

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL E O USO DE GEOTECNOLOGIAS: DISCUTINDO O LUGAR DO LUGAR

*THE CONTINUED FORMATION OF GEOGRAPHIES TEACHERS IN BRAZIL AND THE USE OF GEO TECHNOLOGIES  
– DEBATING THE PLACE OF THE PLACE*

## ISAAC GABRIEL GAYER FIALHO DA ROSA

*Formado em geografia pela UFRJ e mestre em Educação pela UFRJ*

*Professor do Colégio Pedro II – Campus Realengo II*

isaacdarosa@yahoo.com.br

**RESUMO:** OBSERVA-SE ATUALMENTE NO BRASIL UMA DISCUSSÃO ACERCA DA NECESSIDADE DE SE MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. SENDO ASSIM, SE DEFENDE UMA VALORIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, POIS SE ARGUMENTA EM MUITOS CASOS, QUE ESSES PROFISSIONAIS NÃO POSSUEM A DEVIDA QUALIFICAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EFICIENTES E EFICAZES. NESSE SENTIDO INCENTIVA-SE A UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA QUE AS AULAS SE TORNEM MAIS DINÂMICAS E ASSIM MAIS ATRAENTES PARA OS ALUNOS. NESSA MANEIRA, CRITICAMOS ESSE TIPO DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA, JÁ QUE SE ARGUMENTA QUE ESSA SE MANIFESTA MAIS COMO UM MANUAL QUE TENTA TRAZER RESPOSTAS PRONTAS QUE DEVEM SER SEGUIDAS PELOS EDUCADORES, DO QUE UM ESPAÇO QUE PERMITE UMA REFLEXÃO E UMA VALORIZAÇÃO DE SABERES PRÉVIOS DE ESTUDANTES E PROFESSORES. SENDO ASSIM, COMO UMA POSSIBILIDADE DE ENRIQUECIMENTO DESSAS POLÍTICAS SE APONTA A NECESSIDADE DA VALORIZAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR, PARA QUE AS GEOTECNOLOGIAS USADAS NESSES PROCESSOS FORMACIONAIS SE ENQUADREM COMO MECANISMOS QUE POSSIBILITEM UMA VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO-VIVIDO DOS ATORES ESCOLARES E NÃO COMO NEGADORAS DESSA DIMENSÃO MAIS PRÓXIMA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES; LUGAR; GEOTECNOLOGIAS; POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO; GEOGRAFIA ESCOLAR.

**ABSTRACT:** IS OBSERVED THIS DAYS, IN BRAZIL, A DISCUSSION ABOUT THE NECESSITY OF IMPROVEMENT ON THE BRAZILIAN BASIL EDUCATION. LIKEWISE THE VALORIZATION OF CONTINUED FORMATION POLICIES FOR TEACHERS IS DEFENDED, BECAUSE IS SAID IN MANY CASES, THESE PROFESSIONALS DO NOT HAVE THE DESERVED QUALIFICATION TO THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PRACTICE TO BUILD EFFICIENT AND EFFECTIVE EDUCATIONAL PRACTICE. THERE IS SEVERAL CRITICS FOR THIS TYPE OF FORMATION TO GEOGRAPHIES TEACHERS SINCE IS SAID THAT THIS TYPE IS SUMMONED MORE AS A MANUAL THAT TRIES TO BRING PRE-MADE ANSWERS THAT SHOULD BE FOLLOWED BY THE EDUCATORS, THAN A SPACE THAT ALLOW A REFLECTION AND A VALORIZATION OF THE STUDENT AND PROFESSORS PREVIOUS KNOWLEDGE. THUS, WITH THE POSSIBILITY OF ENRICHMENT OF THOSE POLICIES, IT POINTS THE NECESSITY OF THE VALORIZATION OF THE CONCEPT OF PLACE, SO THE GEOTECNOLOGIES USED IN THESE FORMATION PROCESSES FITS LIKE MECHANISM THAT ALLOWS A VALORIZATION OF LIVED-SPACE OF THE SCHOLARS AND NOT AS DENIED OF THIS CLOSED DIMENSION OF THE GEOGRAPHIC SPACE

**KEYWORDS:** PROFESSORS CONTINUED FORMATION; PLACE; GEOTECNOLOGIES; PUBLIC POLITICS OF EDUCATION; SCHOLAR GEOGRAPHIES.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a educação é fruto de uma série de discussões nos mais variados espaços, sejam esses o acadêmico, imprensa, conversas cotidianas, esferas governamentais, etc. Essa preocupação se justifica pelo apontamento de uma “crise educacional”. Já que se coloca que se a educação conseguiu avançar muito em termos de oferecimento do serviço para a população, ainda o oferece de maneira muito precária e de baixa qualidade para a maior parte dos estudantes brasileiros.

