



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JULIANA GOMES DA SILVA DE MELO

**A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A  
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO TERRITÓRIO EM SALA DE  
AULA**

GOIÂNIA

2017

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

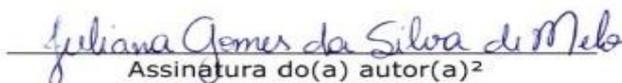
Nome completo do autor: Juliana Gomes da Silva de Melo

Título do trabalho: A mediação didática no ensino de Geografia: a construção do conceito território em sala de aula

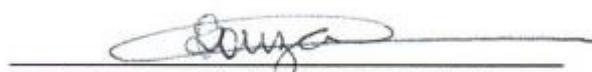
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>  
Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
Vice Diretor do IESA / UFG

Data: 25 /08/ 2018

partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

Versão atualizada em setembro de 2017.

JULIANA GOMES DA SILVA DE MELO

**A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A  
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO TERRITÓRIO EM SALA DE  
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Melo, Juliana Gomes da Silva de  
A mediação didática no ensino de Geografia: a construção do conceito território em sala de aula [manuscrito] / Juliana Gomes da Silva de Melo. - 2017.  
CXIX, 119 f.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.  
Bibliografia. Anexos.  
Inclui fotografias.

1. Mediação didática. 2. Território. 3. Ensino-Aprendizagem. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
 Juliana Gomes da Silva de Melo**

Aos vinte e seis dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezessete (2017), a partir das 14h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de Juliana Gomes da Silva de Melo, intitulada: "A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO". A banca examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 004/2017 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza (Presidente), Profa. Dra. Ana Cristina da Silva (membro titular interno); e Profa. Dra. Rosângela Lurdes Spironello (membro titular externo). Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 16h horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata obtida os seguintes resultados:

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza (Presidente) – Ass. [Assinatura]  
 Aprovada  Reprovada ( )  
 Profa. Dra. Ana Cristina da Silva – Ass. Ana Cristina da Silva  
 Aprovada  Reprovada ( )  
 Profa. Dra. Rosângela Lurdes Spironello – Ass. Rosângela Lurdes Spironello  
 Aprovada  Reprovada ( )

**Resultado final:** Aprovada  Reprovada ( )

**Houve alteração no Título?** Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, especifique o novo título: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Outras observações: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria..... [Assinatura]  
 Geog. Msc. Ivanildo Ferraz Duarte  
 Mat. SIAPE-UFG 13178E3  
 REA 19069/D-GO

*“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”.*

(Fernando Pessoa)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que até aqui me ajudou e tem guiado meu caminho.

Aos meus pais, que me deram oportunidade de estudar.

Às minhas irmãs Luciana e Nádia, que compartilham comigo a tarefa de ser professora.

Aos meus amigos, que me ajudaram com sua alegria e companheirismo durante essa jornada.

Ao meu orientador Vanilton Camilo de Souza, por seu incentivo e por não desistir de mim quando eu mesma pensei em desistir.

À professora Ana Cristina da Silva, por suas valiosas contribuições e compreensão.

Aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), por proporcionar bons momentos de descontração e estudos, em especial à Fernanda e ao João Carlos.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), por me proporcionar um ensino de qualidade por duas vezes à nível de graduação, e pela oportunidade de ampliar meus estudos na pós-graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos.

Aos professores, que contribuíram para o meu crescimento intelectual.

Aos demais, que de uma forma ou de outra me incentivaram a continuar e me proporcionaram condições para prosseguir adiante.

## RESUMO

O presente estudo aborda uma das concepções de mediação didática no processo ensino e aprendizagem de Geografia, a partir da construção do conceito território. O território, para além da abordagem simplista apresentada pelos livros didáticos, é um elemento importante na construção do conhecimento geográfico, pois os alunos lidam com diferentes territorialidades no seu cotidiano. Para que o trabalho fosse possível, a pesquisa foi realizada junto a três professores mestres, com formação recente, que atuam na Rede Pública de Ensino do município de Goiânia-GO, nas séries que englobam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Partindo do entendimento que o ensino por meio de conceitos na Geografia é um elemento necessário para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos alunos, o planejamento e ação intencional do professor desempenha um papel central para o desenvolvimento cognitivo. Um ensino pautado na memorização e repetição, muito criticado por teóricos da educação, acaba por promover o desinteresse e se mostra incapaz de desenvolver um ensino de qualidade, baseado na construção do pensamento espacial pelos alunos. Para que a pesquisa fosse possível, a metodologia utilizada se baseou na pesquisa participante, com dimensões da pesquisa colaborativa. Assim, inicialmente buscou-se realizar um estudo acerca da formação docente e da forma como o ensino de Geografia é praticado. Concomitante a isso, teve início o processo de observação das aulas dos professores sujeitos da pesquisa com o intuito de verificar como conduziam o ensino e sua prática de mediação didática. Posteriormente, de forma colaborativa, foram feitos planejamentos à sequência didática (SD) que foi aplicada em cada turma a partir do conhecimento anteriormente definido pelo professor no período que foi realizada a intervenção didática. Assim, o conceito território perpassou os conhecimentos de Cerrado, Globalização e Bacias Hidrográficas de Goiânia. Como último momento da pesquisa, as SDs aplicadas nas aulas de Geografia demonstram a importância do planejamento e ação mediadora do professor para o processo de construção de conceitos científicos por parte dos alunos e o desenvolvimento do pensamento espacial, dentro de um processo dialético de ensino que se pauta na problematização, sistematização e síntese dos diferentes conhecimentos geográficos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação didática. Território. Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The following study reports one of the conceptions of the didactic mediation in the teaching and learning process of Geography, from the construction of the territory concept. The territory for beyond the simplistic approach showed by the didactic books, is an important element in the construction of the geographic knowledge, due to the dealing of different territorialities by the students in their daily lives. In order to make it possible, the research was performed with three master teachers, newly graduated, who work in the Public Education Network in the city of Goiânia, through the grades that comprise the final years of Elementary School and High School. Starting from the acknowledgement that the teaching through concepts in Geography is a necessary students element for the students' autonomous and critical thinking development, the planning and intentional action by the professor plays a central role for the cognitive development. A teaching based on memorization and repetition, much criticized by education theorists, ends up promoting disinterest and is unable to develop a quality students teaching, based on the construction of space thinking by the students. In order for the research to be conceived, the methodology used was based on a particular research, with dimensions of collaborative research. Thus, the process of subject teachers' classes observation was initiated with the aim of verifying how they conducted the teaching and their didactic mediation. Subsequently, in a collaborative way, the didactic sequence (SD) that was applied in each class was made based on the knowledge previously defined by the teacher in the period that the didactic intervention was performed. Thus, the territory concept permeated the knowledge of Cerrado, Globalization and Hydrographic Basins of Goiânia. As last moment of the research, SDs applied in Geography classes demonstrate the importance of planing and mediating action of the teacher for the construtional process of scientific concepts by the students and the development of spatial thinking, in a dialectical process of teaching that is based on the problematization, systematization and different geographical knowledge synthesis.

**KEYWORDS:** Didactic mediation. Territory. Teaching-learning

## RESUMEN

Este estudio aborda una de las concepciones de la mediación didáctica en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Geografía, a partir de la construcción del concepto de territorio. El territorio, más allá del enfoque simplista presentado por los libros, es un elemento importante en la construcción del conocimiento geográfico, una vez que en su cotidiano los alumnos aprenden distintos conceptos de territorio. Para el desarrollo del trabajo, fue hecha una investigación con tres profesores expertos con formación reciente, que trabajan en la red pública de la ciudad de Goiânia-GO, en los grados que hacen parte del final de la enseñanza básica y la enseñanza secundaria. Llevando en cuenta que la enseñanza de los conceptos en la asignatura de Geografía es un elemento primordial para el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico del estudiante, la planificación y la acción del profesor tiene un papel central en el desarrollo cognitivo. La enseñanza basada en la memorización y repetición, muy criticada por los teóricos de la educación, impacta en el desinterés y es incapaz de promover una educación de calidad basada en la construcción del pensamiento espacial por los estudiantes. La metodología utilizada en la investigación se centra en el método participativo, con dimensiones de investigación colaborativa. Por lo tanto, inicialmente se trató de hacer una investigación a cerca de la formación de los profesores y en la práctica como se daba la enseñanza de Geografía. Simultáneamente se empezó la observación de las clases y de los profesores participantes de la investigación con el intuito de acompañar como estos conducían la asignatura y sus prácticas de mediación didáctica. Después, en colaboración, se hicieron planes para la secuencia didáctica (SD) que se aplicó en cada clase de los conocimientos previamente establecidos por el profesor en el período en que se realizó la intervención docente. El concepto de territorio transitó por los conocimientos del Cerrado, Globalización y Cuencas Hidrográficas de Goiânia. En el último momento de la investigación, las SDs aplicadas a las clases de Geografía demuestran la importancia de la planificación y la acción mediadora del profesor en el proceso de construcción de los conceptos científicos por los estudiantes y el desarrollo del pensamiento espacial, en un proceso dialéctico de enseñanza que está guiado por la problematización, sistematización y síntesis de distintos conocimientos geográficos.

**PALABRAS-CLAVE:** Mediación didáctica. Territorio. Enseñanza y aprendizaje.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - O PROFESSOR, A SUA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS MEDIADORAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	25
1.1 A formação de professores e práticas de ensino de Geografia .....	26
1.2 Os saberes dos professores e atuais orientações na formação docente .....	33
1.3 As escolas, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa, sua formação e as práticas de ensino de Geografia .....	42
1.3.1 As escolas .....	42
1.3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	48
1.3.3 A prática pedagógica dos professores de Geografia .....	52
CAPÍTULO 2 – A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO VIA O CONCEITO TERRITÓRIO .....	69
2.1 O processo de ensino/aprendizagem em Geografia: o conceito território em sala de aula.....	71
2.2 A mediação didática no ensino de Geografia a partir do conceito território.....	78
CAPÍTULO 3 – O CONCEITO TERRITÓRIO COMO REFERÊNCIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	85
3.1 A sequência didática na mediação do ensino de Geografia.....	86
3.2 A temática de Cerrado e o ensino do conceito território .....	90
3.3 A temática Bacias Hidrográficas de Goiânia e o ensino do conceito território.....	96
3.4 A temática Globalização e o ensino do conceito território.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	112
ANEXOS .....	117

## INTRODUÇÃO

As constantes transformações pelas quais o mundo contemporâneo vem passando têm exigido cada vez mais um ensino de qualidade que permita ao aluno entender e se posicionar ante a essas transformações. As concepções tradicionais de ensino, baseadas em um modelo de memorização e reprodução de respostas padrão em avaliações, têm demonstrado que são insuficientes para formar cidadãos críticos e participativos em sua realidade. A preocupação em esclarecer as dificuldades de aprendizagem escolar tem direcionado os profissionais da área a repensar o fazer pedagógico e propor modelos alternativos que possibilitem entender o porquê, para que e como ensinar, de maneira que o aluno compreenda o que lhe é ensinado na escola, em especial, em Geografia.

No processo de ensino e aprendizagem de Geografia é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, de modo a atuar como mediador na construção do pensamento geográfico (ou raciocínio geográfico) por meio do diálogo entre o conteúdo escolar e o conhecimento didático, indo além da transmissão da informação como um fim em si mesma, mecânico, como um catálogo de informações fragmentárias, sem relação com a realidade.

O debate desenvolvido nos últimos anos e as sucessivas discussões sobre a necessidade de novas formas de trabalhar os conhecimentos da geografia escolar, enfocando o processo de construção do conhecimento, cujo centro e sujeito do processo é o aluno e sua aprendizagem, têm nos aproximado da teoria Histórico-Cultural de Vigotsky<sup>1</sup>. Essa mediação visa possibilitar o processo de aprendizagem a partir da colocação de problemas para que crianças e jovens busquem meios de solucioná-los, e não facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, ao facilitar o ensino, o professor paralisa o pensamento independente do aluno (VIGOTSKY, 2007). O importante nesse processo não é a simples memorização e reprodução de informações, mas a forma como o professor encaminha o processo de ensino, a metodologia integrada ao contexto didático para desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos.

Apesar de entender que o processo de memorização seja um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem tradicional, isso não significa entendê-lo como

---

<sup>1</sup> Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934) nasceu em Orsha, Rússia, e se destacou no campo da psicologia. Apesar de sua morte prematura, aos 37 anos, ocasionada por uma tuberculose, destacou-se por uma relevante produção intelectual. Sua perspectiva enfocou a dimensão social e histórica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos. Suas ideias serão desenvolvidas ao longo da dissertação, em especial nos capítulos 2 e 3.

central, pois de forma isolada e descontextualizada isso não basta em sala de aula. Conforme as críticas de Lacoste (2009), com relação à geografia escolar, esse método foi muito utilizado na década de 1970, e era denominado de “geografia dos professores”: uma Geografia ligada a um discurso ideológico, inconsciente ou não, das estratégias centradas no espaço. Praticado nas escolas desde o século XIX (e por isso se tornou desinteressante), trata-se de um método encoberto por um discurso científico, mas de caráter enciclopédico e ideológico. A crítica do autor se refere, sobretudo, à ineficiência do ensino dessa disciplina e, por isso, considera que de todas as disciplinas do currículo escolar, a geografia é a única que parece não ter aplicação prática fora da sala de aula, e questiona: para que serve a Geografia? Qual sua função? Para responder essa questão fundamental, entendeu que a Geografia serve em primeiro lugar – e não somente – para fazer a guerra, preocupação esta vinculada aos principais acontecimentos de sua época (Guerra do Vietnã e o movimento estudantil da década de 1960). Lacoste (2009) procurou demonstrar a utilidade da Geografia não apenas como um saber militar estratégico, mas como uma disciplina que serve para pensar o espaço, para nele agir e se organizar.

Apesar dessas críticas existirem e a própria formação do professor de Geografia, na atualidade, contemplar a perspectiva de um ensino crítico desvencilhado da ideia de uma disciplina enfadonha, sem utilidade para a vida prática, há um descompasso com o modelo de aula que vigora em muitas escolas, ainda pautadas nos modos tradicionais.

Nessa perspectiva, é necessário propor novos modos de pensar o ensino de Geografia, desenvolver formas de raciocínio autônomo para fundamentar o saber geográfico, tais como observar, criticar e refletir sobre seu espaço, e assim transformar a maneira de se relacionar com essa disciplina, deixando de compreendê-la como algo “obrigatório”, que devem cursar desde o ensino fundamental até o médio como meio para “garantir o certificado do ensino básico”, mas como um conhecimento importante para a vida.

A sempre incômoda e frequente questão (não somente entre os alunos, mas entre pais e os próprios colegas de trabalho de outras áreas), de que para saber Geografia bastaria decorar o conteúdo da prova, instigou o desenvolvimento deste trabalho. Particularmente, um fato ocorrido no ano de 2012, quando eu ministrava aulas de Geografia em uma escola de Goiânia, me chamou atenção. Fui solicitada a comparecer na coordenação, pois o pai de um aluno do 6º ano do ensino fundamental

havia reclamado da nota da prova do seu filho. Com a prova em mãos fui verificar do que se tratava. Havia uma questão que solicitava uma reflexão sobre o conceito território, e esse aluno havia obtido a metade da nota pretendida para esse quesito. O argumento utilizado para a discordância sobre a nota se devia ao fato de que o aluno havia reproduzido literalmente o que estava no resumo do conteúdo abordado pelo livro didático<sup>2</sup> e, por isso, estaria certo. Embora argumentasse que a reflexão do aluno não havia desenvolvido o raciocínio sobre tal conceito, não tive outra opção além de ceder e alterar a nota daquela questão.

Este episódio desencadeou reflexões sobre a prática de ensino. O que fazemos, como professores, para que o ensino nos moldes tradicionais seja mudado e promova o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos nossos alunos? Será que proporcionamos uma nova perspectiva com relação ao ensino de Geografia? É muito comum que nos sintamos perfeitamente alinhados à forma como o ensino é concebido nas escolas, à rotina da escola, ou seja, à sempre urgente obrigação de “repassar” os conteúdos do livro didático de forma rápida (concluir o conteúdo do livro até o fim do ano às vezes é uma grande preocupação), os prazos para a realização de trabalhos, provas e correções, etc. Enfim, essa análise inicial direciona este trabalho: como podemos defender um ensino crítico em Geografia possibilitado pelas disciplinas de didática cursadas durante o curso de graduação, e praticar aquele considerado tradicional? Como permitir a construção do conhecimento geográfico pelo aluno sem submetê-lo ao livro didático, à resolução de exercícios, e quantificá-lo em provas cujo método de avaliação se restringe a respostas repetidamente decoradas sem nenhuma utilidade para a vida prática?

Se refletirmos um pouco mais sobre o assunto, percebemos que parte dos nossos saberes docentes estão relacionados à nossa história escolar anterior, isto é, aquilo que Bourdieu (1990) denominou de *habitus*, um princípio de relação entre a prática individual e as condições sociais de existência. Conforme Souza e Zanatta (2006, p. 78),

[...] a noção de *habitus*, na análise da prática docente, possibilita perceber que as ações dos professores possuem um relativo grau de autonomia, assim como não são totalmente determinadas por intencionalidades, ou seja, não são obviamente pensadas e definidas *a priori*.

---

<sup>2</sup> O livro didático adotado pela escola após o final de cada unidade trazia um esquema resumido sobre os principais temas trabalhados nos textos.

