prática pedagógica, considerando a “forma dos conteúdos” e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa) (SOUZA, 1991). A perspectiva da geografia tecnicista ganha elementos diferenciados principalmente porque os conteúdos apostilados, que emergem a partir do avanço das escolas particulares no ensino, mas também na edição dos livros didáticos, passam a apresentar ênfase às definições de termos e à demarcação de elementos centrais explicativos, grafados em negrito, que “orientam” a leitura do aluno.

d) **Pedagogias e Geografias Críticas:** como forma de resistência e análise crítica da Ditadura Militar no Brasil, duas importantes correntes teóricas, em oposição aos pensamentos tradicional e tecnicista, tomaram grande dimensão, denominadas de Crítico-reprodutivista e Histórico-crítica (SAVIANE, 2011). A primeira corrente alicerçava suas matrizes teóricas nas reflexões estabelecidas por Louis Althusser, a partir de uma visão monolítica de Estado e instituições, que formulava a concepção da escola como um dos Aparelho Ideológico de Estado, e a necessidade de negação da escola, considerando-a como projeto de poder da burguesia, juntamente com seus métodos e conteúdos e, com isso, a proposição de uma escola e conteúdos proletários. Esta concepção apontava para os limites da escola enquanto espaço de transformação social e de ruptura dos processos ideológicos de dominação, considerando, portanto, sua negação como uma forma de resistência e de transformação social.

Embora a corrente pedagógica procurasse colocar elementos dialógicos no processo de ensino e aprendizagem é preciso demarcar que a relação professor-aluno, em muito, reproduzia a posição de uma escola tradicional tendo o professor como centralidade, mesmo no âmbito da forma de ensino e das atividades. Por sua vez, há uma grande contradição nesse processo, uma vez que a produção de textos também era sustentada no reprodutivismo do discurso do professor, o que se aproximaria em muito de uma reprodução acrítica e a-histórica.

Na história do pensamento geográfico muito desse pensamento se estruturou na Geografia Radical. Embora o discurso apontava para uma Geografia sem a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, os conteúdos enfatizavam temas da Geografia Humana e uma leitura superficiais em relação aos conteúdos da Geografia Física. No âmbito da formação de professores Souza; Katuta (2001) apontam que a Cartografia, por exemplo,



dada sua intensa utilização pela Geografia Teórica e Quantitativa passou a ser vista como conteúdo positivista o que produziu diversos problemas formativos aos geógrafos e professores de geografia. O fato é que grande parte das contribuições teóricas passaram a delimitar conteúdos e a apontar o “discurso crítico” como o próprio conteúdo da geografia, e produziu maior distanciamento entre as dimensões do saber geográfico (SOUZA; KATUTA, 2001).

A segunda corrente denominada histórico-crítica se consolidaria a partir do reconhecimento do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade os quais precisam ser dialogados e se colocam como papel central da escola. Assim, essa concepção propõe que a escola tenha por papel fundamental humanizar o sujeito, considerando que as relações capitalistas coisificam o homem, destituem sua condição de ser social individualizando-o e, portanto, alienando-o de suas reais condições sociais e históricas de existência, impossibilitando a construção de estratégias de superação.

Também de caráter marxista essa concepção traz a dimensão da importância do conteúdo na formação, ratificando seu caráter histórico e de classe, destacando que o papel da escola em seu processo de humanização é ampliar a capacidade de entender e apreender o conhecimento produzido. As proposições aproximam os conteúdos e a possibilidade de se transformarem em instrumentos para a promoção da igualdade e enfrentamento dos processos de exploração. Observa-se neste conjunto uma busca libertária acerca da prática docente, mas orientada claramente para seu papel social e, sobretudo, do reconhecimento da importância da escola nas rupturas que se colocam como necessárias à construção de uma nova mulher e novo homem.

