

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CARTOGRAFIA ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A GEOGRAFIA

*Training of teachers and school mapping: a contribution to the Geography*

**João Pedro Pezzato**

**Universidade Estadual Paulista – UNESP Rio Claro  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Poços**

Av. 24 - A, 1515, Bela Vista  
CEP 13506-900 - Rio Claro, SP – Brasil  
jpezzato@rc.unesp.br

## RESUMO

O propósito deste texto é discutir a relevância da experiência de pesquisa nos cursos de formação de professores de Geografia e apontar a necessidade de articulação entre pesquisa e ensino na Universidade. Observa-se que nos cursos de formação inicial há o predomínio de um modelo conceitual anárquico no qual os conteúdos pedagógicos são atribuídos às disciplinas específicas sem articulação com as dos conteúdos da ciência de referência. Neste sentido, chama a atenção para a necessidade de reflexão a respeito da distinção entre a formação do Bacharel e a do Licenciado, pois, paradoxalmente, não ocorre diferença significativa entre os componentes curriculares das duas modalidades. Destaca-se, ainda, a relevância das pesquisas que tratam da Cartografia Escolar; o texto conclui sinalizando a premência da discussão em torno de propostas de ampliação temática das pesquisas que estudam aspectos afeitos ao ensino de Geografia, com o objetivo de promover a consolidação ou configuração de uma área de pesquisa específica da Geografia escolar.

**Palavras chave:** Geografia escolar, professor, pesquisa.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to debate on the relevance of research experiences in the formation of Geography teachers, as well as to indicate the importance of articulating research and teaching activities in the University. One will observe that, among Geography degrees, an anarchical conceptual model prevails, in which pedagogical content is attributed to specific discipline courses, without an articulation to the science in question. It is also noted that the distinction between the formation of the graduate and the teacher needs reflection, since there is no significant difference paradoxically between the curricular components of the two modalities. This work indicates the relevance of research in School Cartography, concluding that it is urgent to debate on the thematic amplification of research in Geography education, with the goal of promoting a consolidation or a configuration of a specific field of research in School Geography.

**Keywords:** School cartography, teacher, research.

## 1. INTRODUÇÃO

Discutir a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Geografia não é, por inúmeros motivos, uma tarefa fácil. Entretanto, refletir sobre o tema no contexto da cartografia escolar parece-nos uma

proposta ainda mais audaciosa, por isso, instigante.

É cauteloso apontar, de início, que nosso objetivo não é o de esgotar o tema da cartografia escolar nos cursos de formação inicial de professores de Geografia, mas sim o de levantar alguns questionamentos que têm

nos perseguido por esses anos de trabalho com o ensino e com a pesquisa.

Assim, propomos-nos a levantar alguns problemas que, de longa data, acompanham os cursos de formação de professores de Geografia, entre eles a das dificuldades de articulação entre as disciplinas pedagógicas e as da ciência de referência. Destacamos, também, a relevância das pesquisas no campo da cartografia escolar, em especial, e do ensino de geografia em geral.

Defendemos a ideia de que o aperfeiçoamento da formação profissional do Licenciado em Geografia e a articulação de grupos de pesquisa e de instituições de ensino devem criar estratégias visando à promoção e a consolidação de uma área de pesquisa específica para o setor.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS: BACHAREL E LICENCIADO**

No âmbito da formação profissional do Geógrafo, temos observado a existência de grave separação conceitual, com consequências políticas não explicitadas, envolvendo a Licenciatura e o Bacharelado. Isso porque, de modo geral, os cursos que oferecem as duas modalidades de formação, principalmente os de instituições públicas, destacam, na forma de atribuição de prestígio, a formação do bacharel em detrimento da licenciado.

Nos referidos cursos é destacada a “formação científica”, atribuída às áreas de conhecimento específico, como por exemplo, a de Sensoriamento Remoto, Climatologia, entre outras, sem que tais áreas estejam em algum momento estabelecendo qualquer articulação significativa com os conteúdos selecionados para o Ensino Básico. Às possíveis articulações com o ensino são delegadas quase que exclusivamente aos departamentos de ensino ou às disciplinas pedagógicas específicas.

Um fator que pode revelar o tratamento diferenciado entre a “formação científica” e a “formação pedagógica” é que, na modalidade Bacharelado, é requerido o Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC), contemplando, assim, uma experiência de pesquisa. Já, na Licenciatura, tal experiência não é necessariamente exigida.

Na formação inicial das melhores instituições, aparecem, de forma velada, indicações de que apenas ao Bacharel é importante à pesquisa. Tal ideia poderia advir de certo senso comum, contudo, por parte da população altamente escolarizada não poderia haver desinformação dessa natureza: a pesquisa é atribuição exclusiva do bacharel, apenas este pode ser pesquisador.