Apesar da formação teórica docente, regulada por políticas educacionais e pela estrutura escolar, há um caráter subjetivo na ação dos professores, influenciado pelas escolas onde estudaram. *Habitus*, então, pode ser compreendido como a mediação entre esquemas individuais, socialmente construídos, adquiridos pela prática cotidiana. Desse modo, junto à prática em sala de aula, incorporamos um *habitus* que se refere à nossa própria experiência como aluno e professor. Sobre este ponto, Tardif (2014), acrescenta o entendimento no qual, antes mesmo de começarmos a lecionar, já temos uma noção do que é ensinar, o que acaba influenciando de certa forma nossa prática.

A pedagogia de cunho tradicional está inserida na tendência pedagógica liberal. A pedagogia liberal, de acordo com Libâneo (2013), não tem o sentido de democrática, mas atua como uma forma de justificativa para o sistema capitalista. Nessa tendência pedagógica, o papel da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, por isso destaca o caráter subjetivo das ações. No ensino tradicional, a didática se resume a um conjunto de regras para o ensino. O foco é no professor que transmite a matéria de forma facilitada para o aluno, utilizando principalmente a exposição oral, com pouca abertura para questionamentos. O aprendizado é verificado por meio da memorização e repetição de exercícios, com o objetivo de reproduzir todo o conteúdo estudado nas provas. Modelo este que ainda prevalece na prática escolar. O quadro a seguir, elaborado a partir das ideias de Libâneo (2013), resume as principais características do ensino tradicional.

<b>Papel da escola</b>	- Adequar o indivíduo ao meio social
<b>Conteúdos de ensino</b>	- Conteúdos humanísticos separados da experiência dos alunos; - Enciclopédicos, repassados como verdade absoluta;
<b>Métodos</b>	- Exposição verbal e/ou demonstração; - Repetição e memorização
<b>Relacionamento professor-aluno</b>	- Professor autoritário, detentor do conhecimento; - Aluno receptivo.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	- Assimilação, progressão linear; - Receptiva e mecânica - Treino pela repetição de exercícios.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	- Predominante na história da educação; - Atuante nas escolas.

Quadro 01- Tendência tradicional e suas manifestações na prática pedagógica escolar  
Organizadora: Melo, Juliana G. da S. de.

As aulas de matemática que se resumem a resolver exercícios, as de português a decorar regras gramaticais, as de história e geografia a ler partes do livro didático nas aulas e a decorar os exercícios resolvidos, são práticas comuns que se incorporam ao *habitus* docente. Esse modo de ensinar que carrega parte do que um dia foi vivenciado no ensino básico, que antes de tudo é um saber social (TARDIF, 2014), ainda influencia nossa prática, nosso fazer docente, mesmo depois de anos de formação.

A partir destas reflexões, podemos afirmar que o processo de ensino e aprendizagem vai muito além de dotar o aluno de uma grande quantidade de informações/conhecimentos. Esse processo envolve formação, ensinar o aluno a ler o mundo. É munindo o aluno de um instrumental conceitual, ou seja, de instrumentos do pensamento para compreensões mais amplas, trabalhadas de modo pedagógico-didático, perpassando e articulando os conteúdos, que a Geografia poderá superar a ideia de uma disciplina decorativa.

Ensinar Geografia a partir de conceitos não significa assimilação de conhecimentos cientificamente produzidos. A experiência tem demonstrado a ineficiência pedagógica de se ensinar os conceitos básicos da ciência geográfica aos alunos como prontos, acabados<sup>3</sup>, transmitidos pela transferência, como nas propostas tradicionais de ensino.

Desenvolver o ensino de Geografia por conceitos pode permitir uma nova forma do sujeito se relacionar com o mundo, de perceber os fenômenos em diferentes escalas e compreender seu espaço vivido, seu cotidiano, de modo que o professor possa intervir nos interesses dos alunos para a aprendizagem (CAVALCANTI, 2006; 2012a). No entanto, para que o aluno compreenda seu espaço, há uma “constelação” de conceitos trabalhados pela Geografia que nos permite a leitura do mundo e, por isso, potencializam a formação do pensamento geográfico. Para que isso ocorra é preciso que a geografia escolar trabalhe com os conceitos, não de modo empírico, mas como elementos capazes de desenvolver o pensamento e o raciocínio crítico a respeito do espaço.

Nesse sentido, o conceito que instigou as reflexões acerca da prática de ensino conduziu este trabalho: o conceito território como uma possibilidade

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, por exemplo, o lugar é uma porção do espaço terrestre conhecido por um nome ao qual foi identificado; paisagem é tudo aquilo que os olhos conseguem ver; território é o espaço organizado por relações de poder.

metodológica para realizar a leitura do espaço geográfico. Na Geografia, para compreendê-lo é preciso entender as transformações do território em suas diversas escalas. O espaço é uma construção social e histórica, e reflete a forma como a sociedade dele se apropria e organiza. Compreender o território em que se vive permite ao sujeito compreender sua história, as transformações cotidianas que nele ocorrem e, ainda, as relações que se estabelecem com o mundo em diferentes escalas (local e global), e assim desenvolver a cidadania que, conforme demonstrou Gomes (1997), em sua gênese, possui uma base territorial, um suporte físico. A leitura do território permite que os sujeitos entendam que sua configuração e os bens nele produzidos (fixos e os fluxos) não se dão ao acaso, mas dependem, na maior parte das vezes, do componente econômico, da certeza do lucro (SANTOS, 2007), e assim surgem desigualdades territoriais.

A compreensão do conceito território possibilitará ao aluno, desse modo, se compreender enquanto sujeito territorial, enquanto cidadão capaz de interferir em seu meio, de lutar por seus direitos, de exercer sua cidadania. Não basta, portanto, ensinar ao aluno o conceito território, sobrepondo-o a sua vivência pessoal.

Nesse ponto cabe reafirmar a contribuição de Vigotsky (2007) para este estudo, no que concerne à construção de conceitos. O autor distingue dois tipos de conceitos no pensamento dos sujeitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Inicialmente afastados, os conceitos cotidianos e os científicos acabam por se encontrar e se influenciam mutuamente no processo de desenvolvimento. Para que os alunos compreendam os conceitos científicos, os conceitos cotidianos necessitam ter atingido um dado nível no desenvolvimento intelectual.

Embora os conceitos cotidianos auxiliem o professor na construção dos conceitos científicos, o que presenciamos nas escolas é a tentativa de substituir aqueles por estes. No entanto, o que se espera, a partir da teoria de Vigotsky (2007), é que ao planejar os conteúdos nas aulas de Geografia, levem-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois o mesmo exerce especial influência sobre seu aprendizado, cabendo ao professor mediar essa relação, auxiliar o aluno a realizar a conexão dos conceitos cotidianos e científicos. Por isso, para se compreender um conceito, respeitando a capacidade cognitiva e de abstração dos alunos, é necessário ir além da memorização de palavras e objetos.

O professor, entendido neste estudo como mediador, precisa propiciar meios a fim de que o aluno desenvolva um conceito. Para que isso ocorra, Cavalcanti (1998)

aponta como ponto de partida inicial o papel e a importância da Geografia na vida dos alunos. Para as pretensões deste trabalho, propomos o conceito território como caminho possível de mediação do professor para a formação do raciocínio geográfico por parte dos alunos. Nos detemos às ideias de Cavalcanti (2012a), quando afirma que é no encontro/confronto do conhecimento cotidiano com a Geografia científica que os alunos têm a possibilidade de refletir sobre seu espaço. Por ser um instrumento possível de mediação para compreensão do vivido, o conceito território contribui para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia ao permitir que as crianças e jovens escolares “enxerguem” o espaço e o conjunto de lugares que os cercam.

Nesse contexto, questionamos: como construir uma aprendizagem que tenha significado para os alunos, que lhes ofereça meios de atuarem criticamente na compreensão e na produção do espaço? Como o professor pode possibilitar a construção do pensamento geográfico em sala de aula condizente com essa perspectiva? De que modo o ensino por conceitos contribui para uma formação mais crítica e participativa dos alunos em seu contexto social?

Essas perguntas basearam nossas inquietações e o desenvolvimento deste trabalho. Não é nossa pretensão esgotar o tema, e temos consciência dos limites de se responder esses questionamentos em sua totalidade. Numa tentativa de aproximação à tais respostas, procuramos aproximar o conceito território à própria prática dos alunos entendendo-o como o local de apropriação e produção da vida cotidiana. Como pressuposto, o professor, em seu planejamento, deve levar em consideração a realidade cotidiana do aluno, de modo a tornar o ensino mais interessante e instigar o interesse pelas práticas escolares (CAVALCANTI, 2012a).

Sob essa perspectiva, refletir sobre o ensino da Geografia a partir do conceito território pode permitir uma maior autonomia dos alunos com relação à transformação do espaço. Há que se destacar que trabalhar com o ensino a partir de conceitos exige do professor não somente o domínio dos conhecimentos geográficos, mas o domínio didático tal como defendido por Shulman (2005). O professor, produtor de conhecimentos em sua prática cotidiana, não apenas reproduz conteúdos pré-estabelecidos em livros ou manuais didáticos, mas tem autonomia para desenvolver conhecimentos pedagógicos para ensinar. Para investigar esse processo, algumas questões devem ser respondidas: que aspectos do professor mediador, que passou por um recente processo de formação, possibilitam ao aluno a construção do conhecimento sobre o conceito território? Que elementos da realidade do aluno podem ser utilizados

em sala de aula a fim de propiciar a mediação para construção do conceito território? Quais metodologias utilizadas pelos professores permitem um maior envolvimento dos alunos com a disciplina de Geografia? Refletindo sobre essas questões, partimos do pressuposto que o conceito território, por ser inerente às diversas relações cotidianas dos alunos, fornece elementos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a partir de problematizações realizadas pelos alunos, nos diversos conteúdos estudados por esta disciplina.

Para desenvolver esta pesquisa, e confirmar as hipóteses levantadas, foram observadas as aulas de quatro professores de Geografia do turno diurno da Rede Pública de Ensino do município de Goiânia. As observações das aulas tiveram como objetivo pesquisar (mesmo que afirmem adotar ou não a perspectiva vigotskiana), como lidam com a construção de conceitos geográficos nos conteúdos de Geografia. Por entender o processo de formação profissional como um *continuum*, selecionamos como sujeitos desta pesquisa professores que passaram por um recente<sup>4</sup> processo de formação de nível pós-graduação.

Os desafios impostos aos professores de Geografia no mundo atual exigem cada vez mais investimentos na carreira docente, em razão de a própria formação inicial, em alguns casos, apresentar limites para um ensino de qualidade (CAVALCANTI, 2012a). O interesse por esses profissionais se deu por entender a necessidade de uma constante formação teórico-prática por parte dos professores, de modo que possa possibilitar a aprendizagem dos alunos. Teoria entendida não como um fim vinculado à prática cotidiana, mas como dois processos necessários à docência, sem se sobreporem. Nesse sentido, o investimento intelectual subsequente à graduação demonstra a preocupação do professor com o ensino de Geografia, por isso o interesse em selecioná-los como sujeitos para esta pesquisa.

O projeto original para esta investigação teve como sujeito professores recém-egressos do curso de graduação em Geografia. No entanto, em decorrência da dificuldade de localizar profissionais com esse perfil, após visita sem sucesso<sup>5</sup> a diversas escolas da Rede Pública de Goiânia, optamos por professores que passaram por um recente processo de formação na carreira docente em nível de pós-graduação, sendo

---

<sup>4</sup> No intuito de demarcar o que entendemos por “recente processo de formação”, entenda-se como recente um período de até 03 anos.

<sup>5</sup> Some-se a essa dificuldade o fato de muitos professores, que atualmente estão ministrando aulas de Geografia na Rede Pública de Goiânia, ainda estarem em processo de formação ou até mesmo serem oriundos de outras áreas, como História, Sociologia, Letras, entre outros.

três professores com mestrado (P1, P2 e P3) e um com doutorado (P4). Mas mantendo a premissa de observar como esses professores atuam como mediadores no processo de ensino e aprendizagem do conceito território em sala de aula.

Para atingir os objetivos deste trabalho, adotamos como proposta metodológica a pesquisa participante, com dimensões da pesquisa colaborativa. A pesquisa participante, de acordo com Demo (1982), caracteriza-se pelo contato direto com a realidade concreta cotidiana, em nosso caso a sala de aula, rompendo com a divisão sujeito-objeto e estabelecendo uma relação sujeito-sujeito na construção de um conhecimento, no qual todos os envolvidos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Nesse sentido, esta pesquisa não tem pretensão de ser sobre os professores ou sobre as práticas docentes, mas uma pesquisa para o ensino, realizada juntamente com a colaboração dos professores envolvidos neste trabalho. Na pesquisa colaborativa, conforme definiu Ibiapina (2008), o professor é entendido como um coprodutor, o qual nos auxiliará a repensar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem do conceito território em sala de aula a partir dos conteúdos de Geografia.

Assim, planejamos nossa atuação tendo como objetivo compreender a atuação do professor de Geografia em sala de aula ao trabalhar com o conceito território. E utilizamos como instrumentos metodológicos: a observação participante, análise documental, planejamento e elaboração de sequência didática, aplicação na sala de aula, e entrevistas semiestruturadas. A utilização desses instrumentos auxiliou na compreensão do processo de mediação do conceito território na construção do conhecimento escolar, corroborando, desse modo, com as ideias de Abramo (1979, p. 82), para o qual “é comum serem usados dois ou três tipos de instrumentos, uns complementando e testando os outros”.

Dentre os instrumentos utilizados nesta pesquisa, ressaltamos a importância da observação participante (instrumento mais utilizado em pesquisas qualitativas nas abordagens de cunho educacional), por possibilitar um maior envolvimento com o campo a ser pesquisado. Observar é algo que a mente humana faz a todo tempo. Observamos, aleatoriamente ou não, selecionando o que desejamos, o que nos interessa diante do projeto definido na pesquisa.

Para que a observação se torne um instrumento válido para a pesquisa científica é necessário o planejamento prévio, que atenda os propósitos “do que” observar e “como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso, sua qualidade não

depende da quantidade de informações coletadas, mas do que se observa a partir dos objetivos a que se pretende alcançar. As principais características desse instrumento, segundo Flick (2004, p. 152), consistem na possibilidade de o pesquisador entrar em contato com o fenômeno, “mergulhar de cabeça no campo”, participar como membro e influenciar os acontecimentos por estar presente onde eles ocorrem.

A observação participante pressupõe o envolvimento do pesquisador com o fenômeno, por necessitar, em muitos casos, de um longo período em campo e de contato com os envolvidos na pesquisa em termos de um *continuum* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), focado nos objetivos previamente estabelecidos. As autoras ainda distinguem as variações desse *continuum* durante o estudo: “participação total”, o pesquisador não revela sua identidade e torna-se um membro do grupo; “participante como observador”, o pesquisador não está oculto, porém não revela todo o seu propósito; “observador como participante”, a identidade e os propósitos do observador são revelados ao grupo; “observador total”, pesquisador não interage com o grupo e pode estar oculto ou não.

Essa classificação, a partir do que foi realizado em campo, permitiu compreender que o processo de observação realizado durante a pesquisa variou de participante como observador a observador como participante. Por exemplo, nos primeiros dias de observação fui apresentada como pesquisadora da UFG e me sentava em uma cadeira ao fundo da sala. Conforme minha presença se fez mais constante houve uma maior interação com os alunos, os professores sujeitos desta pesquisa e os professores que compõem o quadro docente das escolas-campo, e desse modo foi possível esclarecer mais claramente os objetivos da pesquisa.

As observações foram divididas da seguinte forma: escola E1 com o professor P1, no primeiro semestre de 2015; escola E2 com o professor P2, no segundo semestre de 2015; e escola E3 com os professores P3 e P4, no primeiro semestre de 2016. Durante esse processo, procuramos levar em consideração os componentes que envolveram o processo de mediação para a construção do conceito território entre os alunos, com a pretensão de realizar uma interpretação desse processo. Para isso, elaboramos um roteiro de observação conforme os objetivos pretendidos neste trabalho. Por ser um trabalho *continuum*, as observações foram findadas em cada escola a partir da disponibilidade de cada professor, e do comum acordo do conteúdo que poderia ocorrer a intervenção.

A segunda parte do trabalho consistiu na definição do conteúdo e elaboração da Sequência Didática (SD), para trabalhar com o ensino de Geografia a partir do

conceito território, de modo que os estudantes estabeleçam relações entre esse conceito e sua realidade. Conforme Machado (2013, p. 35),

[...] a elaboração da sequência didática passa pelas fases de definição do tema que será trabalhado nas aulas, do objeto (conceito) a ser estudado pelos alunos e de como este conceito será por eles aprendido, tendo em vista um determinado tema passível de discussão entre eles e que leve em consideração os seus conhecimentos prévios para a realização de uma aprendizagem significativa.

Cabe ao professor relacionar os conceitos e os conhecimentos prévios dos alunos para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Na Geografia, o docente mediador deve possibilitar que os estudantes estabeleçam relações com sua realidade ao realizar as atividades, de modo que favoreça o entendimento do território do qual fazem parte e vivenciam em seu dia a dia.

Com relação à entrevista, trata-se de uma forma de interação social, cuja conversação é dirigida a um propósito definido. A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos sujeitos "favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante" (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140). Nesse sentido, as entrevistas realizadas junto aos professores desta pesquisa são uma importante fonte de informações, e têm como objetivo a identificação da postura teórica adotada pelos mesmos e como as utilizam em sala de aula, destacando os aspectos relevantes da prática docente na construção do conhecimento pelos alunos.