Sendo assim, vários atores sociais apontam uma infinidade de caminhos para tentar enfrentar o problema da falta de “qualidade da educação”. Um discurso recorrente diz respeito a falta de preparo técnico dos professores brasileiros, pois se argumenta que o oferecimento de cursos de formação continuada poderiam auxiliar no aumento da qualidade do ensino nacional.

Sendo que uma vertente importante desses cursos seria o preparo do docente para a introdução de novas tecnologias em suas práticas, já que em muitas ocasiões essas são entendidas como redentoras das mazelas presentes nos espaços educacionais.

Dessa maneira o objetivo central desse artigo é refletir sobre as políticas atuais de formação continuada do professor de geografia e os usos potenciais das geotecnologias nesses espaços. Para tanto dividimos nosso escrito em duas partes básicas: a primeira enfoca uma discussão das políticas de formação continuada do docente de geografia e a influência das novas tecnologias; posteriormente se discute o conceito de lugar como um potencial enriquecedor dessas políticas.

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS GEOTECNOLOGIAS

As rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e, sobretudo, o processo de globalização que envolve as esferas econômicas,

políticas e sociais têm provocado repercussões variadas em diversas nações do globo, bem como nos diferentes grupos sociais que integram os diferentes países. Se no plano econômico a globalização vem integrando mercados, o que traz como uma de suas conseqüências o aumento do poder de algumas nações, no plano social agravam-se problemas como o desemprego, distorções na distribuição de renda no interior dos países e entre diferentes países (APPLE, 2001).

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Segundo Whitty & Power (2003), observa-se que se intensifica a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais.

Diferentes autores (APPLE, 2001; WHITTY, 1996, BALL, 1994, 1996; TORRES, 1996; CORAGGIO, 1996), ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, têm se oposto a essas políticas, denunciando a visão utilitarista da educação que as orienta, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Tais autores mostram que essas políticas vão em sentido contrário aos ideais e aos compromissos com valores éticos daqueles que entendem que a educação se constitui em um processo de formação para o exercício pleno da cidadania.

Considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as

agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO (CURY, 2002). Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Dentro dessa lógica temos em muitos casos a implantação de programas de formação continuada de professores que se caracterizam por se desenvolverem com um saber que se coaduna com essa concepção utilitarista do campo educacional. Visto que ocorre com a idéia de um conhecimento pronto que deve simplesmente ser passado aos educadores, para que esses cumpram seu papel de “formar” o estudante. Dentro desse contexto observa-se ainda que essas políticas de formação se caracterizam pela hierarquização do saber, ou seja, não entendem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, mas sim como meros receptáculos de diretrizes previamente construídas, valorizando assim apenas o conhecimento difundido pelo curso, e não o saber prévio do educador (SANTOS, 2004). Um foco desses cursos de formação continuada tem sido preparar o educador para a utilização de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) – computadores, internet, web, etc - e tantos outros recursos que suportam o trânsito de imensos e contínuos fluxos de informação, redes de pessoas, produtos e serviços, criação e divulgação de produtos e manifestações culturais, já que tais se difundiram e se popularizam por grande parte da sociedade (HAETINGER et al., 2006).

Nessa lógica de formação continuada de educadores se valoriza o uso das NTIC como potenciais instrumentos didáticos, existindo assim um crescente foco de debates e ações protagonizadas por governos, instituições de ensino, educadores e pesquisadores. As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em escala mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, cooperação

e colaboração, tornando-as muito diferentes daquelas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos (HAETINGER et al., 2006).

Dentro desse corolário de discussões acerca do uso de ferramentas de informática na educação observa-se que o ensino da geografia apresenta um papel importante. Pois essas novas tecnologias influenciam, sobretudo a questão do mapeamento e caracterização do espaço geográfico por meio de novas ferramentas de trabalho cartográfico (as geotecnologias). São exemplos desses artefatos os sítios de posicionamento, como o Google Earth, uso de imagens de satélites, sistemas de posicionamento global, ou ferramentas de geoprocessamento, como os softwares Spring, Terraview, Arc Gis, etc.

