

Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência

CAVALCANTI, Lana de Souza

Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Universidade Federal de Goiás (UFG).
Campus Samambaia, Itatiaia. Goiás. Brasil. Is.
cavalcanti17@gmail.com

[Recibido abril 2020; aceptado mayo 2020]

Resumo

Este artigo apresenta dados de pesquisa que aborda a produção de reflexões sobre o ensino de Geografia, entendida como matéria que na escola tem como meta contribuir para a formação humana ampla e para a construção de práticas cidadãs conscientes e críticas. Para isso, são discutidas as relações entre a vida cotidiana, a formação cidadã e a Geografia. Como procedimento metodológico da investigação em tela, têm-se a formação e o desenvolvimento de um grupo de discussão/formação docente voltado para o tema da cidade e cidadanias - Grupo da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias – RECCI, sediado no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás. O grupo parte de uma concepção de desenvolvimento profissional docente como processo contínuo e voltado para mudanças e inovações na prática docente. O texto apresenta e analisa dados da experiência da formação/atuação de professores de Geografia, por meio da análise de suas práticas docentes com conteúdos voltados à formação cidadã em Goiás/Brasil e as articulações entre diferentes dimensões do conhecimento profissional, especialmente as atinentes à formação do pensamento geográfico nos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação do professor de Geografia, Ensino de Cidade, Cidadania, Pensamento Geográfico.

Abstract

This article presents research data that addresses the production of reflections on the teaching of Geography, understood as a subject that at school aims to contribute to the broad human formation and to the construction of conscious and critical citizen practices. For this, the relations between everyday life, citizen formation and Geography are discussed. As a methodological procedure of the investigation on screen, there is the

formation and development of a discussion group / teacher training focused on the theme of the city and citizenship - Group of the City and Citizenship Education Network - RECCI, based at the Laboratory of Studies and Research in Teaching of Geography (LEPEG), from the Federal University of Goiás. The group starts from a conception of teacher professional development as a continuous process and focused on changes and innovations in teaching practice. The text presents and analyzes data from the experience of the formation / performance of Geography teachers, through the analysis of their teaching practices with contents aimed at citizen education in Goiás / Brazil and the articulations between different dimensions of professional knowledge, especially those related to training of geographic thinking in students.

Keywords: Geography teaching, Teaching training, teaching of city, citizenship, geographic thinking

Resumen

Este artículo presenta datos de pesquisa que aborda la producción de reflexiones sobre la enseñanza de Geografía, entendida como materia que en la escuela tiene como meta contribuir para la formación humana amplia y para la construcción de prácticas concientes y críticas. Para ello, son discutidas las relaciones entre la vida cotidiana, la formación ciudadana y la Geografía. Como procedimiento metodológico de la investigación en tela, se tienen la formación y el desarrollo de un grupo de discusión/formación docente vuelto para el tema de la ciudad y ciudadanías - *Grupo da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias - RECCI*, sediado en el *Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG)*, de la *Universidade Federal de Goiás*. El grupo parte de una concepción de desarrollo profesional docente como proceso continuo y vuelto para cambios e innovaciones en la práctica docente. El texto presenta y analiza datos de la experiencia de la formación/actuación de profesores de Geografía, por medio del análisis de sus prácticas docentes con contenidos vueltos a la formación ciudadana en Goiás/Brasil y las articulaciones entre diferentes dimensiones del conocimiento profesional, especialmente las atinentes a la formación del pensamiento geográfico en los alumnos.

Palabras claves: Enseñanza de Geografía, Formación del professor de Geografía, Enseñanza de Ciudad, Ciudadanía, Pensamiento Geográfico.

1. Introdução

Ao longo de minha atuação como investigadora na área da Geografia, tenho buscado, em diferentes estudos e práticas que desenvolvo, sistematizar e fundamentar argumentos sobre a relevância do ensino de cidade, no âmbito da Geografia escolar, voltado à formação para a vida cotidiana cidadã. Parto da

convicção de que essa matéria na escola tem como meta contribuir para a formação humana ampla e, de modo fundamental, para práticas cidadãs conscientes e críticas, com os conhecimentos geográficos veiculados ao longo da escolarização.

Com essas premissas, o objetivo da investigação, em andamento, que será relatada neste texto, é o de contribuir com a produção de reflexões, argumentos, dados e propostas para atender a essas demandas do ensino. No desenvolvimento do texto, reforço minha compreensão das relações importantes a serem feitas entre a vida cotidiana, a formação cidadã e a Geografia, resultando na formulação de um dos importantes objetivos do ensino dessa matéria na escola básica. O cumprimento dessa meta, no entanto, requer condições materiais para realizar atividades de ensino que resultem em aprendizagens significativas para os alunos e condições de atuação docente voltada para esse objetivo. Entre essas condições está o professor com formação consistente e comprometido com esse objetivo. Em virtude dessa exigência, foi instituído, como procedimento metodológico da pesquisa, um grupo de discussão/formação docente voltado para o tema cidade e cidadanias - Grupo da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI), cujos resultados parciais de suas atividades foram sistematizados para apresentação e análise neste texto. Esse grupo parte de uma concepção de desenvolvimento profissional docente como processo contínuo e voltado para mudanças, como poderá ser melhor visto em tópico específico.

