



FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CARTOGRAFIA NA SALA DE AULA

Ana Cláudia de Jesus Hora¹
Lucília Inês Andrade Gomes²

GT 8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas).

RESUMO

O presente artigo aborda a questão da Formação Docente e o processo de Ensino-aprendizagem da Cartografia na sala de aula. Objetiva refletir sobre o cenário de inovações tecnológicas do mundo contemporâneo e o processo educativo que requer mudanças no ensino e na formação dos docentes. A metodologia utilizada foi a descritiva, sendo um estudo realizado a partir de uma revisão bibliográfica. Os principais resultados apontam que os professores de Geografia (recém-formado), nem sempre se encontram preparados devendo o mesmo procurar aperfeiçoar-se objetivando refletir sobre a sua prática em sala de aula. Como conclusão observa-se a necessidade do aluno aprender a linguagem cartográfica a partir de múltiplos recursos pedagógicos a fim de facilitar e motivar seu processo de ensino-aprendizagem para que possam ser pessoas críticas e reflexivas para entenderem as transformações do espaço geográfico à sua volta.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino-Aprendizagem. Cartografia Escolar.

ABSTRACT

This article addresses the issue of Teacher Education and the teaching-learning process of Cartography in the classroom. It aims to reflect on the scenario of technological innovations in the contemporary world and the educational process that requires changes in the teaching and training of teachers. The methodology used was descriptive, being a study based on a bibliographical review. The main results indicate that the teachers of Geography (newly trained) are not always prepared and should seek to improve themselves with the aim of reflecting on their practice in the classroom. As a conclusion, the student needs to learn the cartographic language from multiple pedagogical resources in order to facilitate and motivate his teaching-learning process so that they can be critical and reflexive people to understand the transformations of the geographic space around them.

Keywords: Teacher training. Teaching-Learning. School Cartography.

¹ Mestre em Ciências da Educação – UNIVERSIDADE INTERAMERICANA, Especialista em Formação Sócio Econômica do Brasil (UNIVERSO). Licenciatura em Geografia (UCSAL) Servidora Pública do Estado da Bahia (SEC). E-mail: <geografiahora@hotmail.com>.

² Doutora em Ciências da Educação - UA, Mestre em Geografia (UFBA), Especialista em Tutoria em Educação a Distância (UCAM), Especialista em Educação Ambiental (UCAM), Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sócio digital - LTI - Universidade Federal de Sergipe - UFS. Servidora Pública do Município de Salvador/BA (SMED) e Servidora Pública do Estado da Bahia (SEC). E-mail: <lu.gomess@hotmail.com>.



INTRODUÇÃO

Este presente artigo tem como objetivo refletir sobre as transformações que ocorreram na Educação para a formação dos docentes do Brasil durante os séculos XX e XXI, e de forma particular, a trajetória da formação docente do professor de Geografia, e o processo ensino-aprendizagem da cartografia na sala de aula.

Para Gomes (2017), a profissão de professor, por si só, não é um trabalho simples. Além de ter que dominar o conteúdo, o trabalho docente inclui também subjetividade, afetividade e até mesmo identidade. Conseqüentemente, entende-se que o ato de aprender do professor é um processo sem tempo delimitado, ocorrendo no decorrer de sua formação e que não é delimitado somente aos espaços da universidade.

De acordo com Gomes (2017),

O perfil docente é reflexo do contexto histórico vivenciado por ele. Diante de uma sociedade em transformação contínua se torna imprescindível formar o docente na diversidade e para diversidade, através do desenvolvimento de sua habilidade de refletir, na perspectiva de tornar possível sua emancipação profissional, já que para ser um profissional docente é necessário partilhar o conhecimento com todos à sua volta (GOMES, 2017, p.37).

Entretanto, nos cabe contextualizar de forma panorâmica a formação docente no contexto histórico, desde a formação do professor secundário ao universitário, perpassando pelas mudanças na legislação para atender a demanda do capitalismo de cada momento vigente vivido pela sociedade brasileira, ratificando a importância da formação continuada para a eficácia e eficiência do ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva a partir de uma revisão bibliográfica, realizada no período de fevereiro de 2018, no qual foi realizado um levantamento bibliográfico, e de documentos Oficiais, além de utilizar alguns dos mecanismos de buscas de trabalhos científicos mais utilizados no ambiente acadêmico: Google Acadêmico, Scielo, Dedalus, Educ@ e Portal de Periódicos CAPES.