No âmbito da abordagem qualitativa, a utilização de documentos é uma forma de compreensão da realidade de forma indireta, a partir da utilização de inúmeros documentos produzidos pelo ser humano e que nos forneçam informações sobre nosso objeto de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha dos documentos não se dá de forma aleatória, no que se refere à prática escolar e aos objetivos deste estudo. Os documentos por nós analisados foram o plano de aula, quando fornecido pelo professor, os textos utilizados durante as aulas observadas, e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. Selecionados os documentos, a interpretação das informações é de suma importância na pesquisa qualitativa, pois o pesquisador ao interpretar seu conteúdo busca responder as perguntas levantadas de acordo com o propósito previamente estabelecido. O mesmo ocorreu com relação ao planejamento que nos permitiu identificar se houve uma autonomia do professor, se o planejamento foi executado nas aulas conforme estabelecido para cada conteúdo, bem como se o

professor, ao elaborá-lo, contemplou processos mediativos para o ensino do conhecimento geográfico. Com relação aos textos utilizados em sala de aula, observamos se estes foram os mediadores ou instrumentos de mediação nas aulas. No que tange aos instrumentos de verificação de aprendizagem, nos permitiram identificar se houve por parte do aluno um processo de síntese do conteúdo estudado sobre o conceito território.

A partir das considerações sobre a motivação para este trabalho e o caminho metodológico, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O capítulo I (*O professor, a sua formação e as práticas mediadoras no ensino de Geografia*) discute a formação do professor de Geografia e os desafios da prática pedagógica escolar no cenário contemporâneo, a partir de um ensino que busca romper com o modelo de aula tradicional, ainda vigente, centrada na exposição oral, muitas vezes não dialogada, do professor em sala de aula, cujo conteúdo deve ser decorado e reproduzido em avaliações para obtenção de nota. Diante disso, refletiu-se sobre os saberes docentes necessários para uma ação docente que possibilite ao aluno a construção do conhecimento, de modo que o professor se torne o mediador do processo de ensino e aprendizagem de Geografia em sala de aula, e não apenas um reproduzidor de conhecimentos externos. Para finalizar este capítulo, refletindo sobre o ensino de Geografia e a fim de detalhar o procedimento metodológico adotado para esta pesquisa, discorreremos sobre as observações das aulas dos professores P1, P2, P3 e P4, o contexto escolar no qual estão inseridos e suas práticas de ensino e aprendizagem de Geografia.

O capítulo II (*A mediação didática e a construção do conhecimento geográfico via o conceito território*) aborda as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotsky para o ensino de Geografia por conceitos. Reflete-se ainda sobre a mediação didática na construção do conhecimento geográfico. Para isso traçamos uma discussão sobre o conceito território em sala de aula e o processo de mediação no ensino de Geografia. Para as pretensões deste trabalho, cujo foco é o ensino de Geografia e a construção do conceito território em sala de aula, entendemos o aluno como sujeito ativo nessa relação.

O capítulo III (*O conceito território como referência nas aulas de Geografia*), baseado nas discussões a serem realizadas nesta pesquisa, analisa a sequência didática aplicada nas três escolas (E1, E2 e E3), como possibilidade de ensino a partir do conceito território. Pretende-se ainda discutir como a SD pode ser parte

integrante da metodologia para as aulas de Geografia, e assim permitir um ensino que seja apropriado pelo aluno para a construção de seu conhecimento.

## **CAPÍTULO 1**

### **O PROFESSOR, A SUA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS MEDIADORAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Ensinar Geografia por conceitos, conforme apontam as pesquisas (CAVALCANTI, 1998, 2012a, 2012b; BENTO, 2013), tem se mostrado como possibilidade para o ensino e aprendizagem de Geografia. Ao realizar a problematização dos conteúdos e a mediação do conhecimento cientificamente produzido e dos conhecimentos prévios dos alunos, entendemos que as práticas docentes contêm os elementos necessários para a construção do raciocínio geográfico.

Nesse sentido, este primeiro capítulo tem como objetivo analisar o cenário atual da formação docente e os saberes como elementos necessários para a construção de práticas mediadoras no ensino de Geografia para que, a partir delas, como alternativa aos modelos tradicionais de ensino, os professores possam construir seu saber-fazer, as competências que servem de base ao trabalho docente em sala de aula e quais as metodologias utilizadas pelos professores permitiram um maior envolvimento dos alunos com a disciplina de Geografia. Ressaltamos especial atenção ao conceito território por entendermos ser um dos conceitos geográficos capaz de promover a construção do pensamento espacial e o raciocínio crítico dos alunos, elementos necessários para que atuem de forma consciente em sua própria realidade. Assim, procuramos responder um dos objetivos propostos: refletir sobre o processo de ensino de Geografia, no que se refere às metodologias observadas nas aulas desta disciplina no município de Goiânia, tendo em vista a construção do conceito território.

Para o desenvolvimento da proposta deste capítulo, é importante analisarmos como o ensino vem repensando novos modelos pedagógicos-didáticos que permitem a mediação do conteúdo geográfico em sala de aula, tornando-o mais atrativo para os alunos e servindo como instrumento para a construção da cidadania. Os saberes dos professores são destacados como um importante meio a possibilitar o ensinar e aprender Geografia, tendo como base os estudos de Tardif (2014), Shulman (2005) e Pimenta (2012). Para isso, nos questionamos: quais os saberes necessários para que o professor possa realizar a mediação do conteúdo?

Além disso, os colaboradores desta pesquisa serão situados em seu ambiente, ou seja, no cotidiano escolar. Para isso, destacamos a trajetória acadêmica dos quatro<sup>6</sup> professores participantes e das suas diferentes realidades quanto ao âmbito de ensino. O professor P1 pertence à Rede Municipal de Ensino, o professor P2 à Rede Estadual e os professores P3 e P4 à Rede Federal.

### **1.1 A formação de professores e práticas de ensino na Geografia**

Ensinar não é um processo simples. Para discutirmos a formação de professores de Geografia em nossa sociedade devemos compreendê-la inserida em um processo mais amplo, que busca repensar a educação no mundo globalizado. Um mundo no qual se diminui as distâncias espaciais, temporais e a vida de milhares de pessoas é afetada (não da mesma forma, nem com a mesma intensidade, e em diversas instâncias – cultural, econômica, política, social, etc.). É um fenômeno que, mesmo sendo global, é sentido em escala local, numa significativa inter-relação.

Outra característica da globalização que pode ser ressaltada é a tendência à homogeneização, que se coloca como um novo aspecto da “sociedade mundial” urbanizada, o que pode ser relativizado quando se pensa que parte considerável da população dela não participa. Podendo então ser entendida, conforme Santos (2001), como uma “fábula vivida marginalmente por muitos”, expondo as peculiaridades e incertezas da globalização, como desemprego, miséria, degradação ambiental, fragmentação de territórios, enfermidades, etc.

Outro aspecto importante da globalização, bastante destacado, trata-se da velocidade de propagação de informações a partir das novas tecnologias de informação, capazes de chamar a atenção de milhares de pessoas ao mesmo tempo, em diversas partes do mundo, e logo em seguida serem rapidamente esquecidas para darem lugar às diversas novas informações que são veiculadas no dia a dia, como os atentados terroristas de 11 de setembro nos Estados Unidos, o modelo do vestido de noiva usado pela condessa de Cambridge, o vídeo mais acessado do *youtube*, as denúncias de corrupção no Brasil, etc. Enfim, há uma infinidade de novas notícias veiculadas pelos diversos meios de comunicação, que nos deixam informados sobre o que acontece no

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi realizada em três escolas, nas quais participariam três professores, porém devido ao fim do contrato temporário do professor P3 houve sua substituição pelo professor P4, que ajudou na realização da aplicação da SD.

mundo, no país, no estado, no município ou até mesmo no próprio bairro. Sobre essa questão, Santos (2001, p. 18-19) esclarece que na globalização:

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos.

Essa realidade nos conduz não a uma sociedade do conhecimento, mas a uma superficial “sociedade do espetáculo” (GÁRCÍA PERÉZ, 2008). E dessa sociedade do espetáculo participamos não somente enquanto meros consumidores, mas também como protagonistas da cena, produzindo vídeos e notícias capazes de chamar a atenção de determinados públicos.

Todo acontecimento, pode virar notícia. Esse avanço tecnológico nos possibilita “presenciar”, quase que em tempo real, os acontecimentos que muitas vezes nos chegam a um toque na tela do celular, por meio de aplicativos. Mortes, atropelamentos, assaltos, desastres, eventos culturais, religiosos, políticos, enfim, tudo que pode ser comentado vira informação, e vamos descartando e repassando sem nos preocupar, pois é uma notícia que naquele momento merece ser compartilhada.

Nesse contexto de globalização, devemos pensar qual é o sentido do ensino. O ensino deve transmitir informações? Para que estamos formando nossos alunos? O que devemos ensinar? Como proporcionar meios para que os alunos reflitam sobre essa realidade que lhes é imposta e nela possam atuar? Como tornar o ensino significativo? Ou mesmo, qual o papel da Geografia nessa sociedade?

Diante destes questionamentos, não pretendemos trazer respostas absolutas ou mesmo responder a todas de forma exaustiva ao longo deste estudo. Mas, a partir dos objetivos traçados, trazer elementos que nos possibilite repensar um modelo alternativo de ensino para a Geografia, no que tange ao ensino e à aprendizagem de seus conhecimentos na escola.

A geografia escolar e os professores necessitam oportunizar meios para um ensino significativo e de qualidade, que permita formar cidadãos críticos e participativos com o propósito de compreender sua realidade e nela atuar. O caminho para isso passa por uma reestruturação da relação do professor com o conhecimento a ser ministrado (GARCÍA PEREZ, 2000). Não basta apenas informar, deve-se ensinar a refletir e relacionar com o conhecimento de forma que possibilite a autonomia do aluno frente ao saber, entendendo-o como sujeito do conhecimento.

Nos últimos anos há uma enorme quantidade de trabalhos que buscam discutir a temática sobre ensino de Geografia<sup>7</sup>, comprometidos com a busca de uma educação de qualidade e resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos. O que se espera é a superação do modelo formal de ensino que se preocupa meramente com seus aspectos instrumentais, apontando novos caminhos para que o professor intervenha no processo de aprendizagem ao realizar a mediação do conhecimento.

Para um ensino nestes termos, a atuação pedagógica trabalha com a premissa de que o saber produzido em sala de aula deve ir além da mera informação, promovendo uma ação didática intencional que auxilie os alunos na resolução de problemas, mediada pelo professor e pelo conteúdo disciplinar para que o ensino se torne um processo de construção de conhecimento pelo aluno.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil, referentes à Educação Básica, demonstram maior preocupação com o ensino e, de maneira particular, com a atividade docente e suas práticas pedagógicas, ao destacar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas para atender às demandas da sociedade contemporânea, caracterizada por significativas alterações econômicas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. Dentre essas políticas, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei 11.274/2006, que dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Essa preocupação educacional insere-se em um contexto maior que, nas últimas décadas do século XX, diversos países desenvolvem estudos e pesquisas que visam soluções para os baixos índices de escolarização de crianças e jovens no mundo todo.

Apesar das novas normas e leis que definem e regulamentam a educação, bem como da produção científica e das pesquisas realizadas em vários laboratórios sobre ensino (o que por si só não basta), a realidade das práticas escolares ainda parece alheia a essas discussões e permanece alicerçada nas mesmas bases tradicionais que obtiveram grande repercussão no século passado, apesar das inúmeras críticas. Conhecimentos muitas vezes fragmentários e fechados em si, incapazes de possibilitar reflexões sobre o mundo em que se vive e suscitar mudanças.

---

<sup>7</sup> Podemos citar os trabalhos produzidos em eventos da área como o Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, Encontro Nacional de Ensino de Geografia, Colóquio Internacional de Investigadores em Didáctica de la Geografía, livros produzidos por Castellar e Vilhena (2010), Cavalcanti (1998, 2012a, 2012b, 2014), Pontuschka et al (2009), e teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Geografia no país.

Os modelos de aula que ainda vigoram em muitas escolas são aqueles que se baseiam unicamente na fala do professor, tido como único detentor do conhecimento. Os alunos, nesta concepção, se tornam receptores passivos do conteúdo do livro didático, apresentado como um catálogo de informações inquestionáveis, portadoras de supostas verdades absolutas. Repetidas por meio de exercícios, devem ser cuidadosamente decoradas (mesmo sem serem devidamente compreendidas), e reproduzidas nas avaliações que “medem” o aprendizado de forma quantitativa, logrando o êxito no sistema escolar, que segue triunfante diante do dever cumprido ao ressaltar a melhoria nos índices de qualidade da Educação Básica. Isso acontece desde os primeiros anos de ingresso na escola, com as avaliações escolares como: Provinha Brasil, Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana).

Essa lógica de ensino como um processo vertical, imposto de cima para baixo, preocupado com números, sem uma reflexão apropriada sobre os destinatários desse processo, é caracterizada por García Pérez (2008) como um “simulacro de aprendizagem”, no qual o aluno perde sua autonomia de raciocínio, pois, perante qualquer situação de atividade escolar, tende imediatamente a encontrar em seu acervo de respostas aquela que é a “certa”, dentre as inúmeras exaustivamente decoradas, ano após ano em sua trajetória escolar.



Figura 01- Charge representando o modelo tradicional

Fonte: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>

Não queremos negar, contudo, que a memorização faça parte, em alguma medida, do processo de aprendizado e que possa ser entendida como mediação, mas não é mediação didática. Em outras palavras, queremos destacar que esse processo complexo não se reduz apenas à memorização, pois o aprendizado vai além da

reprodução de respostas para obter nota. Bento (2013) ressalta essa questão ao afirmar que,

É bem verdade que a aprendizagem decorrente desse tipo de ensino é eficaz para responder a uma prova, fazer o vestibular ou concurso. No entanto, não é uma aprendizagem duradoura, pois não contribui para construção das formas próprias de pensar e aplicar os conhecimentos na vida prática (p. 117).

Esses desajustes entre as pesquisas produzidas nos últimos anos, sobre as práticas de ensino e a realidade escolar, como já nos referimos anteriormente, representam uma dificuldade para a construção de um aprendizado significativo, capaz de permitir que os alunos reflitam sobre seu contexto, sua inserção no contexto histórico do qual participam, e por isso se torna enfadonho, desestimulante, e a disciplina é encarada apenas como uma obrigação escolar a ser cumprida, sem utilidade para a vida prática.

A partir dessa discussão e repensando o processo de ensino e aprendizagem da geografia escolar para o século XXI, os questionamentos de Vesentini (2009, p. 88-89) são significativos.

Mas que tipo de geografia é apropriada para a escola do século XXI? É lógico que não é aquela tradicional, isto é, alicerçada no esquema “a Terra e o Homem”. Esta tem como escopo primordial a memorização de informações sobrepostas – sobre as unidades relevo, os climas, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas com os locais onde são cultivados, etc. –, que dizem respeito a determinados aspectos pré-definidos de países ou continentes. Ela não tem lugar na escola de competências e inteligências múltiplas, na escola do século XXI. [...] Enfim, a escola – e não apenas o ensino da geografia – indicada para este novo século, para o mundo globalizado da revolução técnico-científica, não é aquela que dá receitas, conceitos e muito menos “macetes” ou modelos prontos. Tampouco é a escola que meramente substitui um conteúdo tradicional por outro já esquematizado e pré-definido, mesmo que ele seja tido como progressista. Nem uma coisa, nem outra.

O ensino de Geografia do/no século XXI necessita considerar os objetivos de se ensinar os conhecimentos, para isso o planejamento das aulas é fundamental. Há de se destacar que a falta de planejamento das aulas, atrelado a excessiva carga horária a qual muitos professores são submetidos, contribui de certa forma, para que o aluno não veja interesse na disciplina e nos conteúdos desenvolvidos. Praticado sem essa preocupação, o conhecimento se torna vazio de significado, tido como um amontoado de informações impossíveis de serem pensadas em sua totalidade, como se a construção do pensamento geográfico fosse a somatória das diversas partes pensadas de forma

fragmentária. A esse método fragmentário que persiste no ensino de Geografia, e não somente nele, Morin (1999) denomina de “falsa racionalidade”, e conclui:

A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo (MORIN, 1999, p. 14).

Essa concepção leva à incompreensão conceitual do mundo, uma vez que banaliza o processo de aprendizagem dos alunos e o reduz ao simples ato de decorar. Pautado nessas condições, o conhecimento geográfico não ajuda a compreender o mundo em que se vive ao insistir em reproduzir respostas mecânicas sobre a definição de conceitos. Por exemplo, o que o conceito de meio ambiente significa se não serve para entender a importância de sua preservação para a vida no planeta? Ou o conceito de espaço urbano, se o aluno não o compreende enquanto produção social e por isso possível de ser transformado? Ou o de território, se não forem capacitados ao entendimento das relações identitárias, culturais, simbólicas e de poder subjacente à formação em diferentes contextos sociais?

Essa forma de produzir conhecimento nem sequer é compatível com um ensino teórico pautado nas investigações científicas, pois não possibilita a construção de formas próprias de se relacionar com o mundo, mas apenas de reproduzir conteúdos. Nessa lógica, o aluno passa pela escola sem se apoderar do conhecimento que deveria lhe servir para a vida. Ao concluir sua dura rotina de formação escolar, os professores se logram exitosos por terem transmitido uma quantidade considerável de conhecimentos e informações, sem se preocuparem com a aprendizagem daqueles a quem se acredita ensinar algo.

O processo de ensino/aprendizagem não se resume a essa forma de ensinar, mas envolve outros elementos que requerem, antes de tudo, uma formação de qualidade, que permita ao professor refletir sobre o que está ensinando e se posicionar perante os conteúdos trabalhados pela Geografia em sala de aula.