Ao professor cabe o exercício do “ensino” e, em uma concepção estreita, ensinar é uma atividade que envolve a transmissão, para outrem, de algo que foi produzido fora dos muros da instituição escolar, mais precisamente na Universidade. Entretanto, no interior da instituição, que tem na extensão, no ensino e na pesquisa seu tripé, há, por parte de alguns, ideias reveladoras de grande desconhecimento.

Na comunidade acadêmica é praticamente consenso a valorização da articulação “Pesquisa e Ensino” nos cursos de formação superior. Parece-nos que é esse um dos grandes diferenciais na avaliação da qualidade da formação profissional das melhores instituições universitárias do país. A respeito desse tema, Vesentini (2002, p. 239) registrou: “O curso superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação de professores.”

A relevância da experiência de pesquisa na formação universitária tem sido apontada por diversos programas de incentivo ao desenvolvimento, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e diversos outros programas de Iniciação Científica vinculados diretamente a diferentes Universidades. Tais programas apresentam objetivos e critérios semelhantes para classificar professores-orientadores e acadêmicos bolsistas, como: despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação,

mediante participação em projetos de pesquisa, introduzindo o jovem universitário no domínio do método científico; proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar científico e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo.

No Ensino Superior, a experiência de pesquisa possibilita a ampliação e o aprofundamento do saber em processo de formação, que não fica restrito ao conhecimento escolar de sala de aula. Tal experiência pode ampliar, também, a visão de mundo, abrir novos horizontes de profissionalização, enquanto docente que pensa o ensino, a pesquisa e a extensão (MACIEL, 2004).

Nesse sentido, afirmamos que a atividade de pesquisa na formação do universitário gera um salto de qualidade nessa formação. Basta nos atentarmos para os alunos em nossas salas de aula para identificarmos aqueles que já estão iniciados em seus projetos de pesquisa e efetivamente envolvidos no processo de produção de conhecimento.

As discussões a respeito da importância da pesquisa na formação e atuação do professor são apontadas por diversos autores, entre eles citamos Maciel (2004), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Perrenoud (1997) e Ferraço, Vidal Perez e Oliveira (2008).

Perrenoud, por exemplo, aponta que a participação numa investigação pode estimular a apropriação ativa dos conhecimentos científicos e que esse exercício é necessário à profissão docente (PERRENOUD, 1997, p. 120).

André (1996) discorre a respeito da importância da inserção de trabalhos de pesquisa na condução e orientação de suas aulas. Propõe a leitura e discussão de pesquisas envolvendo o estudo da construção de saberes no contexto do cotidiano escolar. Conforme a autora, tais discussões

possibilitam analisar a estrutura administrativa escolar, a seleção de conteúdos e de metodologias de ensino, o processo de condução das investigações (instrumentos de coleta de dados, referencial teórico). Tais procedimentos propiciam o desenvolvimento de uma atitude investigativa ante o conhecimento e a formação de um aluno pesquisador (ANDRÉ, 1996, p. 102-103).

A importância da pesquisa na formação de professores e, em um sentido mais amplo, na formação de profissionais qualificados para as mais diversas carreiras, tem sido discutida há décadas sem apresentar um consenso, principalmente entre a comunidade acadêmica e os grupos comprometidos com a formulação de políticas públicas para o setor.

Poderíamos, ainda, mencionar uma lista imensa de autores que tratam do tema, sob diferentes perspectivas, porque, com exceção dos cursos de Pedagogia, nos diversos cursos de licenciatura, como nos de Geografia, geralmente esse tema parece desconsiderado.

Nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia, a articulação entre pesquisa e ensino não ocorre amplamente. Neles, de forma geral, e com poucas exceções, não é exigido o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso, ou de Iniciação Científica.

Entre pesquisadores preocupados com o ensino, tanto no nível básico como no superior, há profusão de trabalhos apresentando exemplos positivos de experiências de formação que contemplam a reflexão, a cooperação, a necessidade de atualização permanente e a criação de metodologias de investigação como prática educativa (CLAUDINO; OLIVEIRA, 2007, p. 280).

### **3. SABER DOCENTE NO CONTEXTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

Questões referentes à profissionalização docente estiveram presentes em diferentes momentos da definição de políticas públicas para o sistema de ensino brasileiro e, dependendo do período histórico, ganharam diferentes abordagens. Não é nosso

propósito tratar especificamente desse tema, contudo, mesmo que de forma pontual, é oportuno situarmos a problemática no contexto atual.