Os descritores utilizados foram: Formação docente, Ensino-Aprendizagem, Cartografia Escolar. Esses descritores foram usados com o objetivo de contextualizar a



Formação Docente, Ensino-Aprendizagem e a cartografia escolar com o intuito de contribuir na eficiência e aplicabilidade do dia a dia dos alunos da educação básica. Esses descritores residem no fato de discorrer o trajeto da formação docente no que tange os estudos da Cartografia vinculada à Geografia a sua atuação na sala de aula.

SURGIMENTO DA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Durante a década de 30 do século XX, surgiu no Brasil um sistema de formação do professor secundário a partir da expansão da escolaridade em todos os níveis. Conforme Borges (2013) o decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, empregou o “esquema 3+1” que além de orientar os cursos de licenciatura que formavam docentes para as mais variadas disciplinas dos currículos das escolas secundárias e de pedagogia que formavam professores para lecionar nas escolas que consistiam em “[...] três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos, e um ano à formação didática [...]” (BORGES, 2013, p. 34).

Esse modelo possibilitou ao docente o seu lugar enquanto profissional da educação, “[...] tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 48).

Borges (2013) ressalta que “[...] o Decreto de Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) [...]” (BORGES, 2013, p.34), cuja indicação a nível nacional reformou a estrutura do Ensino Normal, dividindo-o em dois ciclos.

Nesse véis, Demerval Saviani (2005) em seu artigo, publicado na revista do Centro de Educação, explica que

O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ginásio do curso secundário, destinado a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2005, p. 85).

Saviani (2005) ainda relata que existia a semelhança dos cursos normais de primeiro ciclo com os ginásios, cujas disciplinas de cultura geral predominavam nos moldes



das antigas Escolas Normais e os cursos de segundo ciclo que abrangiam todos os fundamentos postos pelas reformas da década de 1930.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61, “Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” que apresentou orientações curriculares mais flexíveis, seguindo a Lei da Reforma do Ensino Superior lei nº 5.540 de 1968 que consistiu em:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1968).

Segundo as pesquisadoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a LDB afirma que, o “[...] ensino superior deveria ser organizado sob a forma de universidades.”. Porém, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras privadas expandiram-se nas décadas de 60 e 70 do século XX, tornando-se os locais de formação de professores (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 91).

A partir da constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que estava de acordo com o sistema capitalista vigente, houve uma reorganização no ensino no país. Esta apresentou inovações para a formação do professor, cuja formação deveria ser realizada em nível superior para todas as etapas do ensino básico (ensino fundamental e médio), além do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de unificar o currículo em todo o território nacional. O Ministério da Educação (MEC) ao elaborar os PCN estabeleceu para os docentes “[...] de ensino fundamental e médio, conteúdos, formas de abordagem, metodologias, formas de avaliação, a serem realizados nos respectivos níveis de ensino” (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 72) dispensando os saberes do docente, restando apenas a execução.

Com relação às novas políticas públicas, Cavalcanti (2012) destaca especificamente à formação docente como desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/2002, pois diante das demandas da sociedade atual, entende-se a necessidade da modificação na área educacional e simultaneamente na formação profissional.



É indiscutível a mudança no modelo de vida e trabalho na atualidade, portanto, deve-se preparar a sociedade para essa nova realidade, surgindo políticas públicas para atender a ordem vigente. Contudo, inquire-se sobre essa direção do governo “[...] quanto ao entendimento de que elas estejam priorizando a educação para atender à política econômica” (CAVALCANTI, 2012, p. 64), ou seja, vinculando a formação do professor com produtividade, vinculando uma gratificação ao atingir a meta desejada e além de preocupações a respeito.