Para demonstrar essa posição temos a demarcação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são documentos que apresentam diretrizes curriculares gerais do ensino fundamental e médio. Esse escrito aponta, como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos alunos de “diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (VIEIRA, 2001). Em relação a geografia especificamente os PCN afirmam que:

*Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. (BRASIL, 1999a, p. 113)*

No ensino de Geografia, a Cartografia, pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades tais como leitura, análise e interpretação do espaço, pois, “[...] possibilita ao aluno entender a distribuição espacial das relações entre sociedade e natureza, ao mesmo tempo em que se apropria

de uma técnica imprescindível para desenvolver habilidades de representar, compreender e interpretar o espaço geográfico.” (BRASIL, 1999b, p. 213).

Segundo Santos (1998) só uma sociedade informada, sobre as possibilidades do uso do conhecimento científico e tecnológico para a melhoria do seu cotidiano, pode cobrar efetivamente a sua aplicação, ampliando o exercício da cidadania. Dessa maneira, discute-se que a utilização das geotecnologias no ensino de geografia pode auxiliar a obtenção de conhecimento por parte dos estudantes para engendrar uma transformação em seu local de atuação.

Uma questão que se levanta na formação continuada do professor de geografia é se essa disciplina conseguirá se apetrechar para dar resposta, em tempo útil, às necessidades que surgem sobre a criação de novas metodologias e novos procedimentos para o cotidiano escolar, para tornar esse saber mais do que um amálgama de informações desconexas, mas sim instrumento para a luta por um espaço social mais justo.

Dessa maneira, se a geografia escolar não buscar novos caminhos poderá ficar à margem da importância atribuída pela sociedade. Pois atualmente temos a massificação do uso do geoprocessamento e de outras tecnologias de manipulação de informação geográfica e uma crescente utilização de cartografia temática digital integrada em software. Portanto, a Geografia correrá sério risco de o cidadão comum, entre outros aspectos, não a considerar entre as ciências relevantes para a Sociedade de Informação, ficando assim, remetida para contributos marginais específicos, com todas as penalizações que isso implicaria quer para a Geografia quer, sobretudo, para a sociedade (JULIÃO, 1999).

Portanto entende-se que os cursos de formação continuada de professores de geografia devem contemplar o uso de ferramentas digitais de cartografia como recursos didáticos, já que esses instrumentos participam cada vez mais do cotidiano dos educandos. Mas torna-se importante discutir como ocorre o procedimento desses

cursos, pois podem auxiliar o educador a usar saberes de sua própria prática no planejamento da utilização desses recursos, ou serem entendidos como meros “pacotes” que são depositados sobre os professores sem que esses produzam saberes também.

Outra questão que se coloca como importante diz respeito a uma reflexão da maneira pela qual as novas geotecnologias podem ser apropriadas pelos professores. Já que essas têm que ser utilizadas a partir de discussões teórico-conceituais acerca de suas potencialidades e limites. Visto que seria contraproducente entender essas tecnologias como possibilitadoras em si de soluções do campo educacional. Sendo muitas vezes, essa a concepção de algumas políticas de formação continuada que entendem a tecnologia como uma “máquina” geradora de qualidade educacional.

## O LUGAR DO LUGAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA

Com o intuito de tentar problematizar as potencialidades das geotecnologias na educação básica torna-se importante ressaltar a necessidade de uma discussão sobre a própria ciência geográfica, para que os cursos de formação consigam produzir uma forte apropriação dessas ferramentas por parte dos educadores. Um caminho que tentaremos percorrer é apontar para a riqueza do conceito de lugar para o ensino de geografia centrado no espaço-vivido da escola, e como esse pode auxiliar na construção de representações cartográficas por parte de alunos e professores, e na própria edificação de uma prática mais inclusiva e transformadora. Sendo assim com o intuito de posicionar o leitor acerca da história social da apropriação do conceito de lugar para a geografia estabeleceremos uma breve periodização das fases de ensino e os conceitos geográficos valorizados.