Esta afirmação sobre o ensino ressalta a importância da prática docente, na qual perpassa a perspectiva de uma formação que permita ao aluno aprender Geografia não no sentido de “absorver” uma quantidade enorme de informações, mas de lhe dotar de meios para que possa “ler” o mundo geograficamente. Ao se atentar a essas questões no ensino de Geografia, Cavalcanti (2012b) tem insistido na importância dos aspectos

pedagógicos-didáticos como base para as mudanças na relação de professor e aluno com o conhecimento escolar.

No que concerne ao campo da formação inicial, a referida autora defende a necessidade de modificações na forma como a Geografia é estruturada e encaminhada ao privilegiar a formação do profissional pesquisador ou planejador, identificado na figura do bacharel, mesmo que a modalidade pretendida seja a licenciatura.

A essa ideia subjaz o entendimento de que as matérias pedagógicas possuem menor importância, pois ao profissional bastaria dominar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia para saber ensiná-la. Nessa dimensão, ao professor do ensino fundamental e médio caberia transmitir o conteúdo produzido por pesquisadores que se encontram sacramentados nos livros didáticos. Sobre isso, argumenta Tardif (2014, p. 35):

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminha na direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino.

Essa concepção, que orientou por um longo período a formação de professores no Brasil, vem recebendo, ao longo das últimas décadas, diversas críticas, sobretudo, de teóricos da didática. Entre eles podemos citar Pimenta (2012), por entender teoria e prática como processos indissociáveis na formação docente. Para que o professor de Geografia (e não somente ele) consiga desenvolver um bom trabalho nas escolas, compreendemos que ao processo formativo, entendido como um *continuum* ao longo da carreira, é fundamental requer a habilidade dos professores em trabalharem com a competência teórico-prática, e não uma sobrepondo a outra.

Nesse sentido, há que se destacar a importância conferida por muitos profissionais da educação à prática docente em relação à teoria aprendida nos cursos de formação. O saber aprendido na universidade é visto como algo alheio à realidade da sala de aula, com pouca ou nenhuma aplicação no dia a dia. Tal praticismo pode incorrer ao erro de instrumentalizar a teoria ao reduzi-la a um fim útil (MIRANDA; REZENDE, 2006). Teoria não é prática, e não pode ser orientada a partir de seu interesse. Como solução para esse impasse, Miranda e Rezende (2006) propõem a teoria efetivada como prática, e não como princípio da instrumentalidade da ação, mas, sobretudo, aquela efetivada a partir da crítica da realidade social. Assim, não “há dúvida

de que o ponto de partida e de chegada dessa crítica seja a prática. Como a teoria não é algo que possa ser buscado ou constituído para um fim dado (como instrumento), não há alternativa senão assegurar uma formação teórica aos professores” (2006, p. 517).

Esse entendimento nos permite postular a necessidade de uma formação inicial e continuada que propicie ao professor, ou futuro professor, meios de intervir nos problemas postos pela educação escolar do/no século XXI, ao repensar as finalidades da Geografia e seu papel transformador da realidade, e ao refletir sobre sua prática docente.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática docente escolar podem possibilitar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Um deles é a discussão sobre os saberes docentes, sobre os saberes que lhe são próprios e que interferem no modo como os alunos constroem o raciocínio geográfico pautado em conceitos.

## **1.2 Os saberes dos professores e atuais orientações na formação docente**

Os problemas decorrentes do predomínio de um ensino tradicional, conforme discutimos anteriormente, apontam para a necessidade de uma formação profissional mais próxima da realidade escolar, repensando seu papel perante o processo de ensino e aprendizagem e buscando um modelo que supere o ensino tradicional. Nesse sentido, é particularmente interessante compreendermos que são necessários vários saberes por parte dos professores para que se possa desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos.

O saber (ou saberes) docente é um processo em permanente construção, pautado na reflexão sobre a prática do professor ao longo de sua trajetória profissional, que não se resume apenas à sala de aula.

Entendemos a prática docente como mediadora na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por sua heterogeneidade e pluralidade, são necessários diversos saberes que estruturam seu saber-fazer e influenciam em seu desenvolvimento. Esses saberes têm apontado novos caminhos para a discussão sobre a formação docente, conforme a contribuição dos estudos realizados por Tardif (2014), Shulman (2005) e Pimenta (2012), cujas reflexões nos baseamos para compreendermos suas características.

Trata-se de um campo de estudo relativamente novo nas ciências da educação, que na América Latina, e especialmente no Brasil, ganhou destaque a partir da década de 1990, quando se passou a vislumbrar a sala de aula como um rico campo

de pesquisa (TARDIF, 2014). Assim, as pesquisas acadêmicas passaram a focar as análises sobre os professores e os diversos tipos de conhecimentos que mobilizam, e como os articulam em sua prática cotidiana em sala de aula.

Historicamente, a expansão da pesquisa sobre o referido tema está atrelada ao aumento da demanda destes profissionais no cenário educacional brasileiro a partir do crescimento do número de matrículas nesse período. Fenômeno este demonstrado por Peregrino (2006), ao analisar o processo de expansão da escolarização no Brasil e a “entrada” em massa de jovens oriundos principalmente das camadas populares da sociedade brasileira, que então passaram a “habitar” a escola e vislumbrar na educação a possibilidade de melhores condições de vida e igualdade.

Com relação ao aumento da produção científica sobre a formação docente no Brasil, André et al (1999)<sup>8</sup> constataram que, na década de 1990, grande parte dos trabalhos produzidos está vinculado aos debates sobre formação inicial de professores, seus saberes e práticas docentes. Não obstante, estes estudos estão vinculados a um contexto mais amplo que, desde a década de 1980, suscitou reformas referentes à formação de professores e à profissão docente nos países da América do Norte, Europa, e pertencentes à cultura anglo-saxônica (BORGES, 2001). Essa grande produção de trabalhos que tem como foco a docência traz valiosas contribuições para repensarmos a prática docente e seus saberes à luz dessas teorias. No entanto, antes de demarcarmos nossa concepção conceitual com relação ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia, teceremos um debate a partir da contribuição dos autores anteriormente citados, de modo que nos possibilite uma reflexão capaz de se articular com os objetivos deste trabalho, sem, no entanto, esgotar o tema ora abordado.

De acordo com Tardif (2014), a questão do saber dos professores não pode ser pensada alijada das outras dimensões do ensino nem do estudo de seu trabalho cotidiano. Seu postulado é o de que

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos de seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 228).

---

<sup>8</sup> André et al (1999), entre os anos 1990 e 1998, elaboraram um estudo sobre a formação de professores no Brasil, analisando a produção de teses e dissertações entre os anos de 1990-1996, periódicos de relevada importância nacional entre os anos de 1990-1997 e o GT Formação de Professores da Anped no período de 1992-1998.

A questão do saber está imbrincada no estudo da profissão docente em relação à escola, e não deve ser pensada como uma categoria autônoma, separada da realidade dos professores, como fazem alguns pesquisadores da educação. O saber é entendido como próprio do professor, um saber **dele**, que está relacionado com sua experiência de vida e profissional, é um saber cuja origem é social (o que não pode ser confundido com algo externo, que lhe chega pronto), situado na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16).

Ao ressaltar a importância do professor no interior da sociedade contemporânea, por possibilitar o acesso aos saberes produzidos por ela, Tardif (2014) desconstrói a ideia do professor enquanto mero transmissor dos saberes produzidos pela comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. Em seu entendimento, os professores também produzem saberes provenientes de diversas fontes, sendo por isso plural, composto e heterogêneo: **saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais** (ou **práticos**). Os **saberes profissionais** têm sua origem no processo de formação institucional inicial ou continuada; os **saberes disciplinares** são aqueles definidos e selecionados pela universidade para compor a formação docente; **os saberes curriculares** correspondem aos programas adotados pelas escolas e aplicados pelos professores; os **saberes experienciais** ou **práticos** são próprios dos professores, baseados em suas experiências de trabalho, incorporados em seu cotidiano escolar sob a forma de *habitus*, convertidos em “macetes” ou no saber-fazer profissional.

Incorporados à prática docente, estes saberes deveriam, conforme o entendido por Tardif (2014, p. 39), conferir ao professor um *status* de erudição por “sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. O que na realidade não ocorre. O autor situa essa desvalorização social do professor no campo dos saberes, ao afirmar que a maior parte destes, embora façam parte de sua prática docente, se apresenta de forma exteriorizada, do qual não participam de sua produção e controle, e podem também estar situados fora do trabalho cotidiano das escolas. A esse respeito nos esclarece:

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como

espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF, 2014, p. 40).

O reconhecimento das limitações dos saberes exteriores para a construção do saber docente, por certo, não os exclui como elementos importantes para o exercício da prática docente. É nesse sentido que o autor dispensa especial atenção aos saberes experienciais. Não negando os outros saberes e nem a eles se opondo, os saberes experienciais contêm aqueles ressignificados de forma autônoma em sua prática, constituindo, portanto, a cultura docente em seu saber-fazer. São saberes adquiridos no cotidiano do professor, em sua interação com alunos, colegas de trabalho e no confronto com as condições da profissão. Por possibilitar uma maior autonomia e independência da ação docente, o saber experiencial se torna sua principal fonte, a partir do qual os professores podem transformar as relações de exterioridade, que na maior parte das vezes se colocam em relação aos saberes, em relações de interioridade com sua prática docente.

Com relação à importância dos saberes experienciais na formação do professor de Geografia, Campos (2013), em uma pesquisa realizada junto a professores em início de carreira, identificou que esses saberes, embora não desconsiderem a relevância dos saberes específicos para a formação, são a fonte privilegiada do saber-ensinar, do saber ser professor. É na escola, conforme conclui após entrevistar professores iniciantes de Geografia, que estes realizam a transição de aluno para professor e constroem sua prática e seu saber, sendo, portanto, “o espaço privilegiado da aprendizagem da docência” (CAMPOS, 2013, p. 46). Nesse sentido, pensando no processo ensino-aprendizagem em Geografia, nos perguntamos: os saberes da experiência conseguem abarcar todo o conhecimento necessário para a mediação didática ao se trabalhar com conceitos como o de território? A partir de quais saberes o professor consegue realizar a mediação do conhecimento de forma que o aluno o compreenda e o relacione com sua realidade?

Com base nesses questionamentos, as investigações de Shulman (2005), um dos autores que, na atualidade, tem se destacado na investigação da temática, podem ampliar nosso entendimento a respeito do assunto. Ao contrário do modelo social proposto por Tardif (2014), o autor fundamentou seu estudo procedendo a investigação dos princípios epistemológicos do saber dos professores. Suas reflexões estão permeadas de descontentamento com relação à formação de professores, tal como vinha

ocorrendo nos Estados Unidos, bem como críticas direcionadas às pesquisas que não contribuem para especificar as bases do conhecimento docente. Para o autor, os trabalhos produzidos na área não demonstram “lo que los profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas” (SHULMAN, 2005, p. 5).

Com o objetivo de “preencher” essa lacuna, o autor traça o que considera a base intelectual, prática e normativa para a formação de professores competentes: **conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos.** Entre essas categorias, Shulman (2005) dedica especial atenção ao **conhecimento didático do conteúdo**, por entender que esse saber possibilita ao professor identificar os conhecimentos necessários para o processo de ensino.

Consideramos pertinente destacar que a formação de conceitos (ampliaremos essa discussão no capítulo 2) é um processo de construção e cabe ao professor mediar essa relação. Para isso, o planejamento das atividades, a serem desenvolvidas com os conteúdos, exige do docente a integração com o contexto didático. Ensinar o conceito território não significa orientar o aluno a construir seu conhecimento a partir do aporte de vários textos, mas criar meios para compreender o território, estabelecendo nexos entre o conceito e sua realidade.

Em outras palavras, os princípios para o ensino têm a ver com o fato de transformar as aulas em momentos efetivos de aprendizagem, promovendo meios para que o aluno se desenvolva. O que demanda não somente o conhecimento da matéria a ser ministrada, mas uma reflexão sobre o que está sendo ensinado e a forma como se ensina, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem para os alunos. Sobre esse ponto, Richter (2013) nos esclarece, a partir da observação das experiências proporcionadas pelos alunos (futuros professores) durante o estágio supervisionado. O conteúdo sobre “regiões brasileiras” que foi aplicado em uma das aulas, embora bem estruturado no plano de aula, não conseguiu atingir seus objetivos, uma vez que os professores (estagiários), ao ministrarem o conteúdo, basearam suas explicações sobre o conceito de região a partir do que haviam aprendido na universidade, o que não possibilitou a compreensão por parte dos alunos pertencentes à educação básica, ou seja, não basta apenas ter o domínio do conteúdo para poder ensiná-lo. Embora este seja um

pensamento comum entre muitos professores, há uma crescente preocupação com os fundamentos pedagógicos do ensino de Geografia. É necessário ter outras competências relacionadas ao saber ensinar, que dependem da mediação do conhecimento geográfico que favoreça a apropriação da realidade espacial pelos alunos, diferente de um ensino baseado apenas na informação e memorização de um catálogo de conteúdos fechados em si.

Com relação ao conhecimento da matéria, espera-se que o professor saiba os métodos e as estratégias para que a aprendizagem se torne significativa e suscite o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares da geografia escolar. Sobre esse ponto, Shulman (2005, p. 21) defende que a questão central para o processo de ensino/aprendizagem da matéria está pautada no conhecimento didático e pedagógico do conteúdo.

Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes.

Fica claro o destaque para a base intelectual no que concerne ao saber necessário que o professor deve dominar em sua prática educativa ao trabalhar as ideias na aula. Nessa concepção, a estruturação do conteúdo não se baseia apenas numa lógica científica, mas também social da educação, mediada pelos sujeitos participantes do processo (CAVALCANTI, 2012b).

Em seu estudo sobre os saberes docentes, Pimenta (2012) chama atenção para a desvalorização social a qual os professores vêm passando, ao serem reduzidos na maior parte das vezes a meros reprodutores técnicos de programas pré-elaborados. Nesse contexto, a autora ressalta a necessidade de se repensar a formação de professores, por entender a importância desse trabalho “[...] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2012, p. 15).

Investindo em uma formação inicial dos professores mais próxima da realidade das escolas para a construção de uma nova identidade profissional, a autora compreende que um dos caminhos para se repensar a prática docente refere-se aos saberes que a configura. Refletindo a partir de sua própria experiência como professora do ensino de didática e as pesquisas sobre formação continuada e inicial, Pimenta (2012) procurou ressignificar o processo formativo a partir dos saberes que considera

necessários à prática docente. Saberes esses que, no seu entender, são permanentemente (re)construídos na prática cotidiana de sala de aula, transformando-se nos saberes-fazeres docentes que compõem suas identidades como professores. São três os saberes: **da experiência**, advém de sua vida enquanto aluno, das representações sociais tecidas sobre a profissão e de sua própria prática cotidiana, mediatizada pela de outrem; **do conhecimento**, se refere aos conhecimentos científicos de sua especialidade, o que por si só não basta, pois o professor deve ter clareza dos motivos desse conhecimento fazer parte do currículo escolar, bem como a finalidade de ensiná-lo, para que assim possa fazer sentido na vida das crianças e jovens escolares; e **pedagógico**, este saber não se refere à “arte” de ensinar, mas a própria prática docente, sobre o que fazer; portanto, ligados à ação docente cotidiana ao confrontarem e reelaborarem seu saber em sala de aula.

Do que foi exposto, discordamos de Tardif (2014, p. 62) ao afirmar que o aumento do número de tipologias dos saberes docente “simplesmente descola o problema e torna impossível uma visão mais ‘compreensível’ dos saberes dos professores como um todo”.

Com base na reflexão das tipologias apresentadas pelos autores supracitados, acreditamos que suas ideias se completam ao enfocarem o professor como um intelectual que possui função relevante na sociedade e que no exercício da profissão docente desenvolve diversos saberes que perpassam suas experiências pessoais, desde a formação inicial, e se estende ao longo de sua trajetória escolar. Não é por isso algo acabado, mas está em permanente construção, é um profissional cujas experiências sociais tecidas no exercício da profissão são partilhadas com colegas e alunos, e que a pesquisa e reflete sobre as práticas pedagógicas formuladas e reformuladas a partir da realidade imposta pela sala de aula. Ou seja, o professor não é reproduzidor técnico de conhecimentos produzidos por outras pessoas, mas possui autonomia para produzir saberes específicos próprios de sua profissão.

Embora tenhamos consciência que existam outras tipologias, o exposto nos permite refletir sobre os saberes que orientam as práticas de docentes, que permitam o ensinar e aprender Geografia. Nesse sentido nos questionamos: qual(is) o(s) saber(es) necessário(s), mobilizado(s) pelo professor em sua prática docente, possibilita(m) a mediação didática do conteúdo de geografia escolar de modo que o aluno o compreenda e possa relacioná-lo com seu cotidiano? Por isso, mais que identificar essas tipologias e

discuti-las, não no intuito de classifica-las em “melhor” ou “pior”, importa-nos compreender como esse saber é utilizado na prática docente.

Da geografia escolar, nessa concepção, espera-se mais que transmissão/informação de conhecimentos, muitas vezes colocados de forma a que não façam sentido para os alunos. Importa um ensino pautado no entendimento que o aluno consiga compreender o conteúdo e relacionar com sua condição espacial.

A despeito do intenso debate sobre os saberes docentes e desafios da formação profissional, o que se percebe em sala de aula é um ensino que provoca, muitas vezes (ou quase sempre), atitudes negativas nos alunos com relação ao conteúdo geográfico da forma como se apresenta. Um ensino tradicional, centrado na figura do professor como único detentor do conhecimento, para o qual bastaria dominar o conteúdo da ciência e ensiná-lo de forma crítica aos alunos (CAVALCANTI, 1998). Ainda, segundo a autora, embora esta posição seja dominante, há uma preocupação nos últimos anos com a questão pedagógica no ensino de Geografia demonstrando a utilidade de ir além do conteúdo em si, “destacando a necessidade de se considerar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem” (CAVALCANTI, 1998, p. 22). Além do conteúdo, são necessários outros saberes relacionados à didática para que o ensino não se torne apenas transmissão de conhecimentos em si mesmo, sem nenhum valor, uma vez que este tipo de ensino não contribui para a formação de pensamento autônomo e aplicação do saber na vida prática.