Cavalcanti (2012) ratifica esta ideia quando afirma que:

Á constatação das influências de reformas internacionais (na Espanha, França e Inglaterra, por exemplo) sobre esse conjunto de políticas e ao seu encaminhamento, no Brasil, sem a necessária discussão de seus fundamentos, de como devem ser realizadas as reformas e da incorporação e aprovação pelos professores, o que é necessário à sua implantação de fato (CAVALCANTI, 2012, p. 64).

Nesse contexto, percebe-se em uma conjuntura global que bibliografias vêm ampliando sobre a temática da prática profissional do professor, sobre seus limites e possibilidades diante da realidade contemporânea. Abre-se então a necessidade em se discutir através dos estudos de diversos autores a questão da formação docente.

Lívia Borges (2014) acredita, que “[...] o currículo para formação dos professores deve ser objeto central na formulação de políticas públicas educacionais” (BORGES, 2014, p. 38). Este considera que o currículo para a formação de professores deve ser resultado de uma discussão coletiva entre os professores formadores, apoiando o conceito de currículo mais amplo e atual entendido por Moreira (2003), o qual afirma que:

Tenho entendido currículo como o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais. Situo, portanto, o conhecimento no centro do currículo. Em momento em que a escola e as universidades públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico. Trata-se de uma questão ao mesmo tempo pedagógica e política (MOREIRA, 2003 *apud* BORGES, 2014, p. 39).

Borges (2014), afirma que o currículo deve ser capaz de fazer o vindouro professor aprender a ensinar e, conseqüentemente, em circunstâncias apropriadas seus



pósteros alunos aprendem. Essa ideia reforça a probabilidade de “[...] reciprocidade entre o ensinar e o aprender [...]” (BORGES, 2014, p. 39).

Corroborando com a temática, Veiga e Viana (2012) consideram as políticas públicas voltadas para a formação de professores no ensino superior bastante significativo para a sociedade moderna, porém a instituições até então duvidosas apresentavam cursos de qualidade questionável e corrida, marcada em uma concepção alheia à educação e “[...] a formação do professor caminha na direção contrária à de uma formação comprometida com a emancipação do homem, cidadão, trabalhador” (VEIGA E VIANA, 2012, p. 32).

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Em meio ao cenário dos anos de 1934, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), que nela se estruturou e institucionalizou a disciplina de Geografia. Cabe revelar que antes da existência desta faculdade, profissionais de outras áreas como advogados e engenheiros tornaram-se professores de Geografia.

Nessa nova estrutura, “[...] a Geografia passou a ser incluída nas classes de acordo com as propostas da Escola Nova” (BERTIN, 2016, p. 19), além de ensinar a ler e escrever viabilizava o desenvolvimento geral do aluno contrário ao momento exigido pela sociedade da época.

É possível afirmar que a formação de professores estava diretamente envolvida com o momento político e econômico do Brasil, pois a acelerada demanda pela industrialização valorizou o curso técnico, possibilitando o aumento do ensino básico e público que “[...] durante as décadas de 1960 e 1970, o Estado Brasileiro manteve uma presença forte nesta área de formação, pautando o ritmo das mudanças e das reformas” (NÓVOA, 2002, p. 52).

Em meio às mudanças, cabe salientar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que ordena o sistema educacional conforme a ideologia do governo militar, surgindo cursos de licenciaturas curtas em todas as áreas de ensino, sendo que ao longo de três décadas professores de Geografia concluíram seus cursos em instituições privadas de ensino superior no período de quatro anos, os quais eram divididos igualmente no período de tempo no curso polivalente em Estudos Sociais e habilitação em Geografia diante de um curso compactado e fragmentado, comprometendo a formação dos docentes.



Nesse viés, Bertin (2016) revela que o cenário político não favorecia as disciplinas de Geografia e História, ambas foram substituídas quando a LDB 1971 inseriu a matéria de Estudos Sociais ao sistema de ensino. Nesse interim, para atender aos interesses ideológicos e políticos do governo militar, o governo Federal institucionalizou a Educação Moral e Cívica nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Segundo Bertin (2016),

Na escola procurou-se abolir o pensar e a reflexão crítica, pois isso podia possibilitar novos conceitos, podia permitir redescobrir o que vinha ao encontro dos interesses do Estado. Assim, nas salas de aula, Estudos Sociais cumpria o seu papel disciplinador (BERTIN, 2016, p. 20).