Os debates a respeito da formação dos profissionais da educação, na década de 1990, acentuaram-se e deles surgiram novas diretrizes curriculares e dispositivos legais que vieram a promover discussões entre especialistas e a sociedade civil.

Não desconsiderando sua trajetória conturbada, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB nº. 9394/96), aprovada em dezembro de 1996, representou um marco que contribuiu para intensificar as discussões mais recentes em torno da formação dos profissionais da educação, tanto em relação às formas de organização curricular quanto às competências e/ou saberes docentes necessários para o trabalho pedagógico na escola.

No que se refere à discussão sobre o saber docente, podemos tomar tanto os referenciais apontados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), quanto aqueles apresentados por Gauthier (1998). Já em relação às competências, podemos trabalhar com os referenciais apresentados por Terrien e colaboradores (1997) ou Rios (2001).

Para Tardif e colaboradores (1991), o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Para os autores, essa desvalorização é decorrente da divisão social do trabalho que atribui à academia o papel de produtora de conhecimento, e aos professores da rede básica, a mera execução/reprodução do conhecimento produzido em outro âmbito, que não aquele originado e compreendido no trabalho docente das instituições de Ensino Fundamental e Médio.

Outra contribuição acerca dos saberes de professores é o estudo de Gauthier e colaboradores (1998), em que reconhece a existência de três categorias de saberes: Ofício sem saberes (abrange um saber próprio do

professor, construído a partir das experiências, intuições, bom senso, etc); Saberes sem ofício (abrange saberes formais do ensino, porém, distantes da realidade educacional); Ofício feito de saberes (abrangendo vários saberes que vão sendo mobilizados pelos professores na sua prática). Este último considera os conhecimentos disciplinares (ciências de referência como Geografia, História, Biologia, etc), curriculares, das Ciências da Educação, de tradição pedagógica, de experiência e da ação pedagógica, para estruturarem as ações no âmbito da prática educativa.

Em outra perspectiva, Therrien e Loyola (2001) explicitam o conceito de competência, entendido como modalidade prática de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas, através de comportamentos e de atitudes típicas em relação às finalidades da tarefa. “Ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreta” (TERRIEN E LOYOLA, 2001, p. 4 - 5).

Para Rios (2002), a competência docente se revelará em diversas dimensões - técnica, estética, política, ética - e está vinculada ao domínio de conhecimentos, a articulação desses com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum. Conforme a autora:

[...] é possível falar de uma competência específica *do professor*, que precisa dominar *determinados* conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade - biologia, física, filosofia, etc. Mas ainda, que além dos saberes a *ensinar*, necessita dominar saberes *para ensinar* (RIOS, 2002, p. 169 - grifos da autora ).

Em decorrência de profundas alterações da economia mundial, que tem buscado maior produtividade com o aperfeiçoamento no sistema organizacional do trabalho e da oferta de bens e serviços, as discussões em torno da formação docente têm sido inadvertidamente atreladas à ideia de avaliação, o que tem pressionado o sistema educacional a elaborar procedimentos avaliativos que permitam

determinar níveis de desempenho de alunos, professores, pesquisadores e administradores escolares. E, como parte do corpo de orientação das propostas curriculares nacionais dos diferentes níveis de ensino, elas apresentam a necessidade de uma formação em habilidades e competências.

Tal direcionamento tem provocado a discussão em torno dos termos “habilidades” e “competências”. E, nesse sentido, Azanha (2006, p. 144) afirma que habilidade e capacidade são termos difíceis de serem definidos. Habilidade é um “saber que”, é um saber corporal de quem tem uma informação que acredita ser verdadeira. E “capacidade” é um “saber como”, é um saber mental, um saber fazer, um saber proposicional.

Para Kuenzer (2000, p. 16), o conceito de competência é polissêmico e tem demandado inúmeras interpretações. Na atualidade, ele tem assumido significados relacionados à articulação entre conhecimento, atitudes e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas.

Nesse contexto, para Kuenzer, se o conceito de competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, ele implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados. E:

Nesse sentido, trabalhar com competências exige a redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica (KUENZER, 2000, p 17).

Considerando, ainda com a autora, que o termo competência compreende a síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, “elas são históricas, e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática escolar.” (KUENZER, 2000, p 17).

Nesse sentido, a concepção de competência nos documentos oficiais está atrelada à nova tentativa de racionalização

pedagógica, que resulta, segundo Kuenzer, em um dilema: “[...] a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade [...]” (KUENZER, 2000, p. 18).