Uma fase do ensino que angariou grande difusão e durabilidade na escola, pois é desenvolvido até hoje em uma marcante quantidade (senão na maioria) de estabelecimentos de ensino, é o que

Straforini (2004) chamou de geografia tradicional, que é implantada em consonância perfeita com a educação tradicional. Tal corrente se caracteriza por uma valorização do conteudismo e do descritivismo de fatos e paisagens (tendo grande influência da escola de La Blache), e que entende o conhecimento como neutro e acabado, sendo assim, despreza por completo o espaço cotidiano do aluno e seus saberes já adquiridos, pois concebe o educando como uma mera “tábula rasa” a ser preenchida com dados e informações. Neste contexto a prática pedagógica é por completo “despolitizada” e não possui assim, condições de desencadear transformações sociais, já que os assuntos são apresentados aos alunos como fragmentos estanques e de forma afastada de seu raio de ação e, sobretudo, de compreensão.

A prática acima sofreu um sem número de críticas, o que possibilitou o surgimento de novas fases no ensino da geografia. Um caminho tentado foi o da especialização em ramos. Essa escola valorizaria sub-áreas da ciência geográfica, tais como, climatologia, pedologia, geomorfologia, etc. e desenvolveria estudos aprofundados destas. Este tipo de educação foi alvo de várias recriminações, pois era muito difícil para o professor dominar tantas áreas com profundidade suficiente para ministrar as aulas, e, além disso, se caracterizava por um desencadeamento do fim da geografia, pois enumerava um grande número de informações sem nenhuma teoria norteadora, não contribuindo assim, para uma reestruturação do ensino da ciência geográfica nas escolas.

Outro caminho tentado foi à geografia utilitária, que se apoiava na New Geography, que possuía grande influência do neopositivismo. Essa vertente se preocupava em trabalhar com os alunos temas ligados ao planejamento, utilizava largamente modelos quantitativos e com isso tentava estimular os alunos a pensarem em termos de custo-benefício locacional. Esta escola fazia uma grande utilização do espaço como conceito, mas segundo Eliseu Sposito (2004), o entendia como planície isotrópica ou como representação matricial. Nessas concepções tal conceito era interpretado como uma superfície homogênea

à priori, que com a ação das difusões iria se diferenciando de acordo com a distância (já que nesta vertente este quesito era assaz valorado) de centros que irradiariam novos processos. Tal escola também sofreu uma grande quantidade de críticas, pois era considerada uma geografia “servil ao poder”, já que não questionava a ordem vigente e em conseqüência, não alimentava os processos transformadores.

Outra escola a surgir foi à geografia crítica, que se caracterizava por uma grande influência da teoria marxista, concebendo, portanto o espaço segundo Corrêa (1995), citando Lefebvre, como algo “essencialmente vinculado com a reprodução das relações sociais de produção”. Tal concepção engendrava uma proposta curricular apoiada no materialismo histórico utilizando largamente os conceitos de modo de produção, meio de produção, luta de classes, etc. Uma grande crítica feita a esta vertente, como enumera Milton Santos (1993), é que muitas vezes não ocorreu uma profunda discussão dos conceitos norteadores da geografia sob a luz desta contribuição teórica, ocorrendo apenas, uma incorporação de categorias advindas de outras ciências. Nas próprias palavras de Santos (1993) este pensamento torna-se mais claro:

*Eu creio que a geografia crítica criticou a forma como se trabalhava as categorias como paisagem e região, mas também jogou fora a necessidade de continuar elaborando estas categorias. Em vez de refazer os conceitos, preferimos dizer: Não é tão importante trabalhar a paisagem, não é tão importante trabalhar a região. (p. 27)*

Desta forma esta nova escola, que se caracterizou por uma grande difusão nos estabelecimentos de ensino do Brasil, sobretudo, a partir dos anos 80, também sofreu uma saraivada de críticas, pois postulava-se que esta não contribuiria para uma profunda modificação no processo ensino-aprendizagem, já que apenas substituiria conteúdos velhos por novos, e assim não conseguiria desencadear

uma maior aproximação da geografia ensinada com a geografia vivida pelos educandos, já que continuava desprezando o espaço cotidiano destes.

Sendo assim, com a breve explanação acima das correntes presentes na geografia escolar averigua-se que nenhuma delas tem como característica valorizar o espaço cotidiano dos alunos, pois os conteúdos sempre são apresentados de uma forma abstrata e afastados do raio de ação destes. Neste contexto, um fato que contribuiu para o começo da modificação desta concepção foi a entrada nas escolas das idéias construtivistas de Piaget, que segundo Franco (1995) se caracteriza por uma percepção do conhecimento não apenas no sujeito e nem no objeto, mas na interação destes. Portanto como observa Castellar (2003) nesta concepção a aprendizagem consiste em confrontar ou negociar o conhecimento entre o que vem do exterior e o que há no interior do aluno.