De acordo com Borges (2013) a Lei nº 5.692/71, substituiu os Ensinos Primário e Médio pelas denominações de 1º e 2º graus. A nova estrutura eliminou as Escolas Normais e o 2º grau é habilitado para o exercício do magistério do 1º grau. A lei previu a formação de professores para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino do 2º grau, em cursos de licenciatura curta ou plena, além de professores com habilitação específica para o magistério, e formou os especialistas em educação.

Bertin (2016) afirma que em meio às ideias contrárias durante as décadas de 1980 e 1990, surgiram marchas pleiteando o término da matéria de Estudos Sociais e pelo retorno das disciplinas de Geografia e História. Em consequências dessas ações, em 1993 essas disciplinas retornaram ao currículo escolar.

Veiga e Viana (2012) reconhecem as atenuadas mudanças ocorridas no mundo, provocadas pelas inovações tecnológicas. Porém, em linhas gerais, as escolas não acompanham os avanços tecnológicos exigidos pelo próprio mercado, contudo, concordam que a escola precisa inovar e tornar-se atraente para o aluno, convertendo-se em um espaço prazeroso para aprendizagem. Do ponto de vista de, Veiga e Viana (2012), a formação não deve seguir a demanda do mercado e sim,

Formar um professor que prepare o aluno a enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. (VEIGA; VIANA, 2012, p. 32).

Pensar em formação do professor é pensar em formação continuada, pois é um processo que requer investimento pessoal e coletivo, pois as discussões públicas



compartilham conhecimento, experiências que proporcionam novas práticas, resultando no crescimento pessoal e profissional.

Quanto a essa formação continuada do professor, Gomes (2017) afirma que:

A necessidade de formação é considerada importante pelos docentes, não somente ao longo de sua formação inicial (durante a graduação), mas também como já professor atuante (formação continuada). Diversos estudos realizados no nosso país e fora dele constataam que a área educacional é a área onde os profissionais mais sentem a necessidade de formação continuada (GOMES, 2017, p. 175).

Para que os professores tenham mais conhecimentos, é preciso que estes sempre estejam envolvidos com cursos de formação continuada, pois estes cursos proporcionam não somente a atualização de conhecimento na própria área como também reflexões sobre o fazer pedagógico, melhorando a sua práxis. Nesse sentido, Gomes (2017) afirma que “[...] é imprescindível uma adequada formação docente para que seja efetivo o processo ensino-aprendizagem, pois este tem sido indicado como um enorme desafio na contemporaneidade” (GOMES, 2017, p. 25).

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CARTOGRAFIA NA SALA DE AULA

Refletir sobre a formação docente do professor de Geografia é pensar na sua atuação na sala de aula. Nesse sentido, Guerrero (2014) afirma que:

Por meio de uma boa formação de professores que mudanças nas metodologias de ensino chegam às salas de aulas. Os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida tanto na área específica da disciplina que lecionam, quanto nas teorias pedagógicas e psicológicas para que o processo aprendizagem discente efetivamente seja promovida na sala de aula. (GUERRERO, 2014, p. 113).

Para Callai (2013), a discussão da formação do professor de Geografia encontra-se no âmbito da “habilitação formal” e “formação no processo” (CALLAI, 2013, p. 115). Com relação à qualidade do curso de Licenciatura em Geografia, tem-se que a formação do futuro professor dependerá da instituição em que estudou, pois é uma das condições elementares para a iniciação da sua prática profissional. A segunda condição elementar é a



questão da formação continuada, pois após o término de sua graduação, o professor deve atualizar-se constantemente, para assim poder “pensar e teorizar a própria prática” (CALLAI, 2013, p. 115).