Assim, o termo implica, por um lado, numa concepção de aparente objetividade e cientificidade do processo pedagógico, quando prevalece a competência enquanto método, tecnologia intelectual e trabalho docente que pode ser controlado, medido. Por outro, sugere uma concepção que encerra um programa educativo para a vida toda, quando prevalecem ideias que extrapolam as finalidades e as capacidades de qualquer nível específico de ensino escolar (KUENZER, 2000, p. 18).

Diante da centralidade do tema, das implicações conceituais que afetam a concepção de formação profissional, de produção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, consideramos de extrema importância que tais temas e dispositivos legais, no contexto das políticas públicas, sejam contemplados nos cursos de formação de professores de Geografia.

#### **4. CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GEOGRAFIA ESCOLAR**

Um balanço a respeito das pesquisas que tratam da formação de professores não é uma tarefa fácil de ser realizada em um cenário caracterizado como fragmentário e lacunar, não apenas no Brasil, mas, como assinalaram Esteves e Rodrigues (2003, p. 16): “em todo o mundo”.

Considerando a complexidade crescente de exigências da profissão docente, a literatura indica não haver muito consenso entre pesquisadores a respeito de paradigmas (ou modelos) e orientações básicas para a formação inicial do professor. Tanto é, que tal paradigma foi considerado como “paradigma perdido” (ESTEVES; RODRIGUES, 2003, p. 17).

Ainda que as pesquisas a respeito da formação inicial de professores tenham apresentado um aumento de volume em

diversas localidades do mundo, como é o caso de Portugal, o que parecia já superado, ainda se discute: “se ser professor é uma ciência ou uma arte ou um tanto de uma e de outra” (ESTEVEZ; RODRIGUES, 2003, p. 21).

Considerando a ausência de uma indagação sistemática em torno da formação inicial do professor em Portugal, a análise das pesquisas realizadas na Península Ibérica, no período de 1990 a 2000, tem registrado o predomínio de um modelo em que primeiramente é necessário que os candidatos a professores adquiram um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos da ciência de referência, bem como um conjunto de saberes pedagógicos para, posteriormente, terem lugar as experiências de práticas pedagógicas. Contudo, como apontam Esteves e Rodrigues (2003: p 23), a concepção artesanal de formação é a que tende a predominar no país.

Nossa experiência em cursos de formação de professores aponta realidade semelhante às observadas pelas pesquisas desenvolvidas em Portugal, como: o sentimento de irrelevância da teoria para a preparação da prática profissional; a construção de imagens deformadas da realidade docente; a falta de articulação entre a escola superior, responsável pela formação, e as escolas onde se localiza a prática.

No que diz respeito ao discurso, no Brasil, as políticas públicas têm contemplado alguns aspectos dos avanços da reflexão científica mais atual, como por exemplo, a proposta de modelo curricular integrado, que tem impellido as instituições universitárias a articularem, pelo menos no que se refere ao registro oficial, os diversos componentes de formação.

Assim como no Brasil, em Portugal, o que predomina nos cursos de formação inicial para a docência é um modelo conceitual anárquico de currículo resultante:

[...] sobretudo de concepções e práticas rotineiras, baseadas em crenças e tradições nunca questionadas, examinadas ou avaliadas, por entre as quais afloram algumas tentativas de inovação e de ancoragem de experiências formativas em

critérios científicos reconhecidos e deliberadamente adotados (ESTEVEZ; RODRIGUES, 2003, p. 21).

As formulações das políticas públicas advindas de propostas de gabinete, “de cima para baixo”, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – os PCN’s, produzidos no bojo do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cuja primeira edição data de 1997, e, mais recentemente, datado de 2007 -, o “São Paulo Faz Escola”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, são exemplares de iniciativas que desconsideram a participação dos principais agentes envolvidos, como os profissionais da educação, os alunos e seus familiares, e as entidades representativas, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). É obvio afirmar, entretanto: medidas que não promovem o debate entre seus principais interessados compromete a legitimidade da iniciativa.

Essa situação nos remete a Carvalho, ao apontar que, quando certos conceitos, imagens e expressões são veiculados pelas políticas públicas para a educação sem que sua significação prática ou teórica (ou mesmo operacional) seja objeto de uma análise efetiva, elas se tornam *slogan* sem efeitos visíveis no âmbito das práticas pedagógicas (CARVALHO, 2001, p. 156).

Nesse sentido, as mudanças promovidas nos cursos de graduação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB n.º 9394/96), aprovada em dezembro de 1996, bem como as normatizações complementares à lei, dentre elas, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 -, a qual institui a duração e a carga-horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, não estão provocando significativas alterações curriculares.