O texto, a partir dessas considerações iniciais, está composto por três tópicos. O primeiro apresenta marcos teóricos e metodológicos que fundamentam essa linha de investigação, basicamente sobre a temática da cidade e de seu ensino pela Geografia. O segundo tópico formula a concepção de formação profissional docente que orienta a pesquisa. E o terceiro apresenta e analisa dados da experiência com o grupo de formação docente da RECCI, cujo foco é a formação para o ensino de cidade e cidadanias.

2. A Geografia escolar para a formação cidadã

Como foi dito anteriormente, uma linha de investigação que tenho explorado é a de ensino do conteúdo *cidade* associado à vida urbana cidadã, pela Geografia. A cidade tem sido destacada como um dos conceitos geográficos de relevância, como lugar da vida cotidiana de grande parte da população e também onde se produz o modo de vida dominante na sociedade contemporânea. Ela é, assim, uma expressão de modos de vida e de sua espacialidade. Em sua dinâmica, os movimentos organizados da sociedade e também todos os seus agentes, as pessoas em geral, exercem papéis

importantes. Há, nesse entendimento, uma relação de interdependência entre as dimensões social e espacial da vida humana. Isso significa dizer que as pessoas em seu cotidiano realizam práticas condicionadas por uma espacialidade, mas que também resultam em novas espacialidades. Esse movimento é parte da dinâmica urbana e está implicada nele a participação cidadã. Nesse sentido, Edward Soja (1993, 2008, 2014) defende a necessidade de se conhecer a importância da espacialidade na vida cotidiana como orientação para práticas espaciais cidadãs, para ações sociais e políticas.

Essa é uma argumentação inicial para direcionar o tema da cidade em processos de formação escolar: ensinar para formar um pensamento teórico-conceitual sobre a cidade que se relacione aos conceitos de *direito à cidade* e de *justiça espacial*.

A concepção de cidade, expressa em minhas reflexões e formulações, está fundamentada em diversos autores, entre os quais destaco Lefebvre (1991), Harvey (2004), Carlos (2004, 2007, 2011) e Soja (1993, 2008, 2014). Sobre espaço urbano, direito à cidade e espaços públicos considero importante acrescentar as referências de Harvey (2004); Mitchell (2014); Soja (2008), Gomes (2002).

O direito à cidade (Harvey, 2013; Mitchel, 2014) tem como referência maior a obra de Lefebvre (1991). Esse direito não se refere apenas ao acesso e usufruto efetivo dos lugares da cidade, daquilo que foi conquistado e produzido coletivamente e que, por conseguinte, deveria ser de apropriação igualmente coletiva. Ele é também o direito de pensar em alternativas para a cidade, para a vida na cidade, pensadas coletiva e democraticamente, de forma cidadã, por quem dela participa. Nessa perspectiva, o ensino de cidade na educação básica (que trabalha com crianças e jovens) ganha relevância quando associado à formação para a cidadania.

Esse conceito pode ser associado ao de justiça espacial, conforme Soja (2014, p. 37-38):

Adoptaré desde el principio la postura de que la espacialidad de la (in)justicia (combinando justicia e injusticia en una palabra) afecta a la sociedad y a la vida social tanto como los procesos sociales dan forma a la espacialidad o a la geografía específica de la (in)justicia. (...) todo lo que es social (la justicia incluída) es simultánea e inerentemente espacial, de la misma manera que todo lo espacial, al menos por lo que respecta al mundo humano, está simultánea e inerentemente socializado.

O delineamento dessas premissas, portanto, permite definir um enfoque do tema da cidade para a Geografia escolar, articulando-o ao de cidadania. No

ensino de Geografia, esse tema pode estar conexo ainda a outros conceitos geográficos mais elementares, como os de paisagem, lugar e território, e a outros mais específicos, como segregação, fragmentação, gentrificação, metropolização, conurbação, movimentos sociais, política urbana e planificações, espaço público e privado. Estes últimos foram apontados por especialistas, em pesquisa anterior (Cavalcanti, 2016), para compor o trabalho com essa temática na formação de professores de Geografia. Para o presente texto, considero oportuno discorrer sobre um desses conceitos, particularmente ligado à cidadania: espaço público.

Espaço público é um geralmente uma expressão utilizada para referir-se a lugares abertos e de acesso livre na cidade, como as ruas, as praças, os parques, em oposição ao espaço privado. É uma noção salientada nas práticas políticas de gestão urbana, como lugares destinados à convivência de pessoas diferentes, sob determinadas normas, convenções, consensos e acordos. Essa ideia dissemina uma relação entre espaço público e cidadania, mas frequentemente utilizando ambas concepções de modo genérico e abstrato, sem referência a aspectos da estrutura da sociedade.

Particularmente, pode-se pensar no significado de espaço público em contextos de crise como a recém instalada no globo terrestre, com o evento da Pandemia da Covid-19. Nesse contexto, o que significa cidadania? Qual a relação entre cidadania e espaço público das cidades, em tempos de Pandemia? Nesse espaço, em geral, estão previstas as práticas coletivas e individuais, próprias da copresença e da exposição. No entanto, no contexto de crise sanitária, o sentido do público é justamente o que orienta as decisões da maioria dos governantes de proibir o uso público desses lugares, de impedir a copresença. Essa noção acentua áreas urbanas que estão, de fato, destinados ao uso público e à convivência. Mas, nesses tempos, evitar-se essa copresença é reconhecer que nesse lugar o uso para o qual foi produzido está suspenso e sobreposto por outras práticas, necessárias ao direito coletivo à vida. É, portanto, oportuno resgatar e discutir o sentido de público aos lugares da cidade.