Esta perspectiva teórica em muito se aproxima da Geografia Crítica e das construções que foram elaboradas na Proposta de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) construída ao longo da segunda década de 1980. Tratava-se de um movimento de renovação da Geografia brasileira e a busca de uma formação crítica que se coadunasse com as produções científicas e que ganharam maior amplitude não apenas com os aspectos de centralidade da Geografia, mas também a partir de um eixo: os limites do crescimento econômico nas bases de um capitalismo que já se configurava essencialmente monopolista.



e) Pluralismo metodológico e Geografia Cultural: a desconstrução dos movimentos críticos na Geografia e no Ensino de Geografia se inicia ao longo dos anos 1990. Nesse conjunto de estratégias a principal constituiu-se no discurso de ensino por competências e o aprender a aprender que culminou com o pluralismo epistemológico, no que alguns autores denominam de pedagogias pós-modernas⁶, cuja centralidade epistêmica encontra-se na linguagem e na construção de um discurso: abarcar “democraticamente” todas as concepções possíveis de ensino em aprendizagem. Elas ganham corpo e vitalidade e se vinculam às condições de deterioração do trabalho docente, porque respaldam frágeis relações institucionais, descontínuas e fluidas, com as escolas. Destituído de lugar para estudar é destituído de lugar para ensinar e, por conseguinte, do que ensinar e como ensinar, uma vez que tal fluidez se repercute nas relações pedagógicas.

Com a retomada das referências pedagógicas e com os exercícios críticos de tais concepções, os alunos-professores definiram qual tema desejavam trabalhar e qual o sentido e significado de seu aprendizado. A clareza sobre o sentido e significado se coloca no próprio processo de reflexão, de desconstrução e construção do conteúdo em sua dimensão pedagógica e geográfica, mobilizando a consciência do aluno-professor em relação a construção da aula e de uma sequência didática coerente com o enfoque na aprendizagem.

Neste sentido, em relação a dimensão pedagógica o conteúdo “responde” em importância ao ser social, como constructo histórico que humaniza o homem e o torna sujeito de sua trajetória histórica, na medida em que opera conhecimentos sobre o cotidiano, objetivados na sua compreensão e transformação. Com essa perspectiva os alunos-professores analisaram os diversos materiais pedagógicos existentes e passaram a definir uma sequência didática.

A apreensão de conceitos/conteúdos exige uma revisão de literatura para a clareza científica e metodológica de sua construção enquanto saber geográfico e sua operacionalidade sócio histórica. Neste processo, os estudantes devem se debruçar sobre os conceitos/conteúdos concebendo a trajetória metodológica de sua elaboração, portanto, ao pesquisar na literatura científica concebem sua construção metodológica, seus limites, formas de obtenção e estabelecem mediações críticas até mesmo sobre os recursos explicativos dos autores. O estudante analisa a capacidade explicativa do conceito sobre a realidade em que

⁶ Não consideramos como pós-moderna, uma vez que o conceito de modernidade na teoria marxista está articulado ao advento do capitalismo e suas reestruturações sociais e econômicas, a subsunção do trabalho e da natureza, questões que não foram superadas como modo de produção.



vive e, nesse processo, realiza individualmente e em grupo um mapa conceitual. A construção de um mapa conceitual implica em reconhecer os desdobramentos que o conceito enseja, e suas capacidades explicativas passam a dar a dimensão de totalidade: a dimensão de conteúdo.

A totalidade não é tudo, mas um conjunto de determinações que expressam a capacidade explicativa dos fenômenos e de suas principais interações na vida humana, nas suas diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse processo os conceitos deixam a estrutura de palavras e definições e se transformam verdadeiramente em instrumentos de análise sócio-histórica. Quando concebem as determinações de seu mapa conceitual, compreendem em que medida é importante ensinar, como os conceitos se hierarquizam e como respondem, em escalas diferenciadas, capacidades explicativas sobre o real concreto. Cabe destacar que a construção de um mapa conceitual é de extrema importância e mobiliza o estudante a um processo de análise crítica sobre suas concepções pedagógicas e seus conhecimentos geográficos.

Os conteúdos das sequências didáticas foram construídos a partir dos temas estruturados no planejamento dos professores da escola estadual: Espaços Agrário e Industrial, Migração e Religião. Assim, por exemplo, quando os alunos pensaram conceitualmente em migração, a partir da revisão de literatura, dos materiais didáticos e das correntes pedagógicas, os alunos observaram que poderiam apresentar simplesmente tipologias e ou dados sobre movimentos migratórios. No entanto, a leitura crítica e o debate na apresentação do mapa conceitual em sala de aula, os fizeram reconhecer as **dimensões espaciais** de localização, distância, orientação, mas também **condições sócio-históricas** de cultura, trabalho, renda, etc., e de **relações socioespaciais**, tais como xenofobia, etnocentrismo, identidade, preconceito, raça. Dimensões conceituais normalmente ausentes nos materiais didáticos, nas revisões de literatura, mas com uma capacidade de diálogo e de leitura sobre o real concreto com muito mais profundidade, sentido e significado, quando mediado pelo professor em sala de aula da Educação Básica.