É nessa perspectiva que pensamos o processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o professor tenha consciência de sua prática. Mais que saber o conteúdo ou os “macetes” da sala de aula é preciso ter o domínio pedagógico para que possa ensiná-lo a partir da prática social do aluno, atuando como mediador no processo de construção de conhecimento de crianças e jovens com base no conteúdo geográfico. Para desenvolver esse trabalho deve-se considerar os objetivos a serem alcançados e os métodos a serem aplicados em sala de aula, que possam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

Assim, entre os saberes docentes, demarcamos a teoria de Shulman (2005) como opção para as pretensões deste trabalho, visando refletir sobre um processo de ensino/aprendizagem em Geografia que possibilite superar os aspectos das concepções tradicionais presentes nas aulas.

Quando Shulman desenvolve suas ideias a partir do que elenca como elementos necessários para um ensino de qualidade, ao relacionar o conhecimento

específico da disciplina ao conhecimento pedagógico, caracterizando o que ele vai chamar de **conhecimento didático do conteúdo**, podemos utilizar essa relação para refletirmos sobre a prática docente escolar em Geografia.

Desenvolver um ensino que tenha sentido para os alunos pressupõe mais que a exposição do conteúdo de Geografia por parte do professor, e que deve ser “assimilado” pelo aluno e reproduzido em provas para obtenção de nota. Essa afirmação não nos leva ao entendimento reducionista ou apressado de que qualquer aula que fuja ao modelo de exposição centrado na figura do professor não seja tradicional. Uma aula expositiva pode conter elementos da mediação, mas o professor deve saber ensinar o aluno a refletir e questionar, pois se o aluno aprende a fazer isso na escola, saberá questionar na vida, e isso ele somente irá fazer se aprender.

Ensinar com qualidade depende da forma como o conteúdo é estruturado em cada contexto do processo de aprendizagem. Esse entendimento é partilhado por Cavalcanti (2012b, p. 24), ao defender que uma atuação comprometida do professor não se reduz à matéria a ser ensinada, “pois a natureza dessa profissão é a de se utilizar desses conhecimentos com a finalidade específica de mediar os processos de conhecimentos dos alunos e de sua formação básica [...]”.

Ao assumir tal posição, não desconsideramos a importância dos demais saberes que compõem a prática docente, tendo por base a mediação do conhecimento para a construção do conceito território em sentido amplo, não como algo pronto e acabado, restringindo-o à ideia de espaço organizado por/pelas relações de poder, conforme a definição apresentada em muitos livros didáticos (SAQUET, 2012). Partimos do pressuposto de que, para que haja a superação do modelo tradicional de ensino e compreensão do conteúdo geográfico sobre território, o professor deve encaminhar sua aula com base no conhecimento didático do conteúdo, num processo que considere o conhecimento científico e o saber pedagógico específico.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem de geografia escolar, na perspectiva de Shulman (2005), é um caminho possível a ser trilhado para que possamos superar as práticas pedagógicas baseadas em um ensino instrumental, com um fim em si mesmo, sem sentido para a vida cotidiana dos alunos, sendo por isso incapaz de promover a transformação social pelo pensamento autônomo e crítico dos alunos. Um ensino de qualidade em Geografia é aquele que consegue unir o conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao conhecimento pedagógico e didático, na construção de um modo próprio de pensar o espaço geográfico. Essa forma de conceber o processo de

ensino e aprendizagem fundamenta a ação do professor em relação ao planejamento e condução da matéria em sala de aula.

A partir das ideias aqui expostas, teceremos algumas considerações sobre as práticas realizadas nas aulas de Geografia no ensino básico em Goiânia. As informações e registros obtidos no decurso das observações dos professores permitiram descrevê-los em seu contexto, no seu dia a dia, em sua relação com os alunos e professores e com o conteúdo dessa ciência.

### **1.3 As escolas, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa, sua formação e as práticas de ensino de Geografia**

Para compreendermos a atuação do professor de Geografia enquanto mediador da construção do conceito território, consideramos necessário contextualizá-lo no cotidiano escolar, inserido em uma relação dialética, onde os saberes exteriores são transformados e interiorizados na própria prática cotidiana (TARDIF, 2014). Nesse sentido, esse item tem a finalidade de apresentar de forma mais detalhada os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo e a prática docente dos sujeitos desta pesquisa, contextualizando-os em seu cotidiano escolar para melhor compreendermos a prática docente dos professores P1, P2, P3 e P4. Por entendermos que a pesquisa participante requer o contato direto com a realidade pesquisada, em nosso caso com a prática escolar, onde todos os sujeitos estão envolvidos em um processo de coprodução, buscou-se observar o que se passava nas aulas, as atividades, material didático, exposição, avaliações, exercícios, avisos, enfim, tudo o que ocorria nas aulas de Geografia dos professores. Para tal fim, elaboramos o roteiro de observação, estruturado em quatro itens: caracterização da escola; aspectos da aula observada; atividades; e documentos, em conformidade com os procedimentos metodológicos propostos neste estudo (Anexo 1).

#### **1.3.1 As escolas**

As três escolas nas quais trabalham os professores de Geografia que colaboram nesta pesquisa, fazem parte da Rede Pública de Ensino de Goiânia-GO e atendem basicamente as alunos que moram no bairro ou nos bairros vizinhos às escolas.

A Escola 1 (E1) está localizada na Região Noroeste de Goiânia e faz parte da Rede Municipal de Ensino. A organização das séries se baseia na concepção de

ciclos para atender o nível fundamental<sup>9</sup>, dividido em dois turnos, matutino e vespertino. Quanto à sua estrutura física, devemos fazer algumas ressalvas.

Para atender à demanda de alunos matriculados que excede o número de salas de aula disponíveis, a escola E1 possui uma segunda unidade a poucos metros da “sede”, localizada na mesma avenida, porém do lado oposto. Essa segunda parte, conhecida como “anexo”, merece algumas considerações sobre problemas que acabam interferindo direta ou indiretamente no andamento das aulas nas salas. Embora as duas unidades façam parte da mesma unidade educacional, apresentam grandes contrastes que as diferenciam substancialmente, principalmente no que se refere à sua estrutura.

A “sede” é bastante espaçosa, possui biblioteca com sala de leitura, sala para os professores, coordenação e secretaria, pátio interno, salas de aula amplas e ventiladas para os alunos, cozinha para o preparo do lanche, almoxarifado e banheiros separados para os funcionários e alunos da escola. Não apresenta problemas estruturais e está bem conservada.

Com relação ao “anexo”, onde foram realizadas todas as observações das aulas de Geografia do professor 1 (P1), este apresenta uma situação bastante distinta. O local apresenta várias marcas de improvisado, pois não foi destinado originalmente para atender a fins educativos, mas comerciais. O local possui apenas 04 salas utilizadas para as aulas, duas no térreo e duas na parte superior, 03 pequenas salas que podem ser utilizadas para atendimento e/ou reforço escolar, um pequeno pátio utilizado nos momentos de socialização dos alunos, nos intervalos das aulas, espaço destinado à administração escolar, que engloba uma secretaria e sala dos professores, e banheiros separados para alunos e professores.

Com relação às condições das salas de aula, nos chamou atenção pela forma como estão estruturadas. Não possuem o mesmo padrão de tamanho e sofreram diversas modificações para receber os alunos. As salas da parte inferior são amplas e espaçosas, porém há pilastras no meio da sala dificultando a visão de alunos e professores. As salas do piso superior são estreitas e pequenas. No geral, são pouco arejadas e embora existam ventiladores, nem todos funcionam. O estado de conservação das paredes, portas, carteiras e do quadro são razoáveis.

O que mais chamou atenção foi o barulho, não somente dos alunos, mas, sobretudo, o proveniente da avenida, que é o principal ponto comercial da região e por

---

<sup>9</sup> Os ciclos atendem alunos do Ensino Fundamental, ciclos II e III, porém para esta pesquisa as observações são realizadas com os alunos do ciclo III nas aulas de Geografia.

isso bastante movimentada. Ela possui uma variedade de lojas de roupas, móveis, papelerias, oficinas, lanchonetes, farmácias, supermercados, sorveterias e uma faculdade, por isso sempre há barulho externo atrapalhando as aulas. Carros de som anunciando eventos e produtos à venda são muito frequentes, a ponto de o professor ter que parar a explicação mais de uma vez por não conseguir ser ouvido pelos alunos.

Conforme informado anteriormente, o prédio sofreu adequações para abrigar os alunos. A primeira sala do piso inferior, a do 9º ano ou I-5, possui uma parede improvisada para “tampar” a porta de rolamento comercial que dá acesso direto à avenida. Na outra sala, 7º ano ou G-4, a parede lateral não é contínua, o que impede o isolamento dos ruídos externos oriundos principalmente dos alunos ao subir e descer as escadas que fica muito próxima à sala de aula, prejudicando, em muitos momentos, o processo de ensino e aprendizagem escolar (Fig. 02).



Figura 02- Sala térrea G-4, visão a partir da escada. Detalhe da parede lateral da sala  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

A Escola 2 (E2) está localizada na Região de Campinas e integra a Rede Estadual de Ensino de Goiás. Por ser uma escola de Período Integral, as aulas ocorrem nos períodos matutino e vespertino. Embora esteja localizada próxima à uma importante avenida comercial da capital, o bairro que abriga a escola, por ser residencial, não apresenta problemas com relação ao trânsito ou mesmo barulho no entorno, como verificado na escola E1.



Figura 03- Sala de Geografia da escola E2  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

A área ocupada pela escola E2 é ampla e possui sala de professores, de coordenador de turno e coordenação pedagógica, banheiros para professores e alunos, quadra coberta, pátio interno e externo, laboratórios e biblioteca. Com relação às salas de aula, todas possuem ar-condicionado e são organizadas por disciplina, de modo que a cada término de aula, os alunos se dirigem à sala do professor de cada matéria.

A sala da disciplina de Geografia (Fig. 03) possui diversos mapas (hidrografia, político, *mundi* e relevo) fixados nas paredes e um globo terrestre. A utilização dos mapas como temática dessa disciplina reforça a ideia muito comum entre os estudantes que os associam à Geografia. Essa afirmação é reforçada por Callai (1999) ao constatar entre estudantes do Ensino Médio que o mapa é uma das principais representações da Geografia, sendo, por isso, entendidos como sinônimos. Tal constatação também foi ressaltada por Cavalcanti (2012a). Em pesquisas realizadas com alunos, a autora verificou a frequente associação que ainda existe entre Geografia e mapas, podendo afirmar ser esta a imagem mais forte da disciplina na escola. Essa associação, historicamente, remonta aos primórdios da institucionalização da Geografia como disciplina escolar, no século XIX, vinculada ao projeto de criação dos Estados-Nação, nacionalismo e expansão territorial. Nesse contexto, o mapa se tornou um importante instrumento ideológico das aulas de Geografia (SAMPAIO, 2012).

É o que demonstram, por exemplo, os alunos na aula do professor P1. Ao “testarem” seu conhecimento em Geografia, lhe questionam sobre as capitais de alguns

estados brasileiros. Esse fato confirma a associação ainda existente entre esse campo do conhecimento e sua relação com mapas e dados referentes a este.

Para o desenvolvimento das aulas de Geografia, as carteiras dos alunos da escola E2 estão organizadas em semicírculo, já na escola E1 e E3 estão dispostas no tradicional modelo de fileiras. Em relação ao mobiliário das escolas, estão em bom estado de preservação.

A escola E3 pertence à região norte de Goiânia e faz parte da Rede Federal de Ensino, vinculada a uma Universidade Federal. A escola possui um espaço amplo, cercado de mata, e está dividida em dois blocos. O bloco I ficou destinado ao Ensino Fundamental I e o bloco II às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As observações foram realizadas, conforme o objetivo deste trabalho, no bloco II.

Por estar localizada em uma área universitária, próxima à bairros residenciais e chácaras, a escola E3 não apresenta problemas externos com relação a barulho e trânsito, assim como a escola E2.

O bloco II é dividido em dois pisos. Nos pisos inferior e superior há salas de aula divididas por séries. A maior parte das salas de aula está localizada no piso superior, que ainda possui: laboratórios de informática e ciências biológicas, três salas de coordenação pedagógica, sala de depósito de materiais, uma sala destinada aos professores de informática e línguas estrangeiras, uma sala de estágio, banheiros, sala de materiais de limpeza e uma sala destinada à Revista *Polyphonia*. No piso inferior há: salas de aula, a maioria das salas dos professores, direção e secretarias, mini auditório, *hall* de mesas de estudo no corredor, cozinha, biblioteca, uma sala de grêmios estudantil, banheiros, almoxarifados e sala para depósito de materiais de limpeza. Anexado ao prédio I, a escola E3 ainda conta com uma quadra coberta em bom estado de conservação, três salas de arte, uma cozinha com despensa, pátio coberto amplo, vestiário para os funcionários da limpeza e segurança e banheiros com chuveiro.

A escola é bem conservada e limpa. Um fato que a diferencia das escolas E1 e E2 é que há vigilantes 24 horas por dia na escola, além de rondas externas frequentes em motos ou carros ao longo do dia. No período que permanecemos nas escolas E1 (municipal) e E2 (estadual) não foi verificada a presença da Guarda Civil Metropolitana e nem da Polícia Militar.



Figura 04- Sala de Geografia da escola E 3  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Como pode ser observado na figura 04, as salas de aula, que seguem o mesmo padrão, são amplas, ventiladas e iluminadas. O mobiliário escolar é novo e está em bom estado de conservação.



Figura 05 - Utilização de recurso didático na aula de Geografia escola E3  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Quanto aos recursos didáticos-pedagógicos, as escolas possuem tv's, aparelho de DVD, livros didáticos e literários, mapas, atlas, globo terrestre, aparelho de som, retroprojektor e equipamentos esportivos.

### 1.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Discorrer sobre a trajetória profissional dos professores que compõem esta pesquisa é igualmente importante para conhecermos os saberes construídos ao longo do tempo e como estes influenciam em sua prática pedagógica escolar no ensino de Geografia. Essas informações foram obtidas nas respostas às entrevistas semiestruturadas (Anexo 2), realizadas com os professores em conversas realizadas durante o intervalo das aulas, que envolviam desde esclarecimentos sobre alguma característica da escola, sala de aula ou do professor, até mesmo sobre opiniões, dúvidas e perspectivas futuras sobre a carreira.

Ao longo do texto, que possui uma característica maior de descrição (como no item anterior), procuramos focar como esses profissionais investem em sua profissão e como influenciam no ensinar e aprender Geografia.

Os quatro sujeitos coparticipantes da presente pesquisa atuam na Rede Pública de Goiânia. São formados em Geografia, na modalidade Licenciatura. Três dos professores foram formados pela Universidade Federal de Goiás e um pela Universidade de São Paulo, sendo também bacharel. Todos concluíram o mestrado recentemente, sendo o professor P4 doutor em Geografia.

<i>Dados profissionais</i>	<i>Professor 1</i>	<i>Professor 2</i>	<i>Professor 3</i>	<i>Professor 4</i>
<b>Graduação</b>	Geografia (Licenciatura) – 2006 – UFG	Geografia (Licenciatura) – 2010 – UFG	Geografia (Licenciatura) – 2013 – UFG	Geografia (Bacharelado e Licenciatura) – 2006 – USP
<b>Especialização</b>	2008 e 2010 – UNIFAN	2012 – UFG	--	--
<b>Mestrado</b>	Geografia – 2015 – UFG Linha: Ensino- aprendizagem de Geografia	Geografia – 2014 – UFG Linha: Ensino- aprendizagem de Geografia	Geografia – 2015 – UFG Linha: Ensino- aprendizagem de Geografia	Geografia – 2011 – USP Linha: Geografia da cidade e do urbano
<b>Doutorado</b>	--	--	--	Geografia – 2015 – USP

				Linha: Geografia da cidade e do urbano
<i>Tempo de docência</i>	9 anos	5 anos	5 anos	14 anos
<i>Carga horária semanal</i>	70 horas	40 horas	20 horas	40 horas

Quadro 02- Trajetória profissional dos professores pesquisados

Autora: Melo, Juliana G. da S. de.

Com base nos dados profissionais dos Professores P1, P2, P3 e P4, percebe-se que suas trajetórias e a preocupação com a qualificação profissional para ensinar Geografia é comum a eles. O professor P4 possui mais tempo de magistério, iniciando-o em seu primeiro ano de graduação. Ao longo desse período atuou no ensino privado e público, e atualmente exerce sua atividade apenas no setor público, no nível básico de ensino, na Rede Federal de educação. O professor P1 iniciou a docência em seu último ano de graduação e atualmente é concursado nas redes Estadual e Municipal de ensino. Os professores P2 e P3 iniciaram a docência após a conclusão da graduação, e trabalham na Rede Estadual de Ensino de Goiás e Federal de ensino, respectivamente.

Não são professores iniciantes, o que quer dizer que já possuem uma considerável experiência profissional. Embora não exista consenso sobre a periodização do que se considera ser o início de carreira, uma importante referência sobre o assunto é o trabalho de Huberman (1995) acerca do **ciclo de vida profissional dos professores**.