O que se entende, afinal, por espaço público? Na Geografia e no seu ensino, como esse conceito pode ser formulado? E por que ele é relevante para discutir o ensino de cidade no contexto da educação básica?

Espaço público são os lugares da cidade que se destinam basicamente à vida coletiva, mas, ele também é lugar permanente do conflito e da divergência, onde estão as possibilidades de contestação e de resistência ao que está predominantemente estabelecido. O urbano, no sentido lefebvreano de lugar de encontros, como potencialidade da vida cotidiana, como apropriação dos espaços, está ligado à luta pelo direito à cidade e aos seus espaços públicos.

Assim entendidos, esses espaços cumprem papel importante na democratização das cidades e na prática da cidadania, pois, como está sendo destacado, eles são apropriados pelas pessoas para diferentes finalidades da vida pública, marcada pela socialização, pela visibilidade, pela exposição, pela improvisação e imprevisibilidade. Esse mundo com tantas possibilidades da interrelação e intercâmbio entre países, instituições, empresas, pessoas, também é, como estamos vivenciando no contexto da pandemia do novo Coronavírus, um mundo sombrio, de incertezas, de imensas fragilidades no avanço da justiça social e espacial. Compreender o mundo, sua dinâmica, suas contradições e seus paradoxos, é tarefa para a qual a Geografia é convocada.

Nas leituras geográficas, evidencia-se a relação entre condição cidadã e a configuração espacial. Segundo Gomes (2002), o conjunto de atos corriqueiros e individuais são o centro do sentido do público dado ao espaço. O desafio na sua análise é “retomar o espaço público como lugar de uma participação ativa, normatizada e refundá-la como um espaço da política” (Gomes, 2002, p. 161). Nesse sentido, buscando afirmar a contribuição da análise geográfica, afirma: “A geografia está apta a demonstrar que não pode haver cidadania sem democracia, não pode haver cidadania sem espaços públicos, e o espaço público não pode existir sem uma dimensão física” (Gomes, 2002, p. 168).

Ainda nessa busca de abordagem do urbano pelo ensino de Geografia, sobrepõe-se uma discussão sobre o conceito de cidadania. A concepção de cidadania defendida não é aquela definida formal e institucionalmente, que prescreve direitos e deveres de quem é ou não cidadão. Parte-se de uma concepção mais ampla, que abrange o plano da consciência política, das condições sociais de sobrevivência, do respeito à diversidade cultural, dos processos de aquisição do saber, dos direitos aos espaços, ao ambiente etc. Nessa perspectiva, a cidadania está ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais abrangentes para melhores condições de vida e de sobrevivência. Relaciona-se com o direito a ter e a criar direitos, no cotidiano, nos espaços da cidade, na prática da vida coletiva e pública, destacando-se sua dimensão territorial. Essa perspectiva esclarece o que é o porquê eleger como meta na escola e no ensino de Geografia a formação cidadã.

Milton Santos (1996), preocupado com refletir sobre como construir a cidadania pela Geografia, escolhe conceitos como espaço banal e cotidiano. Nessa reflexão, para entender a vida de todos os homens e mulheres na vida cotidiana, ciente de que as cidadanias são diferentes na experiência empírica, articula categorias importantes para compreender a dimensão territorial da cidadania:

Há uma relação entre corporeidade, individualidade e socialidade. Essa relação vai também definir a cidadania. Neste país, por exemplo, a cidadania dos negros é afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação entre "cidadanias", dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. (Santos, 1996, p.5)

A preocupação com a formação da cidadania por meio do ensino de Geografia liga essa problemática às práticas escolares, ao trabalhar conteúdos referentes à cidade, propiciando instrumentos teóricos relevantes ao aluno para que ele possa compreendê-la como espaço produzido historicamente expressando modos de vida em sociedade. Essa compreensão indicará que cada aluno é partícipe dessa produção do espaço, podendo defender e lutar para viabilizar a democratização dessa produção.

Como ensinar a cidade nessa perspectiva? Que estratégias podem ser potencializadoras para o ensino de cidades e úteis para formar professores com respeito a esse tema?

A problemática aqui abordada justificou a necessidade de investigar estratégias de formação dos professores que tivessem como foco a relação entre o cidadão jovem escolar, em sua prática cotidiana, o espaço urbano/cidade e o ensino de Geografia. Apostou-se na busca de propiciar momentos de reflexão sobre essa abordagem, visando ao desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes para formá-los para a vida urbana cidadã. Tendo em vista os conceitos antes elencados para o estudo das cidades, pergunta-se então: quais os conceitos geográficos mais importantes para compreender as cidades brasileiras no contexto contemporâneo? Como esses conceitos podem ser sistematizados em uma rede de significados, como orientações para seu ensino? Em momentos de formação, é possível construir esse sistema de conceitos de forma colaborativa, a partir da referência da ciência geográfica e das experiências dos professores?