Tomemos como exemplo o caso das determinações legais de maior integração entre as disciplinas, da flexibilização dos

componentes curriculares, da separação das Práticas Curriculares dos Estágios Supervisionados. No que diz respeito à separação entre as Práticas de Ensino e os Estágios, tal proposição contempla a visão de que as “práticas”, como componentes curriculares, devem permear os demais componentes, as diferentes disciplinas de conteúdo científico e pedagógico, com a perspectiva de articulação entre “teoria” e prática”. Contudo, tais proposições tornam-se inócuas sem uma discussão em torno do entendimento conceitual de tais formulações. Por esse motivo, as propostas não surtem efeito significativo. É isso que temos observado com as atuais mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. As reais alterações são ínfimas se comparadas às registradas nos documentos legais.

Uma possível mudança, no caso da formação de professores de Geografia, poderia advir de uma discussão profunda a respeito da relação entre a produção da universidade, ou seja, das pesquisas realizadas no campo da Geografia e do ensino de Geografia, e o trabalho dos professores de Geografia dos Ensinos Básico e do Superior.

Nos pouquíssimos centros que desenvolvem pesquisas relativas ao ensino da Geografia, poderia ser promovida: 1) uma análise dos conteúdos selecionados pela Geografia Escolar e os que compõem os cursos de Licenciatura e Bacharéis em Geografia; 2) uma análise das diferentes atribuições desses profissionais. Tais discussões poderiam contribuir para a promoção e consolidação do campo de estudo a respeito da Geografia escolar.

No que diz respeito aos conteúdos do Ensino Básico, é generalizada a concepção de que a escola trabalha com a simplificação da ciência de referência, produzida nas universidades, nos institutos e demais instituições de pesquisa. Nessa perspectiva, entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos pelos cientistas há apenas uma diferença de grau.

Mas, como aponta Rodrigues Lestegás, essa visão de que há uma simplificação e

redução progressiva do saber científico para que ele chegue até a escola “reflete uma profunda ignorância do funcionamento das instituições escolares, do pensamento de professores e alunos, do processo de geração do conhecimento científico e da história das disciplinas escolares” (RODRIGUES LESTEGÁS, 2000, p. 107).

Acreditamos que no Brasil seja necessário o desenvolvimento do campo de pesquisa a respeito do ensino de Geografia para que seja ampliada a discussão dos fenômenos relativos à Geografia escolar. Já houve, num passado pouco remoto, o emprego do termo “Didática da Geografia” em nosso país. Ele poderia ser novamente evocado em nome de uma possível valorização do campo de ensino e de pesquisa da Geografia escolar. Cabe observar que tal valorização poderia ser colocada em conjunto a uma proposta de ampliação temática das pesquisas, com o perigo da pulverização, mas que não ficasse restrita à linguagem cartográfica no ensino de Geografia.

Atrelada ao surgimento de outros grupos de pesquisa que trabalham com o ensino da Geografia, a divulgação do conhecimento geográfico poderá contribuir para que haja valorização do campo e consolidação da área.

Na Espanha já existe a formalização da Didática da Geografia e, mesmo assim, ocorrem diversos equívocos envolvendo o tema. Tanto é que Rodrigues Lestegás, da Universidade de Santiago de Compostela, discute a relação entre a ciência geográfica e a geografia escolar e o tratamento equivocado atribuído ao tema por diversas pesquisas.

No Brasil, as reflexões em torno do ensino da Geografia divulgadas em periódicos especializados geralmente têm ficado circunscritas ao processo de constituição do “pensamento geográfico”, ou seja, da história da ciência de referência, geralmente na perspectiva da epistemologia. Uma possível contribuição para a melhoria dos cursos de formação de profissionais, Bacharéis e Licenciados, poderia advir da promoção de debates dessa natureza entre os grupos de

pesquisa consolidados, como os que têm trabalhado com a Cartografia para Escolares.

## **5. CARTOGRAFIA E GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DO LETRAMENTO**

No que diz respeito especificamente aos componentes curriculares cartográficos dos cursos de graduação em Geografia, pesquisa realizada por Melo (2007) e por Sampaio, Menezes e Melo (2006) verificou, pela análise das ementas e componentes curriculares, que em 14 universidades públicas brasileiras não havia diferenças significativas na composição temática das disciplinas dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado. Sua pesquisa envolveu instituições que ofereciam curso de Graduação, bacharelado e licenciatura, e Pós-Graduação, mestrado e doutorado, recomendados pela CAPES em 2006.

O trabalho de Melo (2007) teve por objetivo propor uma metodologia de ensino de Cartografia Escolar em cursos de Geografia, em especial nas Licenciaturas, mediante a constatação de que os cursos de formação não preparam para o ensino de cartografia presente no currículo da escola básica.