Cabe ressaltar que o professor recém-habilitado para o ensino da Geografia enfrenta diversas dificuldades, sobretudo na sala de aula, estas muitas das vezes, observadas e pontuadas durante o estágio supervisionado e perpetuadas durante a sua carreira profissional. Conforme Callai (2013), grupos de profissionais possuem “[...] grandes dificuldades de encarar a dinâmica de sala [...]” e outros mostram “[...] grandes dificuldades de trabalhar muito dos conteúdos exigidos [...]” (CALLAI, 2013, p. 117). Os mesmos recorrem aos livros didáticos como referência para o ensino da Geografia, muito das vezes reproduzindo os conteúdos e planos de aulas na íntegra sem nenhuma reflexão crítica.

Diante desse fato, o docente que leciona na universidade deveria preparar os futuros professores para “[...] transformar as informações, as leituras, as discussões e exposições em sala de aula [...]” (CALLAI, 2013, p. 121) a fim de construir o seu próprio conhecimento e ao planejá-lo cuidadosamente, aplicá-lo durante o seu exercício profissional no ensino básico.

Por sua vez, os professores que já atuam na educação necessitam de uma constante discussão e análise crítica a respeito da sua prática na sala de aula. Na sua práxis, o professor como mediador percebe facilmente os problemas que permeiam o ambiente da sala de aula, cujas soluções são diversificadas conforme o problema apresentado.

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2002) afirma que “[...] as situações são únicas exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]”. Em síntese, “[...] tanto durante a formação do professor como posteriormente, na sua atuação em sala de aula é indissociável a produção constante articulada entre teoria e prática [...]” (SAIKI; GODOI, 2015, p. 30).

Diante deste cenário, cabe refletir sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia no ensino básico, que procura buscar uma consistente formação para que o professor, durante as suas aulas, desenvolva nos alunos habilidades que os tornem sujeitos críticos e reflexivos à respeito do espaço em que vivem, além de criar condições para que esses alunos sejam sujeitos da sua própria aprendizagem escolar.

Nesse sentido, Guerrero (2014) afirma que:



Dentre as atribuições didático-pedagógicas de um professor de geografia, destacamos a existência de um compromisso reforçado com a tarefa de compreender, ensinar e construir relações entre os aspectos espaciais e temporais buscando explicações para esses fenômenos e processos. Um dos caminhos é a correlação dos aspectos teóricos e diferentes linguagens gráficas e cartográficas à observação de paisagens e ao estudo das relações da sociedade com o espaço Geográfico que constroem. Essa visão a respeito da Geografia que se ensina vai de encontro às exigências do mundo da Educação, que requisita o professor cada vez mais bem formado, disposto a desenvolver atividades diferenciadas nas quais conteúdo e aprendizagem significativa façam parte de um mesmo projeto de ensino (GUERRERO, 2014, p. 115).

Nesse caso, cabe refletir sobre a realidade da sala de aula que envolve professor e aluno, cuja prática docente vai além do domínio do conteúdo específico e de grande responsabilidade do professor de diversas atividades relativas ao conteúdo de estudo da Geografia descrito por Guerrero (2014) como: observação e descrição de paisagens, o uso de elementos espaciais presentes no cotidiano em diferentes escalas e as representações do espaço geográfico utilizando-se de diferentes linguagens. Para tanto, é necessário que o docente se prepare para “o fazer” pedagógico.

Diante do exposto, Castellar (2014) afirma que os docentes “[...] compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica [...]”. Deste modo, é imprescindível que o estudante saiba ler um mapa, calcular escala e entender por que são construídos a partir de uma projeção. (CASTELLAR, 2014, p. 122). Por isso, a importância de uma boa formação cartográfica no curso de Licenciatura em Geografia, pois é um conteúdo pertinente ao ensino básico, devendo o professor se aprender dele.

Em um artigo escrito por Reis e Rodrigues (2012), os autores afirmam que no âmbito do processo de ensino da Geografia, as representações dos elementos espaciais auxiliam o discente a aprender, a analisar os aspectos sociais, culturais e políticos cartograficamente a partir do conhecimento aprendido em sala de aula. Entretanto, os autores afirmam que os professores precisam aperfeiçoar a sua qualidade pedagógica e avançar no processo da alfabetização cartográfica dos educandos. Sobre isso, Passini (2015) acrescenta que:

O avanço nos níveis de leitura de mapas e gráficos permite o leitor torna-se reflexivo e crítico: ver o problema, analisa-lo e investigar caminhos para sua solução. Criar circunstâncias desafiadoras para que ocorram avanços nos níveis de leitura é objetivo da “Alfabetização Cartográfica” (PASSINI, 2015, p. 144).