Esses breves apontamentos sobre teoria geográfica sobre cidade e prática do ensino com essa matéria reforçam as orientações da linha de investigação que tenho trilhado, conforme está presente em outras publicações (cf. por ex. Cavalcanti, 2013, 2012, 2008). Nessa linha é buscada a formação do aluno na qualidade de sujeito que vive sua cidadania cotidianamente. Para que esse objetivo se cumpra, o trabalho docente buscará formas de não se reduzir à apresentação de informações e definições prontas, propiciando, em vez disso, o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos na sua realidade com os conceitos científicos pertinentes. Nessa perspectiva, o ensino de cidade salienta

“as percepções e vivências cotidianas e fornece elementos teóricos para que seja possível refletir sobre elas (...) propõe-se a discussão sobre os espaços vividos, como uma construção constante, dinâmica, na qual interferem a experiência, os deslocamentos cotidianos, o contexto familiar e social, mas também as aprendizagens, os conceitos, o conhecimentos sobre os lugares” (Cavalcanti , 2013, p. 66-67).

O trabalho docente, nessa linha, consiste em fazer a mediação dos alunos com os conteúdos geográficos sistematizados referentes a essa temática, buscando propiciar o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade e os conceitos científicos pertinentes. Esse é outro princípio já bastante aceito na orientação para o ensino dessa matéria: considerar a geografia vivida dos alunos como referência para o trabalho a ser realizado. Porém, cabe a ressalva de que a referência ao vivido não pode ser considerada como um fim em si mesmo, o trabalho a ser feito é justamente o de ampliar os conhecimentos dos alunos, com a contribuição da Geografia, com a contribuição da leitura geográfica sobre a cidade.

A apreensão geográfica da cidade pelos alunos, assim, será resultado de uma operação intelectual: o desenvolvimento do pensamento geográfico. O pensamento é compreendido, na linha da teoria vigotskiana (Vygotsky, 1984, 1993, 2000), como uma função superior do sujeito, cujo desenvolvimento ocorre na dependência da experiência e do contexto sócio-histórico no qual está inserido. Trata-se da capacidade de utilizar-se de ferramentas teóricas, abstratas, conceituais, para lidar com o mundo. O professor de Geografia, em virtude de sua formação, é um sujeito que tem essa capacidade desenvolvida e conscientemente voltada para pensar com as ferramentas dessa área científica. É a especificidade da Geografia: a capacidade de analisar a realidade de um certo ponto de vista, o ponto de vista da espacialidade. Sendo assim, compreende-se que o profissional de Geografia, ao longo de sua formação, constrói um modo de analisar a realidade, por meio de algumas mediações simbólicas (conceitos elementares, princípios de análise, teorias validadas) por ele internalizadas. Entende-se que essa formação docente é crucial para que os objetivos de formação dos alunos pela Geografia, direcionada para a vida urbana cidadã, possa se efetivar na escola básica. Sendo assim, buscou-se socializar essa meta com professores da área, fundamentada em uma concepção de formação profissional docente, como será explanado no próximo tópico do texto.

3. A formação de professores de Geografia para cumprir papel na formação cidadã

Ensinar é uma atividade complexa e dinâmica, e para exercê-la exige-se formação específica, consistente e continuada. Para demonstrar a validade dessa exigência, e suas características, muito já se tem feito, no sentido de se superar alguns “saberes” equivocados que circulam em muitos ambientes, inclusive entre os próprios formadores de professores. Entre esses “saberes”, destaco um que tem potencialidade para desencadear um sistema de conceitos articulados e questionáveis: “para ensinar basta saber a matéria que vai ser ensinada”, ou mais especificamente: “para ensinar Geografia, basta saber Geografia”.

Entre os especialistas da Didática, essa é uma ideia a ser superada com os argumentos colocados anteriormente: a docência é uma atividade complexa, para exercê-la é necessário um conjunto de conhecimentos. Em que pese o fato de que essa função foi exercida na história com caráter de ação prática, em seu desenvolvimento e com sua institucionalização profissional, produziu-se uma teorização sobre essa ação, resultando em conhecimento profissional consistente, cujo desafio é compor um conjunto de saberes referenciados cientificamente que compreenda sua abrangência e seu caráter compósito.

Com o propósito de ressaltar os conhecimentos docentes e sua complexidade, tem-se utilizado, por exemplo, as formulações de Shulman (2005) como fundamento dessa concepção, ao discorrer com profundidade sobre as múltiplas fontes que compõem o conhecimento docente. Para esse autor, as fontes são: 1- formação acadêmica, inicial e continuada; 2- documentos oficiais, currículos, livros; 3 – as pesquisas acadêmicas, principalmente as que envolvem o ensino e aprendizagem, 4- a prática docente. Além disso, segue sua contribuição definindo um tipo de conhecimento que é próprio do professor, por ele chamado de “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPK), que articula as diferentes dimensões de seu conhecimento.

A esse respeito, Roldão (2007) faz o alerta de que devemos pensar na apropriação prévia dos diferentes tipos de conhecimento por ele discriminado, e que eles devem ser agregados no CPK não apenas por adição ou aplicação, mas na forma de ação transformadora, um conhecimento “capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador” (Roldão, 2007, p. 9).

A aceitação de que a profissão do professor é reconhecida e de que para seu exercício deve-se ter uma formação específica, coloca ainda algumas questões, no sentido de especificar melhor essas múltiplas dimensões do saber docente: como é o processo de aprendizagem do professor? Como ele aprende

a ensinar como ensina? Que formação o capacitará a fazer a agregação dos conhecimentos produzidos, das diferentes dimensões, em uma ação transformadora? Qual é, de fato, seu percurso formativo? Considerando que a formação é contínua, que o professor aprende ao longo de sua vida a ser professor, como ocorre seu desenvolvimento profissional? Como, ao longo desse percurso, ele amplia a capacidade de fazer análises a partir da mobilização dos conhecimentos que possui para tomar decisões sobre suas ações, tendo em vista a eficácia de sua ação de ensinar?