Nesse sentido, constata que as disciplinas que tratam da Cartografia não possuem distinção entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado. E observa que o conhecimento da cartografia profissional e técnica são diferentes da cartografia a ser trabalhada por professores do Ensino Básico (MELO, 2007, p. 81).

O autor aponta, também, que a carga horária de componentes curriculares específicos da cartografia é três vezes maior nas universidades públicas que na de instituições privadas. Para isso, Melo faz referência a um trabalho anterior, de 2006, realizado em parceria, em que analisa 139 faculdades particulares do país.

Ao destacar as contribuições das pesquisas relativas ao ensino da Geografia, realizadas pela denominada Cartografia Escolar, Melo (2007) faz referência aos primeiros trabalhos realizados no Brasil na

década de 1970, em especial o de sua orientadora, Livia de Oliveira.

Nas últimas décadas surgiram diversos grupos de pesquisa com enfoque no ensino de Cartografia Escolar e são estes que têm apresentado pesquisas sistemáticas, e não fragmentárias, para o ensino de Geografia no Brasil. Recentemente foi publicado exemplar significativo, (ALMEIDA, 2007), marcando a origem das pesquisas no campo.

As publicações na área têm aumentado paulatinamente, tanto que Melo (2007) apresenta gráficos que demonstram aumento significativo do número de participantes e de apresentação de trabalhos nos eventos, em especial os Colóquios de Cartografia para Escolares, organizados a partir da década de 1990.

O trabalho de Melo (2007) é representante de uma ideia que vem tomando corpo entre os pesquisadores da Cartografia Escolar ao defenderem a sistematização, em alguns, a própria disciplinarização da cartografia para escolares.

Parte significativa dos trabalhos, como no caso de Melo (2007), tem a preocupação direcionada para o Ensino Superior. Já os trabalhos de Almeida e Passini (1994), entre outros, tem preocupação com metodologias de trabalho para a escola básica. Ambos demonstram preocupação de desenvolvimento de metodologias para o ensino da cartografia escolar. Os trabalhos nesse campo são, em maior profusão, direcionados ao ensino básico.

Nesse sentido, desde o início das pesquisas tem surgido uma preocupação com a “alfabetização cartográfica”, mencionada em trabalhos como o de Passini (1994), Castelar (2005), e de Simielli, Girardi e Morone (2007), para citar alguns. O termo suscitou, inclusive, um debate entre Almeida, Passini e Martinelli (1999), sem repercussão significativa, a respeito da possível adequação do emprego do termo “alfabetização”.

Interessante apontar que discussão semelhante tem surgido no campo do Ensino de Ciências, como observamos em Krasilchik e Marandino (2004), Chassot (2004) e Carneiro e Signoretti (2008). Parece-nos que

os autores seguem as orientações gerais estabelecidas pelo projeto norte-americano *Project 2061 – Science for All Americans* (AAAS, 1989), cuja versão *online* está disponível (AAAS, 1990), que explicita ter como objetivo a melhoria da educação diante de um panorama pouco promissor verificado nas avaliações internacionais para o ensino público na América, como o PISA (Programa de Avaliação Internacional de Alunos, *Programme for International Student Assessment*).

De modo geral, atrelados à ideia de alfabetização científica (*science literacy*), os autores mencionados entendem que o objetivo da “alfabetização científica” é o de cumprir o papel da escola em promover a cidadania: “a formação de uma população com consciência e capacidade não só de cumprir os deveres e usufruir os direitos de todo o cidadão, mas também de participar e atuar na construção da sociedade” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004, p. 85).

O trabalho de Krasilchik e Marandino (2004) discute o emprego dos termos “alfabetização” e “letramento”, uma vez que o segundo é, como aponta Soares, “recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” (1998, p. 15). As autoras, Krasilchik e Marandino (2004) explicitam a escolha pelo termo alfabetização, embora considerem o sentido de letramento como pertinente para a ideia defendida pelas mesmas:

No campo da linguagem já existe um reflexão sobre as diferenças entre alfabetização e letramento. Assim, ser “alfabetizado” é saber ler e escrever, mas ser “letrado” é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, cultivando e exercendo as práticas sociais que usam a escrita. [...] Desse modo, apesar da diferença entre os significados dos termos ser importante, entendemos que o primeiro já se consolidou nas práticas sociais. Assim, consideramos aqui que o significado da expressão alfabetização científica engloba a ideia de letramento, entendida como a capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica da

maneira que cada cidadão, individualmente e coletivamente, considerar oportuno (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004, p. 26).