A partir desta visão de educação parte-se da premissa que a relação entre o sujeito e o mundo é de vital importância para a construção de conhecimento, o que acaba por valorizar na geografia ensinada, o espaço cotidiano do aluno. Um conceito que tem a condição de contribuir nesta lógica de valoração é o de lugar, que pode ser entendido de acordo com Santos em Straforini (2002) como um “objeto de uma razão global e ação local, convivendo dialeticamente”, sendo assim, “um ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais”.

Com a definição acima se deseja marcar que valorizar o lugar na concepção do presente trabalho não é apenas ficar na realidade do aluno, no sentido de fazer uma mera descrição da paisagem cotidiana dos educandos, mas tenta-se ao contrário, demonstrar para estes que os fenômenos que eles vivenciam e presenciam em seu local de moradia e passagem diária possui íntima ligação com escalas (sendo esta entendida baseada em Castro [1995], como uma estratégia de aproximação do real) que ultrapassam seu lugar. Neste sentido tenta-se demonstrar que as escalas regionais, nacionais e globais que em

um primeiro momento de análise encontram-se afastadas de seu espaço-vivido influenciam e são influenciadas intimamente por este. Sendo assim, ganha-se sentido estudar o espaço global, pois esse é “dimensionado para sua concretude, que não está no mundo, mas no lugar” (STRAFORINI, 2002). Como se concorda com Alves (2002), quando este diz que só é possível aprender sobre o que se pode conversar, podemos dizer que com a mencionada prática pedagógica, os fenômenos que se desenrolam em escalas globais, nacionais e/ou regionais podem ser debatidos nas aulas, pois podem ser dimensionados como objetos das discussões cotidianas dos educandos, já que se encontram incrustados em suas vidas.

No bojo da presente concepção deseja-se deixar claro que as escalas não seriam mais analisadas de forma hierárquica, no sentido que não se prega que ocorra uma primeira apresentação do quarteirão para os alunos, depois, do bairro, da cidade, do país e por fim do mundo. Postula-se justamente o contrário, pois advoga-se uma análise dos fenômenos de uma forma multi-escalar, com sua concretização no lugar. Sendo assim, o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - (1998) faz semelhante colocação:

*Não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. [...] A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente. (BRASIL, 1998, p. 51)*

Com tal atitude, portanto seria desenvolvida uma real valorização do conhecimento prévio do aluno, não o entendendo, portanto como uma “página em branco” a ser preenchida. Esta postulação é realizada baseada em Perrenoud (2000) que coloca que apenas listar ou utilizar elementos advindos da realidade do aluno para em seguida negá-los, o substituindo pelo conhecimento “verdadeiro” da matéria ensinada, não marca uma prática pedagógica nova, já que

a educação tradicional faz isto também. O grande diferencial então, seria entender esta sabedoria dos educandos como algo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, e não como algo a ser “combatido”.

A presente concepção de geografia ensinada contribuiria na formação de uma hermenêutica instauradora que nos termos de Rego (2002) e de Suertegaray et al. (2001) pode ser entendido no sentido de propiciar um conjunto de conceitos que estabelecem relação entre si, que na medida em que são utilizados para a interpretação de um fenômeno permitem a observação de características deste que não seriam perceptíveis em uma leitura do imediatamente manifesto. Pressupõe-se então uma interpretação de um significado que estaria por trás de um manifesto primeiro. Além disso, postula-se que o “descortinamento” deste lado não tão claro dos fenômenos seria um ponto de partida para novos atos e processos. Com esta visão observa-se que ao contrário do que possa parecer a priori, de que a valorização do lugar geraria um desmerecimento do conhecimento acumulado da ciência geográfica, advoga-se que as categorias e os conceitos geográficos discutidos seriam deveras importantes para os educandos, pois lhes auxiliaria na interpretação de seu lugar (dimensionando este em várias escalas) e, por conseguinte de seu país e de seu mundo, o que lhes ajudaria a executar atitudes transformadoras em seu espaço de ação, sabendo que estas poderiam gerar rebatimentos que se desenrolariam em escalas mais amplas.

Sendo assim, como se postulou acima, advoga-se uma grande importância para o conceito de lugar nas aulas, dessa maneira defende-se que as políticas de formação dos professores de geografia devem respeitar as múltiplas características presentes em cada comunidade escolar, e não oferecer um conjunto único de saberes para serem usados por todos os educadores de um país ou de uma rede específica.