Ao definir um tema e, objetivamente, estabelecer o domínio conceitual sobre o mesmo, o licenciando passou a reconhecer os processos reflexivos e as capacidades de abstração e interpretações sobre o real. Quando afirmamos que o conteúdo é o fundamento crítico do trabalho docente é porque ele se estabelece como mediação concreta no processo de



conhecimento do espaço geográfico, suas mediações escalares e suas interrelações com outras espacialidades e fenômenos.

O processo de formação de professores também implica em processos avaliativos, que permitem os próprios estudantes a analisarem seus conhecimentos e mudanças conceituais. Ao longo da disciplina Teoria e Atividade, esse processo de avaliação foi caracterizado por muita discussão e conflitualidade, pois partimos da importância e a necessidade da construção do processo de avaliação entre pares, porque revela que em condições simétricas as avaliações são mais difíceis. Os professores-alunos revelam aqui seu ponto de transição. A avaliação conjunta objetivou romper com vários elementos, mas simultaneamente se colocou como um instrumento de avaliação do professor. As posturas corporativas, a ausência de análise crítica sobre o domínio conceitual do colega, a não mediação dos esforços de elaboração, dos processos criativos, da postura, das capacidades interativas das ações e de rupturas entre conteúdo/sentido e significado, são os elementos que são observados quando os alunos realizam as atividades de avaliação.

No caso da disciplina, quando do desenvolvimento da sequência didática, cada aluno apresentou uma avaliação dos grupos considerando os aspectos: a) tema – objetivo (clareza e desenvolvimento das ações para o significado); b) clareza na exposição; c) conceito geográfico e mapa conceitual; d) objetivos pedagógicos; e) aspectos negativos e aspectos positivos; e f) conceito final.

Em um último momento se constrói uma avaliação da disciplina e do trabalho do professor, que resulta em reflexões acerca das ações e os sentidos e posturas do docente. Cabe considerar que os alunos também estabelecem relações e análises críticas sobre nosso trabalho. O processo de avaliação é um processo de construção de autonomia e alteridade do professor-aluno.

Considerações finais

A educação escolar pode ser desenvolvida por meio das mais diversas correntes pedagógicas, o que reflete a própria história da educação. Além disso, quando relacionada a conhecimento específico, no caso, da Geografia, essas correntes dialogam com as correntes da História do Pensamento Geográfico.

Portanto, partimos da concepção de que a formação docente é processo, o que demanda compreender as condições materiais e a constituição do professor no âmbito das



teorias pedagógicas e geográficas. A formação de professores em Geografia passa pela relação entre saber e ensinar, caracterizada pela complexidade na formação do sujeito, e a universidade cumpre um papel fundamental na mobilização da consciência na construção do professor-aluno de que saber não implica em ensinar, porém ensinar implica em saber.

Daí a importância de trabalhar e desenvolver sequências didáticas, ao longo da disciplina Teoria e Atividade, aprofundando conhecimento geográficos previstos já no curso e aprender metodologias e materiais didáticos para o ensino de Geografia.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLAR, S., MORAES, J.V. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre. Thmpson, 2010.

LACOSTE, Y. A Geografia, in CHÂTELET, F. **A filosofia das ciências sociais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974, pp. 221-274.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do avesso**. Editora Dois Pontos: Rio de Janeiro, 1987. 190 p

SACRAMENTO, A.C.R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente na Geografia. In.

SACRAMANTO, A.C.R., ANTUNES, C.F., SANTANA FILHO, M.M. **Ensino de Geografia:**

produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, J.G. **O conceito de trabalho no livro didático de Geografia**. Presidente Prudente: UNESP. 1991.

SOUZA, J.G., KATUTA, A.M. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas**. São Paulo: UNESP/FAPESP. 2001.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.