Para sistematizar em poucas palavras considerações a serem feitas em um percurso formativo do professor de Geografia, pode-se levantar alguns aspectos, com base na contribuição de investigadores no campo, como Marcelo Garcia (1999), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Roldão (2007, 2017) e Cunha (2001, 2013).

Uma primeira característica a ser destacada em propostas de formação docente, em virtude do caráter multidimensional do conhecimento docente, antes apontado, é que elas devem contemplar de forma articulada conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica. É essa formação que propicia ao professor base para saber o que vai ensinar em Geografia, como e por que vai ensinar essa matéria.

Outra característica é a de que se trata de um processo contínuo. O percurso da formação docente é feito por etapas e extrapola o momento específico do estudo da carreira na Universidade. Segundo Marcelo Garcia (1999) são 4 as etapas do desenvolvimento profissional docente, a primeira é a fase pré-formação, quando o professor, enquanto aluno, vivencia a escola e as práticas docentes de outros professores, o que resultará na internalização de crenças sobre o que é ensinar e aprender; a segunda é a da formação profissional, em nível inicial; a terceira, é a formação propiciada nos primeiros anos de atuação profissional; e a quarta refere-se ao desenvolvimento profissional e contínuo.

Em qualquer uma dessas etapas, a formação docente é efetiva quando resulta de uma experiência significativa, que seja voltada a mudanças: mudanças na qualidade do seu conhecimento profissional, mudança nas crenças sobre o mundo, sobre a escola, sobre o aluno; mudança nas práticas docentes (quanto à abordagem de conteúdo, quanto à relação professor-aluno, entre outros aspectos). Em processos formativos, portanto, deve-se dar a oportunidade de questionar as crenças e práticas dos professores.

No entendimento de Roldão (2007), deve-se superar, nas concepções de formação, a oposição entre as ênfases acadêmicas e técnicas, de um lado, e a

ênfase da prática docente, de outro. Ao invés de prática docente, a autora prefere utilizar a expressão “ação de ensinar”, para a qual exige-se conhecimento profissional de caráter teórico-prático. Para ela, o professor aprende na prática, mas numa prática alimentada pelo conhecimento:

O professor profissional [...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (Roldão, 2007, p. 9, grifo da autora).

Outra característica, também apontada por Marcelo Garcia (1999), é que esse percurso formativo é pessoal, é um processo de transformação de cada professor, individualmente. No entanto, não é um processo isolado. Para que essa transformação, resultante de aprendizagens autônomas, seja possível, são muito importantes os processos de interação e socialização, em que há compartilhamento de experiência e saberes. O professor, assim como seus alunos, aprende com os outros.

Nesse processo de aprendizagem do professor, ainda é necessário destacar: o professor não é um técnico que aplica teorias irrefletidamente, ele é um adulto que mobiliza saberes e age para transformar suas práticas quando as problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) que julga valer a pena experimentar.

A formação voltada para a mudança intelectual do professor com a conseqüente mudança de suas práticas requer momentos de reflexão sobre essas práticas. A reflexão que surge no questionamento, que busca indagar sobre as práticas, que diagnostica, que investiga possíveis razões de sua crítica e identifica alternativas a elas.

Todos esses aspectos apontam para os limites de se restringir as propostas de formação docente, seja a inicial ou continuada, a uma série de apresentação por especialistas de conteúdos acadêmicos selecionados e sistematizados previamente, na expectativa de que haverá sua incorporação pelo professor e que a conseqüência será sua introdução/aplicação nas práticas docentes. Diferentemente, compreende-se que a formação docente é parte do desenvolvimento profissional do professor no qual estarão envolvidos a

organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente, as características da orientação curricular e de inovação, a abertura para a mudança, o reconhecimento do professor como intelectual autônomo e autor do seu trabalho cotidiano.

A escola, ao cumprir suas finalidades de desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadania dos seus alunos, está comprometida com o ensino e com a formação contínua dos seus professores para que eles possam cumprir com sua ação de ensinar. Os professores, por sua vez, buscando cumprir sua tarefa profissional, têm o compromisso com a eficácia de sua ação de ensinar, o que quer dizer ensinar a todos os alunos.

Nesse contexto, as orientações curriculares têm um papel fundamental. Em sua formulação, define-se o que é necessário ensinar e por que o é. No caso da Geografia, por exemplo, há um entendimento de que não se trata de ensinar todos os conhecimentos geográficos acumulados pela ciência, mas ensinar conteúdos estruturantes de um pensamento, um modo de ver as coisas pela Geografia. Ou seja, ensina-se, por meio dos conteúdos, um modo de pensar geográfico (Cavalcanti, 2019). No entanto, essa discussão é demasiadamente complexa para ser definida externamente à escola e imposta de forma unilateral e padronizada a todas as escolas do território brasileiro, por exemplo. As orientações curriculares mais gerais, nessa perspectiva, devem servir de referência geral ao que está sendo considerado central para o ensino do pensamento geográfico, mas, a escola, e o conjunto de professores (como parte de seu desenvolvimento profissional), devem cultivar sua autonomia para decidirem sobre as formas e condições de se efetivar e se viabilizar esse ensino.