Mesmo considerando que o termo letramento diz respeito a um processo amplo de vivência social e que, por esse motivo, abrange um contexto cultural maior que o restrito ao do trabalho da escola, não consideramos satisfatória a argumentação das autoras para justificar a opção escolhida.

É na segunda metade da década de 1980 que o termo letramento surge entre especialistas para designar as diferentes dimensões do aprender a ler e a escrever. Ao lado da compreensão do sistema da escrita, seu funcionamento, seu caráter convencional e suas especificidades, o termo implica na ideia de que, para o domínio da leitura e da escrita, importa poder colocar esse conhecimento linguístico a serviço de práticas socialmente contextualizadas (COLELLO, 2005, p. 6).

Nesse sentido, os termos alfabetização e letramento devem ser entendidos como dois termos independentes, ainda que sejam dois conceitos relativamente indissociáveis. Porque, se para o primeiro a inserção no mundo da escrita supõe a apropriação do sistema convencional ortográfico da escrita, para o segundo, se supõe o progressivo e contínuo desenvolvimento de habilidades (domínio técnico) dos usos sociais da leitura e escrita.

Chama à atenção a confluência dos trabalhos que propõem a alfabetização científica, que explicitam a importância da promoção da leitura e da escrita na escola, como muitos dos trabalhos realizados pelos estudos da Cartografia Escolar.

Embora as atuais propostas curriculares, como os PCN’s e a (Nova) Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2007, tenham enfatizado a importância do trabalho com as diferentes linguagens, em especial com as habilidades de leitura e escrita, essa preocupação é antiga nos trabalhos precursores da Cartografia Escolar.

A importância do trabalho metodológico com a linguagem gráfica está presente no trabalho de Oliveira, realizado em

1978, e em publicação condensada, em Almeida (2007). Destacamos a publicação de Almeida e Passini (1994) que aponta para a necessidade de trabalhos que promovam o desenvolvimento da relação significado/significante na leitura e interpretação de mapas para escolares. Isso quer dizer que a importância do trabalho com a linguagem não tem sido negligenciada nos estudos relativos ao ensino de Geografia, em especial, à Cartografia Escolar.

Contudo, gostaria de registrar a importância do debate a respeito do letramento e da preocupação com os estudos da linguagem no processo de ensino, uma vez que o domínio da linguagem – especialmente a escrita – não é uma conquista generalizada da população, inclusive dos educadores. O uso que se faz da linguagem nos meios educacionais, de modo geral, é ainda muito restrito, ainda mais quando se trata da leitura e da escrita.

Quando se pensa o ensino de Geografia, a preocupação com o domínio das práticas de leitura e escrita não devem ser restritas ao trabalho da linguagem cartográfica, pois há, entre as diferentes linguagens, paralelismo e imbricação. Além disso, de acordo com Olson:

O ato da leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de competência. Um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente (OLSON, 1997, p. 289).

Como apontado acima, além de diferentes níveis de competência de leitura, que exigem conhecimento de vocabulário e repertório, há, também diferentes objetivos, diferentes finalidades de leitura. Podemos fazer uma leitura que busca analisar o conteúdo, no que se refere às concepções teórico-metodológicas, ou no que tange a abordagem temática, no contexto das ciências humanas ou da filosofia, por exemplo. Podemos, também, ler um texto para analisar

mais especificamente os aspectos da “arte da escrita” (PROSE, 2008), no que diz respeito à análise da arte da potência verbal, observando as técnicas de narração e composição (paragrafação, ritmo, escolha de palavras, etc).

## 6. CONCLUSÕES

Nosso objetivo neste texto foi o de registrar a necessidade de valorização da formação profissional inicial do Geógrafo mediante a distinção das modalidades Licenciatura e Bacharelado, com destaque na primeira.

Chamamos a atenção para o fato de que a melhoria da profissionalização do professor de Geografia requer o conhecimento dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos e que, para isso, se faz necessário a promoção da articulação entre tais saberes nos cursos de formação inicial. Constatamos que tais articulações têm sido determinadas pela legislação brasileira atual, advindas das políticas públicas para o setor, e que tais iniciativas não têm apresentado repercussão significativa durante seu processo de execução. Desse modo, afirmamos que, para que haja melhoria da formação dos profissionais da educação, é necessário que as políticas públicas, as antigas e, principalmente, as atuais, sejam discutidas com os envolvidos.

Assim, observamos que nos cursos de formação de professores tem predominado concepções e práticas rotineiras, construídas pela tradição. Neles não tem havido o exame e análise, a incorporação ou implantação com reformulação, de experiências formadoras discutidas por trabalhos de caráter científico.