A cartografia é de fundamental importância para a ciência geográfica, ambas possuem o objeto fundamentado no espaço. Para tanto, é necessário que o aluno domine a linguagem cartográfica, pois “[...] facilita a apreensão e o entendimento das representações geocartográficas.”. Para que os alunos possuam uma efetiva leitura, faz-se necessária a utilização das aulas com “[...] mapas e outros tipos de linguagens que ensinem os alunos a “ler”” (KATUTA, 2015, p. 138-139).

Entende-se que os professores devam planejar a suas aulas e, de forma cuidadosa, criar metodologias que possibilite ao aluno, como sujeito investigativo, a análise espacial utilizando-se do uso da linguagem cartográfica relacionadas às representações cartográficas.

Nesse sentido, os alunos como sujeitos atuantes podem perceber e entender as transformações do espaço geográfico, “desde que ações didáticas que o motivem a pensar as noções e conceitos, relacionando os da vida cotidiana aos científicos” (ALMEIDA, 2014b, p. 131). Assim, temos que:

A cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de códigos de comunicação imprescindível a todas as esferas da aprendizagem na educação geográfica, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. E a linguagem dos mapas (ALMEIDA, 2014b, p. 131).

Desta forma, o professor de geografia possui o compromisso de escolher o método que irá utilizar na sala de aula. Com a variedade de recursos didáticos que possibilitam o ensino e aprendizagem cartográfica, o professor, ao planejar a aula deve adequar-se aos conteúdos e às necessidades do aluno. A aula deve ser dinâmica e interativa, onde o professor e aluno devam dialogar, tornando o aluno o sujeito da construção do seu próprio conhecimento.

É relevante o uso dos mapas e globos nas aulas de Geografia, mas nem sempre é utilizado de forma adequada, como afirma Callai (2013)

As aulas de Geografia conseguem fazer do mapa um desenho neutro que dificulta a aprendizagem. Novamente o importante é a memorização dos lugares ou dos fenômenos. Dificilmente se consegue trabalhar o mapa como o retrato que permitiria visualizar a ação dos homens na busca de sua sobrevivência, na sua defesa, na sua conquista. Ainda hoje, com todo o avanço da tecnologia para construção dos mapas, seja no reconhecimento dos fenômenos espaciais, nas possibilidades de representação e na



apresentação cartográfica, reduz ao ensino de fragmentos da cartografia a legenda, a escala principalmente e ao desenho que torna estática a realidade e impede de se visualizar o movimento (CALLAI, 2013, p. 65).

No decorrer da caminhada profissional, podemos dizer ainda que em uma mesma unidade escolar os professores que atuam na mesma série, produzem planejamentos e atividades diferentes, impedindo uma unidade ao ensino.

Nesse contexto Simielli (2015), ratifica este ponto de vista afirmando que,

Cada professor reconstrói a geografia à sua maneira. O professor retém apenas uma parte do programa oficial em função do tempo, dos conteúdos e dos métodos, dos seus objetivos, sua capacidade e interpretação pessoal, suas necessidades e a motivação de seus alunos (SIMIELLI, 2015, p. 93).

Podemos concluir que o professor, independente do seu tempo de formação, deve atualizar-se constantemente, apropriar-se dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da Geografia necessários para a compreensão do objeto de estudo desta ciência, e na reflexão do contínuo fazer pedagógico, tendo como objetivo o ensino significativo dos professores e eficácia na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário atual, o professor deve atualizar-se constantemente independente do seu nível de atuação. Apesar de apresentar um desafio aos docentes, os mesmos devem buscar em cursos diversos oportunidades de refletir sua prática a partir de formações continuadas. Nesse caso, é preciso focar no conteúdo e na metodologia que serão aplicados em sua formação ainda na universidade, e posterior a ela, quando o docente já está atuando na escola básica. É necessário pensar no graduando em licenciatura que, muitas vezes, apesar de já habilitado para exercer a docência, chega despreparado às salas de aulas.