Com essas preocupações, a investigação a que se refere esse texto está sendo realizada buscando compreender melhor a formação/atuação de professores de Geografia, por meio da análise de suas práticas docentes com conteúdos voltados à formação cidadã em Goiás. Ela tem como referência as articulações que eles fazem ou podem fazer das diferentes dimensões do conhecimento profissional, especialmente as atinentes ao pensamento geográfico. A viabilização das atividades tem se dado por meio de um grupo de discussão e formação, o que será apresentado a seguir.

4. Professores de Geografia em formação: uma experiência de grupo de discussão e formação

A concepção de formação e desenvolvimento profissional docente delineados no tópico anterior tem orientado essa investigação e tem sido base para o trabalho conjunto realizado com os professores sujeitos desse

estudo. Para desenvolver essa etapa da investigação, adotou-se a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, tendo como foco principal a formação do professor de Geografia para atuar no desenvolvimento de seus alunos, objetivando a vida urbana cidadã. Nesse sentido, busca aprofundar a compreensão das demandas da profissionalização docente frente ao contexto brasileiro atual, para dar conta das tarefas exigidas pelo seu papel social, tendo em vista uma proposta de ensino de Geografia com esse foco.

Entre outras questões, preocupou-se inicialmente em entender como os professores estruturam suas aulas, tendo em vista as constantes alterações das orientações curriculares a serem por eles seguidas e como eles traçam efetivamente caminhos de abordagem dos conteúdos referentes à cidade e ao urbano para orientar a construção de conhecimentos dos alunos. Com base nessas questões, passou-se a investigar a construção de conhecimentos profissionais no desenvolvimento profissional dos professores que tenham como foco o objetivo de formar para a vida urbana cidadã.

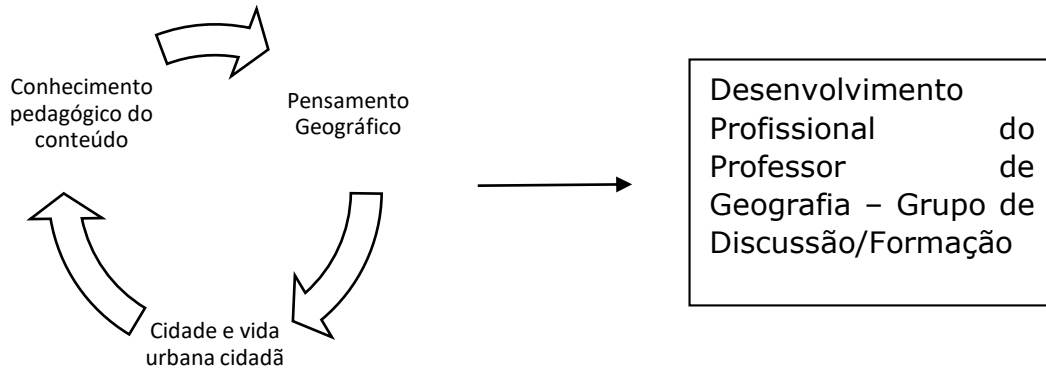
Constituiu-se para isso, em 2019, um grupo de discussão/formação docente, com professores em formação inicial e continuada e professores formadores, com o intuito de caracterizar elementos das bases do conhecimento profissional (conhecimento pedagógico do conteúdo e pensamento geográfico) evidenciados em depoimentos e narrativas de professores, propiciados por situações práticas.

Como caminhos metodológicos coerentes com a perspectiva qualitativa de pesquisa e com a modalidade de Pesquisa-ação colaborativa, definiu-se um plano de ação, buscando acompanhar sua realização e avaliar os resultados, tendo como referência a problemática focada (Thiollent, 1996). Para sua realização são previstos vários procedimentos ao longo da investigação, mas como central procedeu-se ao desenvolvimento de ações junto a um grupo de discussão/formação¹. O trabalho em desenvolvimento tem como foco orientador das discussões

¹ Embora ancorada na metodologia denominada Grupo de Discussão, utiliza-se a expressão *Grupo de Discussão/Formação* com o propósito de ressaltar que o papel desse grupo tem relação com os objetivos da pesquisa, nesse sentido cumpre dupla tarefa: 1- a de discutir os temas relacionados à pesquisa; 2- a de estimular a prática reflexiva a respeito do ensino de Geografia. Nesse sentido, as discussões nesse grupo têm sido consideradas como parte do processo de desenvolvimento profissional dos integrantes do grupo, portanto de sua formação contínua.

o conjunto das categorias básicas anteriormente apresentadas, conforme figura a seguir:

Figura 1. Conjunto das categorias básicas do Desenvolvimento Profissional do Professor de Geografia – Grupo de Discussão/Formação



Fonte: Elaboração própria (2020).

O grupo de formação docente colaborativa em referência é denominado RECCI – Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias. Essa Rede foi constituída em 2019, composto por formadores de professores de Geografia de diferentes instituições do estado de Goiás: a Universidade Federal de Goiás, em Goiânia e a Universidade Federal de Jatáí, em Jatáí. Em um ano de funcionamento já realizou importantes atividades, com alguns resultados. Os componentes da Rede são discriminados no quadro a seguir:

Figura 2. Componentes do Grupo da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias

Categoria	Quantidade
Professor formador	6
Professor da Rede Básica de Ensino	5
Professor da Rede Básica de Ensino e Aluno da Pós-graduação (mestrado e doutorado)	7
Alunos de Graduação	2
Total	20

Fonte: Elaboração própria (2020).