Portanto uma maneira de operacionalizar essa política seria possibilitar o uso de geotecnologias para a construção de

representações próprias do espaço geográfico pelos membros da comunidade escolar.

Essa demanda mostra-se importante pela possibilidade de conformar professores e alunos como produtores de conhecimentos e não como meros receptores e reprodutores de saberes que são oriundos de atores longínquos e desterritorializados da realidade vivenciada pela escola específica. Além disso, essa prática tem a importância de suprir a falta de representações cartográficas para uso escolar em escalas de maior detalhe, já que em geral os atlas e livros didáticos utilizados enfocam estados e países, e dificilmente demonstram bairros e cidades com maior detalhamento.

Cabe ainda mencionar que não acredita-se ingenuamente que apenas uma valorização de geotecnologias nas políticas de formação continuada de professores seria capaz de direcionar essas para um viés mais voltado as características específicas de cada comunidade escolar. Mas pensa-se que as comunidades que desejam valorizar o lugar nas suas práticas docentes, teriam esse conjunto de ferramentas como importante aliado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Educar é encharcar de sentido  
cada ato da vida cotidiana” (Paulo Freire)*

A meta do artigo aqui exposto foi problematizar as políticas de formação continuada do professor de geografia e os potenciais usos das geotecnologias. Para tanto percebe-se que em muitas ocasiões essas políticas são estruturadas como um pacote de saberes implantado de cima para baixo, sem valorizar as características diferenciadas de cada comunidade escolar.

Dessa maneira, se advoga em prol do uso de geotecnologias para essas políticas de formação, mas não como um ratificador das características descritas acima. Sendo, portanto, o seu uso um caminho que pode auxiliar na edificação de práticas que valorizem o lugar e entendam os educadores e educandos como

atores e produtores de conhecimento, e não como mero reprodutores de políticas públicas, livros didáticos, atlas, etc.

Esse argumento é defendido por ocorrer um compartilhamento do conceito de educação de Paulo Freire exposto acima, já que pensa-se que a prática educativa de geografia só faz sentido se conseguir explicar o mundo vivido pelo estudante. Portanto acredita-se que a geografia consegue adentrar efetivamente a vida do educando, quando esse também é entendido como sujeito e produtor das interpretações geográficas.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.
- APPLE, M. W. **Educating the “right” way: markets standards, God and equality**. New York: Routledge Falmer, 2001.
- BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. et al. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. **Journal of Educational Policy**, London, v. 11, n. 1, p. 89-112, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa nacional do livro didático**. Brasília: MEC/SEF, 1999b.
- CASTELLAR, S. M. V. As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5., 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: UNESP, 2003. (CD-ROM)
- CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117-140.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-124.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 42-73.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.
- FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação editora, 1995.
- HAETINGER, D. et al. Formação de professores e práticas pedagógicas no contexto escolar das séries iniciais. **Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 98-136, 2006.
- JULIÃO, R. P. Geografia, Informação e Sociedade. **GEOINOVA**, Revista de Geografia e Planejamento Regional, Lisboa, nº 22, p. 95-108, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REGO, N. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Terra Livre**, AGB, São Paulo, n.19, p. 136-175, 2002.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.
- SANTOS, M. Espaço, mundo globalizado, pós-modernidade (entrevista). **Margem**, São Paulo, n. 2, p. 51-81, 1993.
- SANTOS, V. M. N. O uso escolar das imagens de satélite: a socialização da ciência e tecnologia. In: PENTEADO, Heloisa D. **Pedagogia da Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 69-89.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- STRAFORINI, R. **O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- \_\_\_\_\_. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: Um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, AGB, São Paulo, n.18, p. 110-149, 2002.
- SUERTEGARAY, D. M. A.; HEIDRICH, A.; REGO, N. O ensino de geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**, AGB, São Paulo, n.16, p. 98-136, 2001.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.
- VIEIRA, E. F. C. **Produção de material didático utilizando ferramentas de geoprocessamento**. 32f. Monografia (Especialização em Geoprocessamento)-Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUCSP, 1996. CD-ROM.
- WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 24, n. 84 (especial), p. 791-815, 2003.
- GIRAMUNDO, RIO DE JANEIRO, V. 1, N. 1, P.67-75, JAN./JUN. 2014.