Diante da escassez de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores ou por grupos de pesquisa que trabalham com o ensino de Geografia, verificamos a necessidade de ampliação de pesquisas com a temática. Nesse sentido, temos um prognóstico positivo mediante a observação do aumento das publicações e da ocorrência de novos grupos de pesquisa nas últimas décadas.

Defendemos, assim, a ampliação da área de conhecimento relativa ao ensino de geografia no sentido de que ela precisa de

articulação estratégica, visando a contribuir para a divulgação do conhecimento produzido pela Geografia e, também, para possibilitar a consolidação do campo com vistas a assumir sua relevância e criar uma área de conhecimento específico para o ensino da Geografia escolar.

Além disso, destacamos as contribuições das pesquisas com a Cartografia escolar que têm sido profícuas, como mostra sua crescente produção com o desenvolvimento de metodologias de ensino, com a demonstração de experiências didáticas positivas, com o surgimento de novos grupos de pesquisa em todo o território nacional e com o aumento da publicação de trabalhos acadêmicos, artigos, livros e Atlas de qualidade significativa.

Com a preocupação de promover a ampliação de trabalhos com enfoque no ensino de Geografia, e aproveitando o caminho aberto pelas pesquisas com Cartografia escolar, chamamos a atenção para a necessidade do desenvolvimento de projetos que tenham a preocupação com a linguagem, já que não podemos nos situar fora da linguagem, e sua relação com o conhecimento historicamente construído pela Geografia.

Em consonância com a ideia de que, na escola, ler e escrever é compromisso de todas as áreas, não apenas do professor de língua materna, (NEVES et al., 1998) consideramos que “Aprender a ler é uma questão de aprender a reconhecer os aspectos representados graficamente e a inferir os aspectos do sentido para os quais não há representação gráfica nenhuma” (OLSON, 1997, p. 288).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko; MARTINELLI, M. A. cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica? **Boletim**

**de Geografia**, Maringá, ano 17, n. 1, p. 125-135, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p. 95-105, 1996..

AZANHA, José Mário Pires. **A formação de professores e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1. p. 9, 4 de março de 2002.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 155-165, 2001.

CARNEIRO, Celso Dal Ré; SIGNORETTI, V. V. A carência de conteúdos de geociências no currículo básico comum de Geografia do ensino fundamental em Minas Gerais. **Geografia**, Rio Claro, v. 33, n. 3, p. 467-484, set./dez. 2008.

CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 11, n.1, p. 68-73, jan./abr. 2005.

CHASSOT, Attico Saberes populares fazendo-se saberes escolares: uma alternativa para alfabetização científica In: ROMANOWSKI Joana Paulin; MARTINS Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologia na**

educação. Curitiba: Champagne, v. 2, p. 53-60, 2004.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr., 2003.

CLAUDINO, Sergio; OLIVEIRA, Adriano, Rodrigo. Formar professores de Geografia nos dois lados do atlântico: os desafios de Brasil e Portugal. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 33, p. 277- 290, 2007.

COLELLO, S. M. G.; SILVA, Nilce da. Letramento e os vícios da prática pedagógica. **Abceducatio**, São Paulo, v. 63, p. 11-16, 2007.

COLELLO, S. M. G. **Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização**. São Paulo: Videtur, 2005.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela . Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. Investigar em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação**, Porto, n. 2, p. 15-49, jun. 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; VIDAL PEREZ, Carmem Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.

GAMBOA, Sívio Sánchez . A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p.115-130, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí. , p. 457, (Coleção Fronteiras da Educação), 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete

Monteiro de A. **Cartografias do trabalho científico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KUENZER, A. Por que não falamos em competência. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.), **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 94-112, 2002.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Por uma cartografia escolar no ensino superior**. 2007. Tese(Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-148, 2000.

MACIEL, Lizete Shuizue Bomura. A formação do professor pela pesquisa: ação e reflexões. In: MACIEL, Lizete Shuizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, p. 128, 2004.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

OLSON, David . **O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PASSINI, Elza Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Ed. LÊ, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PICONEZ, Stela B. (Coord.). **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PROSE, Francine . **Para ler como um escritor**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. La elaboración Del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se ensenña o viceversa?. **Iber – Didáctica De las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, Barcelona, n. 24, p. 25-33, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação do professor. In ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, p. 154-172, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena; GIRARDI, Gisele; MORONE, Rosemeire. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 87, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre, Editora Pannônica, 1991.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F.A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.

**Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**, São Paulo: Contexto, p. 235-240, 2002.

Data de recebimento: 19.08.2009

Data de aceite: 18.02.2010