Desde seu início, a RECCI já realizou 10 reuniões de estudo e discussão e algumas tarefas foram desenvolvidas no período entre as reuniões. Alguns dos temas discutidos e das atividades realizadas são destacados no quadro 1 a seguir:

Figura 3. Temas e atividades desenvolvidos nas reuniões do Grupo da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias

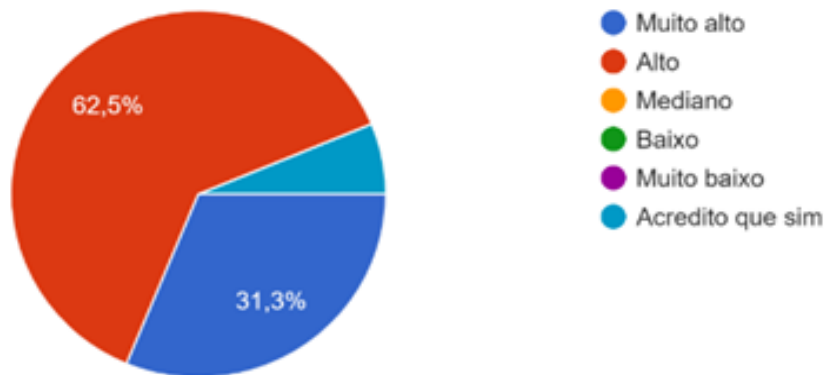
Temas debatidos nas reuniões - com base na leitura de textos	
Principais desafios na prática docente	Desenvolvimento Profissional Docente
Mapa de conteúdo na elaboração de planos de ensino	Concepção de Cidadania
Atividades realizadas durante e entre as reuniões	
Leitura, discussão e correção para atualização de um material didático para sua reimpressão. Trata-se do Fascículo Didático "Espaço Urbano da Região Metropolitana de Goiânia".	
Leitura e discussão de textos de referência na temática	
Elaboração e apresentação em pequenos grupos de propostas de mapas de conteúdo, com foco no tema da cidade e problemas urbanos.	
Participação em Oficina, no município de Jataí, sobre o trabalho docente com o fascículo didático Relação Cidade-Campo em Goiás.	
Elaboração de proposta preliminar de Programa de formação continuada para professores de Geografia com foco no ensino de cidade e cidadanias	

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após um ano de funcionamento, foi feita a primeira avaliação do grupo, na verdade uma autoavaliação, por meio de um questionário *online* que foi disponibilizado aos membros da RECCI. O objetivo dessa avaliação foi diagnosticar a percepção geral dos participantes a respeito do grupo e de suas atividades. De modo especial, buscou-se também diagnosticar elementos da formação docente evidenciados pelos participantes em relação ao tema específico da pesquisa. Considera-se que a avaliação é uma ação importante em qualquer atividade de formação, no sentido de se julgar as potencialidades, as fragilidades, para reafirmar posições e corrigir rumos, ponderando assim os percursos do grupo.

Com 80 % das respostas ao formulário, pode-se inferir alguns pontos importantes para dar sequência à pesquisa. Em primeiro lugar, os participantes da RECCI declararam que é alto ou muito alto o índice de satisfação por fazer parte do grupo (93,8%), e que a participação no grupo tem contribuído para sua formação, como está representado no gráfico 1 a seguir:

Figura 4. Consideração dos professores participantes da RECCI sobre a formação e o desenvolvimento docente.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Para justificar sua resposta, os participantes apontaram vários aspectos positivos do grupo, entre os quais destacam-se a colaboração, a discussão das ideias, as leituras, a horizontalidade nas relações, as possibilidades de articulação da Universidade com a escola básica. Entre as respostas, algumas podem ser destacadas, como as seguintes:

- A partilha de experiência entre professores de diferentes níveis de formação e atuação profissional, no contexto do debate de textos e problemas comuns do ensino de Geografia tem sido muito rico.
- A oportunidade de discussões horizontais na medida em que todos apresentam suas ideias, seus pontos de vista, suas visões de escola e de ensino de Geografia.
- As leituras, discussões e trocas de experiências entre os diferentes sujeitos participantes proporcionam reflexões para além do ambiente do grupo, ajudando em outros momentos de minha formação acadêmica.

- As discussões propostas e os textos estudados contribuem ainda mais para a profissionalização docente, pois são temas pertinentes e que reverberam diretamente na prática de muitos em sala de aula. Além disso, a complementação da formação para os/as professores/as é muito importante para que consigamos ensinar visando à formação cidadã de nossos/as estudantes.