No caso específico do professor de Geografia, este deve atender ao objeto de ensino da disciplina e verificar as experiências vividas dos alunos tornando-os sujeitos atuantes na sociedade. Como a Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, tem-se a necessidade de utilizar as representações espaciais em sala de aula, tais como globo terrestre, mapas, planisférios, entre outros. A utilização destes instrumentos deve ser feita



constantemente pelo docente como recurso pedagógico na colaboração do ensino-aprendizagem da Geografia.

O uso destes apoios pedagógicos durante as aulas nem sempre garante a aprendizagem, porém, com o planejamento das aulas e o conhecimento prévio dos educandos, juntamente com os recursos utilizados, é possível que se tenha uma maior interação entre os sujeitos (professor e aluno) a fim de proporcionar diversos caminhos que possibilitem a aprendizagem.

Diante do exposto, é possível concluir que o professor deve estar sempre atualizado. É importante também que o professor de Geografia também compreenda a importância do uso da cartografia na disciplina de Geografia. Para isso, é preciso que este saiba planejar suas aulas utilizando as linguagens cartográficas e objetivando proporcionar uma maior interação entre os sujeitos envolvidos a fim de alcançar um ensino-aprendizagem com mais eficiência e eficácia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos Rumos da Cartografia escolar currículo, linguagem e tecnologia**. 1ª edição, São Paulo: Contexto 2014.

BERTIN, Maria. **A formação de professores nos anos iniciais da educação básica: contribuições para o ensino de Geografia**. In PAULO, Jacks Richard de. **A formação de professores de Geografia: contribuições para mudança da concepção de ensino**. Jundiá, Paco editorial: 2016.

BORGES Maria Celia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. 1ª edição – São Paulo: Paulus, 2013.

BORGES, Livia F.F. **Um currículo para formação de professores**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A escola mudou que mude a formação de professores** 3ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijui, 2013. Coleção Ciências Sociais.

CASTELLAR, Sônia Vanzella. **A cartografia e a Construção do conhecimento em Contexto escolar**. In **Novos Rumos da Cartografia escolar currículo, linguagem e tecnologia** ALMEIDA, Rosângela Doin de. 1ª edição, São Paulo: Contexto 2014.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

GOMES, Lucília I. A. G. **Mídias sociais on-line como recurso pedagógico: a formação dos professores e o uso de plataformas midiáticas no trabalho docente** 240 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidad Americana, Assunção, Py, 2017.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **Contribuições da Teoria da atividade para formação continuada de professores de Geografia**. In: **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: teorias e práticas docente**. CASTELLAR, Sônia (org.). 3ª edição São Paulo: Ccontexto, 2014.

KATUTA, Ângela Massumi. **A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO SUPERIOR E BÁSICO**. In PONTSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KATUTA, A. M., SOUZA, J. G. DE. **Geografia e conhecimentos cartográficos. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editores UNESP, 2001.

LDB: LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/441224.pdf>

LDB: LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. Lei nº 9394/1996. Brasília: senado Federal. 03/2017p. 23. Disponível em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/529732>. Acesso em 11 de julho de 2017

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Ed. EDUCA, 2002.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica. In: PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI Romão e MALYSZ, Sandra T. (organizadores). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

REIS, Christiane Maria Moura e RODRIGUES Jean Marrie de Oliveira. **Cartografia Escolar: Contribuições na Formação do Professor de Geografia**. Centro de Ciências Exatas e da Natureza/Departamento de geociências/PROBEX. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/4CCENDGEOPROBEX2012821.pdf>. Acesso em julho de 2017

SAIKI, Kim e GODOI Francisco Bueno de. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. In: PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI Romão e MALYSZ, Sandra T.



(organizadores **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**) 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVIANI, Demerval, **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Edição: 2005 - Vol. 30 - Nº 02 > Artigo. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em 4 de julho de 2017

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: **A Geografia na sala de aula** CARLOS, A. F. A. (org.), 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VEIGA, Ima Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou que mude a formação de professores** 3ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2014.