Para o autor, a carreira, definida como o percurso (que pode ser linear ou não) de um indivíduo no exercício de sua profissão, apresenta cinco ciclos com características determinadas. A entrada na carreira docente traduz-se no “choque de realidade” e corresponde de um a três anos de carreira. Esse período na vida do professor é caracterizado pela sobrevivência e descoberta, que são vividos paralelamente. A sobrevivência refere-se às descobertas do docente ao iniciar sua atividade em uma sala de aula, à confrontação entre o ideal e o real e às dificuldades em realizar seu trabalho. A descoberta está relacionada ao entusiasmo inicial provocado pela noção de responsabilidade que possui diante de alunos e colegas de profissão. Entre os quatro e seis anos de carreira, o professor vivencia o processo de estabilização ao assumir o compromisso com a profissão. Descrita como uma fase de afirmação profissional, o professor dispõe de maior independência em sua prática de ensino em função da preocupação com o aprendizado dos alunos.

A terceira fase, considerada de diversificação ou experimentação, compreende o período de sete a vinte e cinco anos de carreira. Para alguns professores

representa o momento da consolidação pedagógica, numa tentativa de marcar sua importância em sala de aula. Para outros, o foco é resolver os problemas institucionais que impedem a atuação em sala de aula. Há ainda os que, uma vez estabilizados e cessado a busca de desafios, temem cair na rotina, o que pode comprometer a continuidade da profissão. Dos vinte e seis aos trinta e cinco anos de docência, o professor alcança a fase de serenidade e distanciamento efetivo, caracterizada por um estado de ânimo em que se sentem menos ativos e pouco se importam com a avaliação dos membros da escola, como outros professores e alunos. Em parte, devido à idade, ocorre também um distanciamento com relação aos alunos e desinvestimento em projetos futuros. A proximidade da aposentadoria os encaminha para sua última fase na carreira docente, que ocorre após os trinta e cinco anos de atuação. Denominada de conservadorismo e lamentações, ou desinvestimento, é encarada de modo negativo por alguns professores que veem o passado de sua trajetória com nostalgia, com o consequente desinteresse pelas questões atuais que envolvem a escola. Outros adotam uma atitude mais positiva, com maior investimento em si próprio. Por último, pode haver um sentimento de frustração ao perceber que os resultados do seu trabalho não corresponderam às ambições estabelecidas em seu início de carreira.

Tomando por base a periodização para professores do nível secundário, tal como definida por Huberman (1995), podemos considerar que em decorrência do tempo de exercício da profissão, de modo específico, o P1 e P4 encontram-se na fase da diversificação ou experimentação, e o P2 e P3 vivem o período da sobrevivência. Visto que o tempo de carreira dos professores não apresenta diferença acentuada e os ciclos representam um processo, e não uma sequência linear ou homogênea na vida docente determinada pelo tempo cronológico, pode haver certa flexibilidade com “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Assim, consideramos, de um modo geral, que os professores sujeitos desta pesquisa estão consolidando sua prática docente numa fase marcada pela diversificação, como relatou o professor P1.

Acredito que estou na diversificação, aquela parte do conhecimento da sala de aula, aquela parte inicial. A gente se sente mais preparado com o passar do tempo, né? Então, o domínio do conteúdo, o domínio da sala de aula. Acreditar nas várias metodologias que podemos desenvolver na sala de aula, então considero que estou na terceira fase, são 09 anos de sala de aula (Professor P1 em 19/12/15).

Consideremos, no entanto, a existência de outros fatores, além do temporal, que interferem na carreira do professor, relacionados ao processo de formação: as condições de trabalho dos estabelecimentos escolares em que atuam, contexto social, político e econômico, aspectos individuais e projetos de vida.

É importante enfatizar também a carga horária dos professores que participam desta pesquisa. O professor P1 possui uma carga horária elevada de trabalho, correspondendo a 70 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 30 horas no município, 40 horas no estado. As horas no município são distribuídas da seguinte forma: sala de aula, estudo, planejamento e atendimento<sup>10</sup>. As observações estão sendo realizadas apenas na escola municipal, onde o professor possui quatro turmas das séries finais do Ensino Fundamental (Ciclo III), sendo uma no 7º, uma no 8º e duas no 9º ano, nas quais ministra somente aulas de Geografia. Na Rede Estadual de Goiás, pela falta de professores, também ministra aulas de outras disciplinas do currículo escolar além de Geografia e, por isso, possui um número elevado de turmas.

O professor P2 possui carga horária de 40 horas semanais, com regime de dedicação exclusiva, na escola E2 de tempo integral da Rede Estadual de Goiás, e ministra aulas somente em sua área de formação. Possui um total de 12 turmas no Ensino Médio, divididas em 1º, 2º e 3º anos. Sobre a carga horária, está distribuída entre sala de aula, planejamento, avaliação e estudo.

Com relação aos professores que participaram da pesquisa na escola E3, as aulas do professor P3, ao término do contrato, ficaram a cargo do professor P4. Um total de 9 aulas por semana, em duas turmas do 6º ano e uma turma do 8º ano. O professor P3 possuía um regime de 20 horas semanais, divididas entre aulas e planejamento; já o professor P4 passou a atuar com carga horária de 40 horas semanais, divididas entre aulas, planejamento, coordenação de estágio e pós-graduação, assumindo as mesmas turmas.

Quando o professor possui várias turmas, trabalha em diferentes turnos e possui uma carga horária elevada, a preparação das aulas exige maior investimento de

---

<sup>10</sup> O atendimento é realizado de forma revezada por todos os professores e corresponde a 5 horas quinzenais. Embora no piso superior existam salas onde podem ser realizados esses atendimentos (ver item 1.3.1). Esse atendimento é realizado junto a alunos com dificuldade de aprendizado, que são selecionados por meio de avaliação diagnóstica no início do ano letivo. O professor P1 acompanha 3 alunos com aulas de reforço, com atividades direcionadas em matemática, português, leitura e interpretação de texto, conforme recomendação da Secretaria Municipal de Educação. Os alunos recebem um caderno específico para essas aulas e atividades. No dia 28 de agosto pudemos observar o atendimento de matemática com alunos do 7º ano. São atividades infantilizadas com desenhos, com operações básicas de subtração e adição de duas e três casas decimais.

tempo, trabalho e esforço intelectual. Tomando como referência os dados dos professores, é possível perceber que a extensa jornada de trabalho e número de turmas, pode comprometer a qualidade da prática de ensino.

### 1.3.3 A prática pedagógica dos professores de Geografia

Os quatro sujeitos coparticipantes da presente pesquisa seguem as diretrizes dos órgãos em que atuam quanto ao planejamento, normas, currículo e avaliação. A essas orientações, todavia, conforme Pimenta (2012) destaca, o professor acrescenta seu **saber-fazer** assentado na relação de trabalho entre professores e alunos, no contexto escolar e nas experiências pessoais adquiridas ao longo da carreira.

No que se refere à prática pedagógica dos professores, as considerações foram tecidas a partir das observações realizadas nas escolas ao longo deste trabalho.

A pesquisa na escola E1 com o professor P1 iniciou no dia 12 de junho de 2015<sup>11</sup>, nas turmas G, H e I, respectivamente 7º, 8º e 9º anos, com o total de 26 aulas de Geografia observadas, com duração de 1 hora cada uma. Pudemos ainda ter acesso ao planejamento anual, referente ao ano de 2015 do ciclo III da disciplina de Geografia e mensal das turmas. Neste íterim, foi possível identificar uma variedade de práticas pedagógicas nas aulas, com o predomínio do que identificamos como concepção de ensino baseada em um modelo tradicional, organizado tendo como centro do processo de conhecimento a figura do professor transmissor de conteúdo, “intercalando” com práticas de ensino construtivista, nas quais ocorrem a mediação na construção do conhecimento geográfico pelo aluno.

Essa afirmação pode ser verificada nos planos de ensino mensal e anual e na prática cotidiana em sala de aula. Na maior parte das aulas, o método de ensino recorrente é a aula expositiva e a resolução de exercícios ao final para fixação do conteúdo. A título de exemplo, ilustramos com o modelo de planejamento mensal e anual da turma G, ou 7º ano, do professor P1.

---

<sup>11</sup> Em decorrência da greve na rede municipal de Goiânia, houve um atraso no início das observações. Ainda esclarecemos que acompanhamos as aulas de Geografia do professor P1, em sua maior parte, nas quintas e sextas-feiras, devido aos seus vários compromissos escolares, que nos impossibilitava observá-lo nos outros dias da semana. Sendo posteriormente alteradas para quartas e sextas-feiras, conforme sua disponibilidade.

*Planejamento de agosto (03/08 a 22/08 de 2015)*

**Turma:** G4

**Aulas previstas:** 10

**Conteúdos:**

1. A urbanização brasileira;
2. Rede e hierarquia urbanas;
3. Problemas sociais e ambientais na cidade;
4. Região norte: aspectos físicos;

**Filme:** Ilha das Flores.

**Expectativas de aprendizagem:** Reconhecer as semelhanças e diferenças dos modos de apropriação da natureza pela sociedade, identificando as diferentes formas de se organizar no território nas escalas local, regional e global.

**Recursos:** Aula expositiva com o uso de material impresso, livro didático, tv e vídeo.

**Atividades:** p. 70, 01 ao 09; p. 71, 01 ao 03; p. 78/79, 01 ao 07; p. 81, 01 ao 05; p 83, 01 ao 07; e p. 84, 01 ao 04.

Quadro 03- Modelo de plano mensal por turma do professor P1

Fonte: Caderno de planejamento mensal do professor P1.

A aula expositiva, uma das características do modelo tradicional, é recorrente em todas as aulas de Geografia, acrescentando-se ainda o uso do livro didático como principal apoio pedagógico, pois a partir de seus capítulos é planejado o conteúdo de cada aula. Nessa perspectiva, o professor expõe todo o conteúdo planejado para aquela aula seguindo o livro didático e os alunos prestam atenção (ou não). A participação ocorre em alguns momentos da aula, quando o professor solicita ao aluno que leia algum trecho do livro, por meio de questionamentos realizados pelo professor ou da intervenção de algum aluno quando surge uma dúvida sobre o conteúdo.

Ao final da explicação, que dura em torno de 20 minutos, os alunos são orientados a responderem os exercícios de “fixação” propostos pelo livro didático sobre o conteúdo da aula daquele dia, como pode ser verificado no plano de aula. Quando não terminam em sala de aula, esses exercícios se tornam tarefa de casa e valem visto. O visto se tornou um sistema de controle para a realização das lições do livro, muito utilizado pelo professor P1, por somar-se a nota final do bimestre juntamente com outras

atividades e a nota da prova. Por isso, percebemos a preocupação em terminar a atividade e apresentá-la ao professor para que seja vistado.

Convém destacar que no momento destinado à realização dos exercícios, o professor, muitas vezes, utilizava o tempo para dar os vistos, realizar a chamada ou resolver algum outro assunto pendente da rotina escolar. Esse último fato pode ser recorrente, como foi percebido no momento das observações, devido à proximidade do período do recesso escolar e as exigências burocráticas sobre a entrega de notas dos alunos. O professor também procurava realizar atendimento ao aluno em caso de dúvida sobre a atividade e/ou conteúdo da aula de forma sempre solícita. Normalmente, as dúvidas sobre como realizar os exercícios ocorriam quando os alunos não compreendiam o que estava sendo requerido no enunciado das perguntas, que exigiam uma maior atenção e esforço interpretativo por apresentarem textos suplementares sobre o assunto, ou necessitavam a leitura de mapas.

Há que se destacar que algumas aulas observadas não se restringiram apenas à exposição oral do conteúdo pelo professor. Em algumas aulas o professor P1, ao fomentar o diálogo e estimular a participação dos alunos por meio de questionamentos, proposição de problemas, que envolviam sua realidade, observou-se momentos fecundos de estímulo intelectual, que melhor contribuíram para a construção do conhecimento geográfico. Essas situações enriqueciam a aula ao permitir a aproximação do saber do aluno com o saber científico produzido pela Geografia. Nesse processo, os alunos, mediados pelo professor, refletiam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula a partir de seus conhecimentos prévios.

Como exemplo, podemos citar uma parte da aula cujo tema foi “Redes e hierarquias urbanas”, ministrada na turma G (7º ano). Segue o relato de campo.

Como de costume, o professor anotou no canto esquerdo do quadro a data, o nome da disciplina e o seu nome. Escreveu a página e o tema da aula para que os alunos pudessem acompanhar no livro didático, e informou que iriam retomar o assunto da aula anterior. Pediu silêncio e assim inicia a aula.

Professor 1: As cidades recebem influência de outras cidades. Qual cidade nós vimos ontem?

Alunos: Goiânia. Ela sofre influência de Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Trindade, Bela Vista, Guapó, Goianira.

Professor 1: Dessa forma inicia-se uma rede urbana. Qual o nome da rede?

Alunos: Região Metropolitana.

O professor pede para que abram na página 73 do livro de Geografia e se atentem para o mapa (Fig. 06).

Professor 1: Todas essas cidades juntas recebem o nome de Região Metropolitana de Goiânia. E o que é Goiânia?

Alunos: Região Metropolitana.

A partir do mapa sobre a hierarquia urbana no Brasil, o professor faz novas perguntas.

Professor 1: Quais são as capitais regionais?

Alunos: Cuiabá, Vitória, Aracajú...

Professor 1: E metrópole Nacional?

Alunos: Rio de Janeiro e São Paulo.

Professor 1: Nessa hierarquia de cidades, olhando no mapa, qual a cidade mais importante do país?

Alunos: São Paulo.

O professor segue a explicação informando que em Goiás há outras cidades menores que exercem influência em sua região, como Rio Verde e Jataí, que são os centros sub-regionais.

Professor P1: Quando a cidade cresce, seu espaço urbano tende a se encontrar com o espaço urbano de outras cidades próximas, como Goiânia e Aparecida de Goiânia, Trindade, Goianira. Quando as cidades se unem viram o quê?

Nesse momento pede para olharem na página 74, para conseguirem responder.

Alunos: Conurbação.

Após explicar sobre Conurbação, como de costume, pede para os alunos realizarem os exercícios do livro didático referente ao conteúdo da aula.



Fonte: *Regiões de influência das cidades 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008, p. 12.

Figura 06- Mapa utilizado na aula da turma G

Fonte: VEDOVATE, 2010.

Ao partir da realidade do aluno, situando Goiânia no processo de formação de rede e hierarquias urbanas, o professor criou situações de diálogo, incentivando os alunos a participarem da aula ao trazer elementos que fazem parte de sua realidade e convivem no seu dia a dia. Dessa forma, criou situações de motivação para a aprendizagem e interesse pelo conteúdo. Ao estimular a participação e raciocínio, os alunos passaram a refletir sobre o conteúdo. Conforme Vigotsky (2007), o conceito formulado, tido como verdade absoluta e repassado ao aluno, acaba desestimulando-o a refletir. Desse modo, algumas vezes a pergunta era direcionada a determinados alunos que estavam desatentos, mas no fim todos queriam participar e responder as perguntas realizadas pelo professor P1. Ao criar situações em que os alunos são instigados a

participar, a refletir sobre os conteúdos de Geografia é possível que construam um conhecimento que ultrapasse o senso comum e siga para o científico.

O entusiasmo dos alunos e as diversas respostas obtidas permitiu a mediação da aprendizagem, isto é, ao estimular, os alunos ultrapassaram o conhecimento prévio que possuíam sobre a região metropolitana da cidade em que vivem e sua realidade, como no exemplo anterior, através do conteúdo da geografia escolar.

Em outros momentos, o professor P1, antes de iniciar o conteúdo, questionava o que entendiam sobre determinado assunto para, a partir das respostas obtidas, construir o conhecimento científico numa relação dialética, ao estimular situações que rompiam com a postura passiva dos alunos e superar a aula centrada apenas na exposição oral do professor.

Convém destacar que o professor demonstrou dominar o conteúdo, sempre esclarecendo a dúvida dos alunos, até mesmo quando ouvia os mesmos falando que estavam apenas testando para ver se ele sabia determinado assunto ou não. Em razão disso, e ao modo educado com que lida com os alunos, durante uma de suas aulas na turma H, uma aluna relatou estar gostando das aulas de Geografia porque o professor P1 é o que mais explica o conteúdo, e explica de modo que ela consegue entender.

O encaminhamento metodológico da aula, conforme pudemos perceber, estimulou o envolvimento, participação e argumentação dos alunos durante as aulas, elementos necessários para ensinar e aprender Geografia.

A observação das aulas do professor P2, na escola E2, teve início no dia 10 de setembro de 2015. Acompanhamos 29 aulas de 40 minutos cada, distribuídas em cinco turmas do 1º ano, três do 2º ano e duas do 3º ano. Assim como o professor P1, as aulas do professor P2 variaram do modelo expositivo tradicional ao construtivista.

A partir dessas aulas, foi possível identificar o predomínio da exposição oral dos conteúdos de Geografia por parte do professor, incentivando, contudo, em vários momentos da aula, os alunos a participarem por meio de questionamentos e debates, objetivando a formação de conceitos e construção do conhecimento geográfico.

A título de exemplo podemos citar a aula no 1º D sobre “Fusos horários”. Antes de iniciar o conteúdo o professor questionou os alunos sobre o entendimento que possuíam a respeito do assunto. Alguns “arriscaram” a resposta:

Aluno 1: É algo como horários diferentes no mundo;

Aluno 2: Diferentes horas, em diferentes lugares.