Outro aspecto considerado relevante para esse texto são as respostas dos participantes quando questionados sobre a contribuição do grupo para a concepção sobre cidadania e para sua vida urbana cidadã. As respostas referem-se a leituras, discussões sobre o tema, ao caráter democrático do grupo, à possibilidade de repensar o estudo da cidade, inclusive inserindo nele o cotidiano do aluno, à análise e correção de material didático sobre o tema. Merece destaque a menção à participação em uma atividade realizada com professores da escola básica do município de Jataí/Goiás, explorando as possibilidades de uso de um fascículo didático denominado "Relação cidade campo no território goiano". A participação nessa atividade foi citada várias vezes como de grande contribuição para os participantes, com justificativas como a que se segue:

Esta atividade foi uma experiência significativa, primeiro por mostrar as diferentes possibilidades que você tem para trabalhar um determinado conteúdo que neste caso foi direcionado a temática cidade/campo e segundo por fornecer a formação continuada. Pensando a vida urbana cidadã, acredito que atividade possibilitou entender a importância de pensar e refletir sobre determinadas espacialidades e problemáticas presentes no nosso cotidiano, a exemplo do processo de urbanização, das desigualdades que se manifestam sobre o território, quando temos noções dessas dimensões que vão para além das expostas aqui, entendemos que podemos lutar com consciência a fim de modificar a realidade que a nós pode ser posta.

Os depoimentos dos participantes do grupo reforçam a convicção de que a constituição de grupos colaborativos de professores em diferentes momentos da carreira profissional é um percurso formativo de grande potência para a qualificação profissional e para o desenvolvimento do conhecimento da profissão (Fiorentini, 2010; Marcelo Garcia, 1999). No caso do grupo da RECCI, apesar do pouco tempo de sua existência, é possível perceber essa potencialidade nas diversas narrativas escritas no

formulário de avaliação analisado e também em declarações orais, por ocasião das reuniões. Também é possível avaliar positivamente o trabalho do grupo nas questões específicas que dizem respeito à formação para a vida urbana cotidiana pela Geografia, que é o objetivo mais geral da investigação em andamento.

5. Considerações finais

A contribuição do trabalho desenvolvido na RECCI tem demonstrado significativa relevância para a formação de professores de Geografia. A investigação dos modos de encaminhar e construir o conhecimento pedagógico da Geografia contribui para identificar caminhos para os processos formativos nas Universidades e para a prática dos professores da educação básica nos espaços escolares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor. A formação teórica e a reflexão sobre a prática profissional contribuem para o aprofundamento e a reflexão sobre os processos que ocorrem no desenvolvimento profissional do professor e, particularmente, sobre a constituição e o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Para os estudantes de graduação, em formação inicial, a participação no grupo colaborativo possibilita a maior proximidade com a escola e a realização de experiências didáticas, contribuindo para que os futuros professores aprendam e desenvolvam sua competência profissional e tenha como uma de suas premissas a meta de formar para a prática cidadã. Na formação continuada dos professores das redes Estadual e Particular de educação de Goiás/Brasil que participam da RECCI há uma contribuição para a reflexão sobre a prática e a inovação curricular, além de possibilitar uma formação permanente que considere as cidadanias e o objetivo de formar estudantes para a vida urbana cidadã.

Referências

CARLOS, Ana F. A. (2004). *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Contexto.

CARLOS, Ana F. A. (2007). *O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade*. São Paulo: FFLCH.

CARLOS, Ana F. A. (2011). *A condição espacial*. São Paulo: Editora Contexto.

- CAVALCANTI, L. S. (2008). *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas-SP: Papirus.
- CAVALCANTI, L. S. (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Campinas-SP: Papirus.
- CAVALCANTI, L. S. (2013). *A Geografia escolar e a cidade*. Campinas-SP: Papirus.
- CAVALCANTI, L. S. (2016). *Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse*. Boletim Goiano de Geografia (Online), v. 36, Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546> pp. 399 - 419. Acesso 23/04/2020.
- CAVALCANTI, L. S., (2019). *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação.
- CUNHA, M. I. (2013). *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. Educ. Pesqui. vol.39 no.3 São Paulo jul./set. pp. 1-17 Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014> Acesso: 22/04/2020.
- CUNHA, M. I. (2001). "Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciaturas" em Interface – Comunic, Saúde, Educ. v.5, n.9, pp. 103-16 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000200007>>. Acesso em: 02/08/2011.
- FIORENTINI, D., 2010. "Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas" em A. DALBEN; J. DINIZ; L. LEAL; L. SANTOS, eds. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 570-590.
- GOMES, P. C. C. (2002). *A condição urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil*.
- HARVEY, D. (2004). *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola.
- HARVEY, D. (2013). "A liberdade da cidade" em MARICATO, H. (eds). *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, pp. 27-34.
- LEFEBVRE, H. (1991). *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.
- MITCHELL, D. (2014) *The right to the city: social justice and the fight for public space*. New York: The Guilford Press.

ROLDÃO, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr., pp. 94-103. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008> Acesso em: 10 abril 2020.

ROLDÃO, M. C. (2017). *Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco*. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1134-1149. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144367>. Acesso em: 10 abril 2020.

SANTOS, M. (1996). *Por uma Geografia cidadã*. Boletim Gaúcho de Geografia. Porto Alegre-RS. Boletim Gaúcho de Geografia, 21: pp. 7-14, ago., 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350> Acesso em: 10 abril 2020.

SHULMAN, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, España, ano 9, n. 2, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

SOJA, E. W. (1993). *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SOJA, E. W. (2008). *Pós-metrópolis. Madrid: Fabricantes de Sueño*.

SOJA, E. W. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades, Valência, Espanha.

THIOLLENT, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

VAILLANT, D. e MARCELO GARCIA, C. (2012). *Ensinando a ensinar, as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR, Editora UTFPR.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.