A partir das respostas, o professor P2 iniciou a explicação do conteúdo, que durou aproximadamente quinze minutos, e em seguida, sem apoio de nenhuma anotação, redigiu um texto no quadro-negro (muitos alunos insistiam para que ditasse o texto), e pediu para que os alunos copiassem como segue:

#### Fusos horários

- Fusos horários são faixas cujo tamanho é de 15° de longitude, e equivalem a 1 hora;
- Os fusos horários, localizados a leste de um local de referência, possuem horas adiantadas em relação ao mesmo;
- Os fusos horários localizados a oeste de um local de referência, possuem horas atrasadas em relação ao mesmo;
- O planeta Terra possui 24 fusos horários;
- Quanto maior o território de um país, no sentido leste e oeste, maior será o número de fusos horários;
- Atualmente o Brasil possui 4 fusos horários, no entanto, existe a possibilidade de adotar apenas 3 para facilitar as atividades das pessoas.

A este texto seguiu uma pequena explicação com pouca participação dos alunos, pois se aproximava o término das aulas do período matutino e havia uma grande agitação na sala com relação à saída para o almoço. Embora o P2 tenha uma boa relação com os alunos, em grande parte das aulas observadas estes se mostraram desatentos à explicação, pois era frequente se levantarem, conversarem com os colegas, mexerem no celular, utilizarem o fone de ouvido, ou mesmo dormirem na aula. Por esse motivo, as explicações eram interrompidas para pedir silêncio, guardarem o equipamento eletrônico e prestarem atenção.

Na aula do 1° B sobre cartografia, tema trabalhado pelo professor P2 em sua dissertação, defendida em 2014, foi possível notar o envolvimento por parte dos alunos e discussão em sala de aula. Um dos elementos para que isso ocorresse, refere-se ao domínio do conteúdo pelo professor, conforme destacado anteriormente, e acrescenta-se a isso o domínio pedagógico, conforme Shulman (2005).



Figura 07- Aula de cartografia do professor P2  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Esse domínio traz uma maior segurança por parte do professor com relação ao que é dito em sala de aula e às perguntas feitas pelos alunos. É nesse sentido que, conforme Shulman (2005), as metodologias e o planejamento das aulas resultam em compreensão e reflexão por parte dos alunos, quando o professor, além do encaminhamento pedagógico-didático, possui o domínio do conteúdo que ensina.

Com relação à prática de sala de aula do professor, a aula sobre cartografia se desenvolveu da seguinte maneira:

O professor anotou no quadro o dia, seu nome e o tema da aula. Escreveu um pequeno texto (não havia nenhuma anotação entre seus materiais), pediu para que os alunos copiassem para iniciar a explicação.

Cartografia: É a ciência, técnica e arte de se produzir, elaborar, analisar e interpretar representações gráficas do espaço geográfico.

#### Tipos de representações gráficas

- Globo terrestre: formato esférico; representa todos os continentes e oceanos; simula alguns movimentos do planeta.
- Mapas: podem representar continentes, países, estados, regiões; formato plano; representam mais informações que o globo terrestre.
- Cartas: representações gráficas de áreas menores; em geral apresentam maior nível de detalhamento das informações; são utilizadas em áreas menores, como cidades e bairros.

- Plantas: são representações de lugares específicos, como: imóveis, condomínios e vilarejos; muito utilizado na engenharia e arquitetura.

Após dezoito minutos esperando os alunos copiarem, o professor P2 inicia a explicação.

Professor 2: A cartografia é onde iremos ler, compreender e interpretar representações cartográficas. O livro de Geografia está cheio de representações cartográficas e muita gente não sabe ler. Se não souber o básico, não irá entendê-lo.

Nesse momento o professor P2 leu o texto do quadro negro e questionou:

Professor 2: Por que é consenso que a água é azul nas representações cartográficas?

Aluno: Porque a água é azul, professor (risos).

Professor 2: Porque há convenções internacionais. As cores não são aleatórias. E com relação ao mapa, tenho que representar tudo?

Aluno: Não, pode ser apenas um continente, igual esse aqui (aluno vai para o centro da sala e aponta para o mapa no chão) (Fig. 06).

Professor 2: Onde tenho mais informações?

Aluno: No mapa, porque está mais perto.

Professor 2: Na carta há ainda mais informações que o mapa.

O professor mostra a carta de Goiânia e compara com um mapa.

Aluno: Professor, mostra onde está Guapó!

Professor 2: Você tem que olhar no mapa, pois essa aqui é a carta de Goiânia. Na carta há mais informações. Na medida em que diminuo a área mapeada tenho mais informações.

Aluno: Professor, onde irei encontrar Guapó?

Professor 2: No mapa de Goiás.

Ao trabalhar com as representações cartográficas houve um grande interesse dos alunos, não somente com relação ao material utilizado em sala, mas, por exemplo, na insistência do aluno em localizar no mapa o município de Guapó. Esse problema foi resolvido posteriormente, com o auxílio da pesquisadora, e assim mostrou para todos na sala. Sobre essa situação de aprendizagem, Cavalcanti (2005, p. 200-201) esclarece;

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos.

A Geografia deve fazer parte da realidade do aluno, é necessário que lhe faça algum sentido, que haja motivação. É preciso, então, que o professor leve em consideração durante o processo de construção do conhecimento o saber cotidiano do aluno.

Com relação ao material didático utilizado durante as aulas, em apenas dois momentos do período de observação o professor P2 utilizou o livro didático. O livro foi utilizado para fazer leitura de textos e para copiar e responder exercícios. Questionado sobre a relação que estabelecia com o livro didático, o professor P2 relatou que um dos motivos para sua pouca utilização é que não havia em número suficiente para todos os alunos, e por isso preferia não utilizá-lo em todas as aulas; e quando havia necessidade, pedia para se sentarem em duplas.

Por não utilizar nenhuma anotação, nem mesmo em folha ou caderno de plano em sala de aula, como o professor P1, não foi possível concluir se todas as aulas foram planejadas em algum momento, ou fruto de improviso. Sobre essa questão, temos o exemplo do único plano de aula disponibilizado pelo professor P2.

***Planejamento de março (14/03 a 01/04 de 2016)***

**Turma:** 1º anos

**Ementa:** Apresentação sobre o objeto de estudo da Geografia. Discussões e contextualizações sobre as categorias de análise espacial. Construção e sistematização das categorias por meio de experiências vividas pelos alunos.

**Tema:** Ciência Geográfica e Categorias de Análise Espacial.

**Conteúdos:**

- História da Ciência Geográfica;
- Categorias: Espaço, Paisagem, Lugar, Território e Região.
- Unidades de Classificação: Estado e Nação.

**Objetivo Geral:**

Construir coletivamente os conceitos geográficos, assim como ressaltar a sua importância e aplicabilidade de cada tipo durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

**Objetivos específicos:**

- Compreender o objeto de estudo da Geografia por meio da evolução histórica da ciência;
- Identificar na fala dos alunos elementos que suscitem o debate sobre a aplicação das categorias geográficas;
- Elaborar relatos de experiências sobre os conceitos e categoria, visando identificar pontos convergentes com os dois primeiros objetivos específicos.

**Metodologia:**

- Produção do relato de experiência em grupo, sob a forma de discussão e síntese textual, a partir da compreensão inicial dos alunos;
- Seleção de pontos levantados na discussão;
- Organização de seminário para a socialização dos pontos discutidos.

**Materiais:**

Editores de textos;  
Folhas de papel;  
Projektor de imagens.

Quadro 04- Modelo de plano de aula quinzenal do professor P2

Fonte: Planejamento quinzenal do professor P2.

Questionado sobre os conteúdos a serem ensinados, o mesmo informou que segue o currículo do Estado, pois há um controle sobre o que é ministrado em sala de aula.

Assim como o professor P1, o professor P2 também utiliza o sistema de *visto* no caderno como parte da nota final do bimestre. De acordo com o mesmo, foi uma decisão conjunta com os alunos que o caderno, ou seja, as atividades feitas, compusessem parte da nota. Percebeu-se ainda que possui um bom domínio do conteúdo de Geografia e seus conceitos fundamentais, assim como o professor P1, P3 e P4.

Na escola E3, as observações foram realizadas com o professor P3 no primeiro semestre de 2016, com início no dia 04 de fevereiro, nas turmas do 6<sup>a</sup> A, B e 8<sup>o</sup> A. Foram observadas um total de 15 aulas de 45 minutos cada.

O professor P3 não disponibilizou o planejamento, porém foi possível perceber que as aulas foram planejadas por meio do encadeamento que o professor seguia. Em alguns momentos utilizava o livro didático ou materiais de apoio. As aulas eram dinâmicas, não centrada apenas no professor, mas no aluno como centro do processo de ensino e, por isso participavam ativamente das discussões.

Assim como os professores P1 e P2, o professor P3 demonstrou dominar os conteúdos de Geografia em suas aulas. O relacionamento com relação aos alunos era amigável, mas em determinados momentos, principalmente nos 6º anos, precisou ser mais enérgico por causa da conversa durante as aulas.

No período das observações, o professor P3 utilizou diferentes práticas pedagógicas nas aulas, superando, de modo geral, o modelo tradicional de ensino, ainda predominante nas diferentes disciplinas escolares, o que possibilitou mediar a construção do conhecimento geográfico dos alunos. Podemos exemplificar com a aula do 6º B, sobre os pontos cardeais e colaterais.

Ao adentrar na sala o professor P3 pede para que façam um círculo com as cadeiras. Com o auxílio de um aluno, o professor inicia a construção da rosa dos ventos com os pontos cardeais e colaterais (Figs. 07 e 08).

Professor 3: Para onde estaria o norte?

Alunos: Aqui, professor, ali, é pra cá...

Professor 3: Se pra cá é o norte, onde está o sul?

Alunos: Está aqui, é de cá, está atrás...

Professor 3: E o leste, onde fica? Qual a letra que posso representá-lo?

Alunos: L, professor?

Professor 3: L ou E. Entre os pontos cardeais, temos os colaterais. Entre o norte e o leste, o que temos?

Alunos: Nordeste.

Professor 3: Prestem atenção nas letras. NE, norte e leste, que também pode ser chamado de este NE. Vocês sabem o que são pontos subcolaterais?

Professor 3: Os subcolaterais estão entre os cardeais e colaterais. Recebem o nome dos dois que estão do lado. Porque recebem três letras?

Alunos: Professor, agora complicou tudo, é muita coisa para decorar.

Professor 3: Não é para decorar, é simples, preste atenção. Os subcolaterais são a junção de dois pontos, por exemplo, NNE, norte e nordeste. Precisa decorar?

Alunos: Sim.

Professor 3: Não, não precisa, eu mesmo não sei. Basta saber os cardeais e colaterais para saber os nomes.

Alunos: Professor, tem mais direções?

Professor 3: Sim, podem haver infinitas direções, mas essas são o máximo de direções que irão ver.



Figura 08 - Aula do professor P3: elaboração de rosa dos ventos  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.



Professor 3: Imaginem que está de manhã e todos nós estamos na quadra da escola E3. De que lado nasce o sol?

Alunos: Norte, professor. É leste. Não é, professor?

Professor 3: Leste, então já temos uma informação. E agora onde está o oeste, norte e sul? E os colaterais?

Em seguida pediu para que os alunos fossem indicando a direção da bola no campo para que fizessem o gol. Nesse momento os alunos se agitam, pois seria meninos contra meninas.

Outra metodologia que destacamos foi o dia da “torta na cara”, um momento de descontração, mas que foi de revisão para a prova. Os alunos, por meio de perguntas, participaram da brincadeira na qual quem errasse levava torta na cara. No final, o único aluno ou aluna iria disputar com o professor.

As perguntas elaboradas pelo professor P3 não eram mecânicas, como um jogo de “sim” ou “não”. Quando o aluno acertava ou errava, o professor complementava a resposta com uma explicação.



Figura 11- Mesa da dinâmica “torta na cara” do professor P3  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.



Figura 12 - Competição da “torta na cara”, escola E3  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

As aulas de Geografia do professor P3 mais do que acrescenta informações, possibilita, mediados pelo professor, a construção do conhecimento geográfico e a formação de conceitos por parte dos alunos, assim como os professores P1 e P2. Por meio de diferentes metodologias, pela dinamicidade de encaminhamento do conhecimento, o professor P3 possibilitou mais oportunidades para aquilo que consideramos “elementos do princípio sócio construtivista”, tal como definido por Vigotsky (2007).

Ao colocar o aluno como centro do processo de planejamento e preparação das aulas, o professor mediador favoreceu a construção de um pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Assim como o professor P2, o professor P3 não utiliza o livro didático em todas as aulas, mas segue o conteúdo proposto pelo mesmo. Os exercícios para serem resolvidos em sala ou em casa, muitas vezes, eram elaborados pelo próprio professor, que sempre comentava as questões antes de iniciar a atividade.

Do que foi exposto a partir das observações dos professores P1, P2 e P3, depreende-se que a problemática do ensinar e aprender Geografia por conceitos é um processo complexo, é um constante re-fazer em sala de aula. Cada professor apresenta sua particularidade e seus momentos de mediação em sua prática diária. Os professores apresentam um bom saber do conteúdo, de experiência em sala de aula, pedagógico e didático. As aulas dos professores P1 e P2, embora apresentem momentos de mediação, conforme exposto anteriormente, ainda centram sua prática na exposição oral do

conteúdo e resolução de exercícios de fixação. Essa última prática é constante principalmente nas aulas do professor P1. As aulas do professor P3, pelo dinamismo e pela forma que conduziu os debates e a explicação dos conteúdos, proporcionaram mais momentos de mediação dos conceitos de Geografia em sua prática cotidiana. Houve maior participação dos alunos nas aulas e nas discussões.

Há de se notar que não existe uma receita pronta, que bastaria seguir o passo a passo, para o processo de aprendizado dos alunos. Um caminho possível para o aprendizado em Geografia trata-se da mediação didática a partir das ideias de Vigotsky (2007), conforme será discorrido no próximo capítulo.

Nesse sentido, discutiremos a seguir a implicação da teoria histórico-cultural no processo de construção de conceitos científicos por parte dos alunos, sendo o professor o mediador da relação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

## **CAPÍTULO 2**

### **A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO VIA O CONCEITO TERRITÓRIO**

Promover um ensino de qualidade tem por objetivo fomentar a autonomia do sujeito, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva para que possa compreender sua realidade. Essa forma de compreender o ensino requer aulas planejadas em que se expressam os objetivos claros do que se espera dos alunos, organização e seleção dos conteúdos tendo em vista o atendimento aos objetivos e o cuidado de serem conteúdos que expressem informações geográficas, requer o uso de procedimentos didáticos que mobilizem os alunos ao conhecimento escolar, avaliação contínua em que se acompanha o desenvolvimento cognitivo do aluno, centralmente sobre um raciocínio geográfico. O processo de construção do conhecimento é uma tarefa que o aluno precisa ser capaz de realizar, por isso, o grande desafio do professor é criar oportunidades a fim de que isso efetivamente ocorra.

Para que o ensino seja satisfatório e se torne algo consciente por parte do aluno, o papel do professor neste processo é proporcionar meios de mediação na relação cognitiva com o conhecimento escolar socialmente produzido. No que tange ao ensino/aprendizagem de conteúdos, em particular ao ensino de Geografia, estes não devem ser repassados para serem memorizados pelos alunos (que não fazem sentido em si mesmo). Para que se forme um pensamento espacial, um elemento fundamental é a capacidade do aluno de formar conceitos geográficos abrangentes.

O conceito, entendido a partir da teoria histórico-cultural de Vigotsky (2007; 2010), não pode ser transmitido, isto é, ele possui um caráter mais crítico que reprodutivo, reflete a autonomia do sujeito e por isso é irreduzível a operações intelectuais elementares, como decorar e associar. Sua formação está relacionada a uma operação complexa orientada para a resolução de problemas. Embora ainda seja uma prática corrente nas escolas, entendemos que, em si mesma, a simples aprendizagem de palavras e sua articulação com objetos não leva à formação de conceitos. No ambiente escolar, a formação de conceitos é uma atividade consciente, intencionalmente mediatizada, na qual o professor auxilia o aluno no processo de conquista do conhecimento.

Cavalcanti, em diversas obras (2008; 2012b; 2014), enfatizou a importância da formação dos conceitos na geografia escolar como um modo de aproximar a Geografia da realidade dos sujeitos. Ainda segundo a autora, os conceitos geográficos são ferramentas necessárias para a compreensão do espaço, da localização, da relação do global-local, do significado dos distintos territórios e sua relação com o cotidiano dos sujeitos. Essa forma de entender o ensino requer do professor algo que vá além de transmitir a matéria. Na atividade de aprendizagem, espera-se que o aluno, ao ser confrontado com um problema, uma tarefa a ser resolvida, tenha uma atitude ativa, de modo a ultrapassar o empírico para construir generalizações, num movimento que vai do abstrato ao concreto.

Um dos conceitos geográficos que tem suscitado a atenção dos professores, conforme já destacamos anteriormente, trata-se do conceito território. Para além de sua concepção naturalista, muitas vezes apresentada – ainda hoje – pelos livros didáticos como Estado-nação, com suas fronteiras politicamente definidas, dominada por um poder soberano (SAMPAIO, 2012), a compreensão do conceito território propicia ao aluno desenvolver o raciocínio geográfico, pois, antes de tudo, o território faz do cotidiano. Além dessa simples definição, a partir da mediação do professor, o território possibilita aos sujeitos estabelecerem relações, “ler” o espaço e atuar de forma consciente sobre ele.

As discussões acerca do conceito território avançam concomitantemente à institucionalização da própria Geografia. Sua evolução ao longo da história do pensamento geográfico viabilizou a interpretação dos fenômenos pela ótica das relações de poder que se apresentam no espaço, de diferentes formas, dependendo do método adotado na análise. Convém destacar ainda que o território é compreendido também na qualidade de categoria de análise geográfica, o que possibilita a compreensão das práticas espaciais com base nestas relações estabelecidas entre os sujeitos em múltiplas escalas espaciais e temporais.

Neste capítulo, o território é compreendido em sua multidimensionalidade, considerando as dimensões política, econômica, cultural, funcional e simbólica das práticas espaciais. Esses elementos possibilitam o processo de ensino e aprendizagem do conceito território tendo o professor como agente mediador do processo de sua construção. Em um primeiro momento discutiremos o conceito território e a contribuição de diversos autores para seu estudo. Cabe destacar que não se espera que o aluno aprenda as diversas concepções desse conceito, mas que saiba seus elementos

principais para estabelecer conexões por meio da Geografia que se pratica na sala de aula. Em seguida discute-se, a partir da contribuição de Vigotsky sobre a formação de conceitos, o papel do professor mediador para o ensino de Geografia.

## **2.1 O processo de ensino/aprendizagem em Geografia: o conceito território em sala de aula**

Apesar dos avanços das discussões nas últimas décadas sobre o processo de ensino/aprendizagem escolar, conforme destacamos no capítulo 1, a escola, a sala de aula, as disciplinas, se tornam, ao longo da escolarização, pouco atrativas aos alunos da forma como o ensino é conduzido. Para muitos educandos, o ciclo, que compreende desde o ensino fundamental ao médio, tornou-se algo enfadonho e sem sentido, para o qual bastaria apenas decorar os conteúdos para concluir o ensino básico obrigatório<sup>12</sup>.

A aprendizagem que decorre desse tipo de ensino serve mais para um propósito pontual, como responder uma prova ou outra forma de avaliação que exija habilidades de memorização, e não permite ao aluno formar esquemas mentais próprios. É essa a imagem que ainda se tem da Geografia e que muitos professores ainda ouvem de seus alunos. Em que consiste, então, o processo de ensino/aprendizagem se ele deve ultrapassar o processo decorativo?

O princípio básico da atividade docente é a relação ativa do aluno mediado pelo professor da matéria (LIBÂNEO, 2011). Planejar, selecionar, refletir, analisar, organizar conteúdos, são importantes habilidades da atividade docente, que visam um ensino de qualidade e a construção de saberes em sala de aula de modo a despertar o interesse dos alunos. Para que isso ocorra, é imprescindível que os conteúdos apresentem elementos da realidade próxima da vivência daqueles a quem são destinados. Sobre este ponto, Vigotsky (2010) considera que a educação é realizada pela experiência do aluno, regulada pelo meio, e, nesse processo, o papel do professor consiste em organizar e regular o meio.

A construção de conceitos básicos da Geografia, por isso, é um elemento fundamental no desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos. Na concepção de Cavalcanti (2012b, p. 48);

---

<sup>12</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei n. 9394/96, desde 2013, por meio da lei complementar 12. 796), a educação básica obrigatória se estende dos 04 aos 17 anos de idade, e está dividida em ensino infantil, fundamental e médio. No entanto, como viemos ressaltando ao longo do texto, o ensino de conceitos somente é possível a partir dos 11-12 anos de idade, que abrange a fase que se inicia o Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

A formação dos conceitos é uma capacidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, com ela pode-se fazer generalizações e ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, de objetos. A compreensão conceitual é capaz de converter tais coisas/objetos, por meio de operações intelectuais (análises, sensações, imaginação), em objetos do pensamento. E a escola tem, justamente, o papel de lidar com o mundo como objeto do pensamento.

Permitir que o aluno consiga compreender a realidade na qual está inserido é algo para o qual a geografia escolar está encarregada. O conceito território é um dos elementos possíveis para se realizar a compreensão mais ampla do espaço geográfico, pois faz parte do cotidiano dos alunos e perpassa os diversos conteúdos da disciplina. O caminho da casa para a escola, por exemplo, é permeado por territorialidades. Se o aluno passar por uma grande avenida, como a escola E1 deste estudo, conseguirá compreender o território apropriado pelo comércio. O que será diferente se fizer o caminho em outro horário, por exemplo o noturno. Ou até mesmo no próprio ambiente escolar: a quadra, o pátio, o playground, etc, são utilizados por diversos grupos e para diferentes funções. Por isso, há que se considerar o significado dos diferentes territórios pelos alunos, as funções que cumprem e seus diferentes usos pela sociedade.

O conceito território suscita atenção por parte dos estudiosos, em especial por geógrafos que contribuem para seu entendimento. Há vários séculos, um dos elementos essenciais utilizados para definir território se refere à sua relação com o poder<sup>13</sup>. As várias críticas a essa interpretação geográfica unidimensional do território fizeram com que o conceito fosse obliterado nas pesquisas. A renovação, de acordo com Saquet (2010), ocorreu a partir dos anos 1950, com destaque para as décadas de 1960-80. Esse período é destacado como momento em que há uma maior discussão e reflexão dos paradigmas predominantes até então nas ciências modernas com suas abordagens positivistas, pragmáticas, quantitativas e descritivas, presentes, por exemplo, na Geografia regional francesa, com Paul Vidal de La Blache.

Cabe ressaltar que autores brasileiros e estrangeiros têm contribuído nos últimos anos com novos estudos sobre o conceito território, como Raffestin (1993), Souza (1995), Santos (2006), Saquet (2010), entre outros. Uma reflexão sobre a produção dos principais autores que abordam o conceito território em suas pesquisas, portanto, impõe-se como necessária ao objetivar um maior conhecimento sobre as transformações do mundo atual e da ciência geográfica.

---

<sup>13</sup> Cavalcanti (1998) identificou, por meio de pesquisa realizada junto a professores e alunos do ensino fundamental em Goiânia, a dificuldade em se trabalhar com conceitos em Geografia. No que se refere ao conceito de território, um dado que pode constatar é a relação entre o conceito e a ideia de poder.

No campo científico, o conceito território, conforme Machado (1997), foi inicialmente utilizado pelas ciências naturais, como na biologia e botânica, no qual território era entendido como área de disseminação de animais e plantas.

O debate em torno do território na ciência geográfica tem como marco a obra *Politische Geographie*, escrita pelo alemão Frederich Ratzel em 1897. Nessa obra Silva (2013) identifica a constituição de uma "teoria" do conceito território. Um dos principais autores da Geografia Clássica é também considerado o primeiro grande autor da Geografia Política. Partindo de um raciocínio hipotético-dedutivo, Ratzel teorizou sobre um campo de conhecimento novo, por isso não partiu de uma pesquisa empírica, constatando que não existe Estado e nem povo sem território. Ratzel apresentou uma noção de território que teve como referência a centralidade política calcada na figura do Estado-nação. Em sua formulação teórica, o autor defendeu uma indissociabilidade entre o solo que se materializou em um território com limites definidos.

Segundo o autor, a sociedade se transforma em Estado para garantir a posse de seu território.

A sociedade que consideramos, seja grande ou pequena, desejará sempre manter, sobretudo, a posse do território sobre o qual e graças ao qual ela vive. Quando esta sociedade se organiza com esse objetivo, ela se transforma em Estado (RATZEL, 2000, p. 98).

O autor considera o território anterior ao Estado. A sociedade se transforma em Estado para garantir a apropriação de seus recursos, como moradia e alimentação. Ratzel possui uma compreensão de território, portanto, muito próxima das ciências naturais, próprio do contexto determinista da época, sendo por isso, compreendido como "substrato/palco para a efetivação da vida humana, sinônimo de solo/terra e outras condições naturais, fundamentais a todos os povos [...]" (SAQUET, 2010, p. 31).

Com a escola possibilista francesa, destacando os conceitos de paisagem, região e da chamada Nova Geografia, o conceito território é deixado em segundo plano nas análises. Durante esse período, avançou-se pouco nas discussões da base teórica desse conceito (TERRA, 2009). Decorridos quase um século, em uma fase de reformulação da epistemologia da Geografia, o conceito de território emergiu como um dos conceitos centrais no pensamento geográfico.

Na perspectiva da Geografia Crítica, embasada no materialismo histórico dialético, esse conceito é entendido como dominação de áreas a partir do capital. A definição de território, assim,

[...] passa pelo uso que a sociedade faz de uma determinada porção do globo, a partir de uma relação de apropriação, qualificada pelo trabalho social. Ou seja, emerge na Geografia uma grande preocupação em compreender as contradições sociais, as transformações econômicas e políticas, assim como a reorganização territorial do espaço mundial, (TERRA, 2009, p. 22).

Nesta abordagem, a compreensão do território ocorre por meio da análise socioespacial e reprodução do capital. Ou seja, na Geografia o território é focado como produto de relações sociais organizadas espacialmente, da relação capital/trabalho e do uso do espaço, superando a concepção do território para além do Estado-Nação ou suporte da sociedade focado por Ratzel.

Claude Raffestin, considerado um dos pioneiros da abordagem crítica do conceito território na Geografia, destacou em seu livro, *Por uma Geografia do Poder* (1993), o caráter político do território, bem como a importância do espaço, apresentando, contudo, suas diferenciações, uma vez que esse espaço é o substrato material fundamental para a consolidação de um território. Sobre essa relação, ele afirma que é

[...] essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

O caráter, *a priori* atribuído ao espaço e à função político-administrativa do território, é um ponto chave na formulação teórico-metodológica de Raffestin (1993), na qual o território é o espaço político por excelência, concebido a partir do território nacional. Esse espaço físico tem suas fronteiras delimitadas pela jurisdição política, e é territorializado pelos atores sociais, concreta ou abstratamente, por meio das relações de poder.

Ao realizar uma crítica aos estudos que enfatizam o poder político do Estado e por isso limitam a análise geográfica a uma visão unidimensional, o autor propôs uma nova formulação para a Geografia Política ao destacar o caráter multidimensional do poder. Apoiando-se nos estudos de Henri Lefebvre, conclui que do "Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se os atores sintagmáticos que 'produzem' o território" (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

O território, desse modo, é constituído por relações de poder que definem uma territorialidade em diversos momentos da vida, que se traduzem por malhas, nós e redes, constituindo assim o território como uma materialidade. Dessa forma, a

concepção política de território difere da Geografia Política Clássica preconizada por Ratzel. Embora Raffestin não tenha avançado nas discussões sobre espaço geográfico, suas contribuições para o entendimento do território são valiosas, influenciando estudos posteriores.

Outro fator a se destacar é a contribuição de Gomes (1997) sobre o problema das territorialidades a partir do exemplo da fragmentação canadense. Por meio da interpretação da práxis social, o autor demonstrou que há diferentes tipos de territorialidade e nacionalidade. Ao demonstrar que a própria ideia de cidadania e democracia possui uma base territorial, cujas origens remontam ao mundo grego antigo, Gomes (1997) compreende que o território possui uma função importante na definição da identidade. Neste sentido, “cidadão é aquele indivíduo que tem direitos e deveres dentro de uma sociedade, mas cidadão é também necessariamente aquele que pertence a uma certa rede de relações espaciais” (GOMES, p. 49, 1997). Visto dessa forma, o território é usado de maneira diferenciada pelos sujeitos, pela forma que o poder é nele exercido.

No entanto, a partir de meados da década de 1990, "os estudos sobre o território conjugaram-se aos estudos do espaço, social e historicamente construído [...]" (SILVA, 2013, p. 165). “O retorno do território”, como aludiu Santos (1994), está relacionado às mudanças socioespaciais e políticas ocasionadas pela globalização.

Nesse sentido, o retorno do território ocorre em meio a uma reestruturação do processo produtivo que se internacionaliza e que acaba por afetar os territórios. O entendimento desse conceito se dá por meio da ideia do seu uso pela sociedade em diferentes momentos históricos (SANTOS, 2006), e não do território em si. Conforme afirmou:

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu uso legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão teórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Esse entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro, (SANTOS, 1994, p. 15).

Para Saquet (2010, p. 122), Milton Santos trabalha com o território usado "numa abordagem econômico-material, ampliando a discussão além da concepção areal ou da restrita ao Estado Nação, enaltecendo o uso e o controle social". O autor em questão, diferindo da concepção herdada da modernidade, entende que o território usado

inclui todos os atores, não somente o Estado, pois "evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território" (SANTOS, 1994, p. 15). O território engloba diferentes escalas, é uma totalidade dinâmica. Sinônimo de espaço geográfico, pode ser definido como um conjunto de "objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado" (1994, p. 16).

Rogério Haesbaert (2004), ao pesquisar sobre as múltiplas dimensões do território, reconhece seus aspectos materiais e imateriais (econômicos, políticos, naturais e culturais). Em seus estudos destaca as relações de poder na base do território, pois:

[...] enquanto mediação espacial do poder, resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder, desde sua natureza mais estritamente política até seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas relações dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política (HAESBAERT, 2004, p. 93).

O território, nessa perspectiva, estabelece relações de dominação e apropriação de acordos com os elementos que o compõem.

Saquet (2010) enfatiza as relações (i)materiais do território, centradas na concepção de espaço construído social, objetiva ou subjetivamente. O conceito é entendido como produto da interação sociedade-natureza, condição para reprodução social, campo de forças de relações sociais, e por isso é historicamente determinado. Esses elementos foram a base para construção de sua argumentação teórico-metodológica, articulando os conceitos de espaço, tempo e território. Os conceitos de território e espaço são indissociáveis. A territorialização é condicionada pelos movimentos sociais, e por isso é historicamente determinada. Desse modo, os territórios podem ser temporários ou permanentes.

Outra abordagem sobre o território é a de Souza (1995, p. 78), para o qual território "[...] é fundamentalmente, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder". Baseando sua concepção de poder nas ideias de Hannah Arendt, o autor o entende não exclusivamente associado à violência ou à força. Criticado por negligenciar quer "a materialidade do espaço, quer a dimensão culturalmente simbólica da sociedade" (SOUZA, 2013, p. 89), o autor rebate os comentários demonstrando que as motivações para manter um território não são apenas de cunho político, mas que também pode ser cultural ou econômico. A materialidade que serve de suporte às relações de poder no território é, portanto, incontestável. Souza (2013) ainda afirma que essa suposta negligência de sua parte sobre a materialidade do espaço advém da

interpretação errônea por parte de alguns geógrafos, por não distinguirem território e substrato espacial material, “coisificando” o território. Essa confusão faz com que se oblitere que a projeção das relações sociais de poder pode mudar, sem que o substrato material que serve de suporte mude.

Após os estudos descritos acima, Souza (2013) salienta ainda que o território é político, mas também cultural, uma vez que abarca todas as relações de poder entre os sujeitos, e não apenas aquelas restritas ao Estado. Remete a um caráter mais flexível ao conceito, propondo assim uma abordagem crítica e multidimensional da territorialidade, uma visão de movimento sobre o território, com ênfase nos elementos socioculturais que se relacionam de alguma maneira ao conceito de poder. Nessa perspectiva, Souza (1995, p. 86) compreende o Território como “[...] um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os *insiders*) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, os *outsiders*)”.

Nesse contexto, o autor destaca a importância de compreender o território em suas múltiplas faces e funções, reconhecendo a coexistência de diversos territórios em suas diferentes escalas espaciais e temporais. Respalda seu posicionamento ao mencionar a diversidade das práticas territoriais dentro das grandes cidades, a exemplo dos territórios da prostituição, dos homossexuais e do narcotráfico, colaborando assim com a consolidação do conceito ao considerar a dinamicidade das práticas territoriais (com ênfase nos processos de territorialização e desterritorialização).

A partir das proposições dos autores supracitados pode-se afirmar que a definição do conceito território, atualmente, tem como referência as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos sociais, as multidimensionalidades e as escalas, temporais e espaciais, das práticas territoriais. Essas práticas podem ser observadas pelos sujeitos em suas relações cotidianas, e por isso enfocadas no ensino de Geografia a partir de conceitos. Na sala de aula é desejável o professor considerar o conhecimento prévio dos alunos para promover o diálogo e a construção do conhecimento científico. As múltiplas interpretações apresentadas sobre o conceito território permite compreender como este ganhou destaque dentro das ciências, e em especial na Geografia. O que demonstra que, para além da definição de poder e materialidade, outros elementos como os imateriais são essenciais para compreender seu dinamismo.

Ao reafirmar o ensino do conceito território como elemento central neste

estudo, o entendemos como um conceito fundamental na Geografia, para além de sua interface ligada a uma base material assegurada por um poder. As atuais transformações no espaço geográfico, tanto ao nível local quanto global, demonstram ser pertinente estudar como o professor de Geografia trabalha com esse conceito em sala de aula, para além da descrição do território, de modo que permita a autonomia crítica e reflexiva do sujeito e constitua, assim, uma rica ferramenta para o ensino de geografia escolar.

Há que se destacar, contudo, que não se trata de formar geógrafos na educação básica, mas permitir que o aluno tenha elementos para formar um conhecimento geográfico a partir de seus conceitos fundamentais, e com isso compreenda o espaço em que vive e atua; como o conceito território, que já possui um conhecimento prévio sobre o mesmo.

Não há uma correspondência entre a Geografia científica e a escolar, para a qual bastaria ao professor “transportar” de forma crítica o conteúdo para os alunos. A geografia escolar se desenvolveu anteriormente à Geografia acadêmica, e, embora exista uma clara diferença entre elas, há uma reelaboração de conhecimentos do professor a partir dos conteúdos acadêmicos na prática de sala de aula, assim como da própria geografia escolar (CAVALCANTI, 2012b).

Dominar o conteúdo para além do que é apresentado pelo livro didático é fundamental para o planejamento das aulas. Mas há que se notar que o aluno, ao ingressar na escola, também possui um conhecimento prévio do território, que também deve ser valorizado pelo professor e incorporado em suas aulas. Esse entendimento delineia uma prática profissional que deve levar esses elementos em consideração ao realizar seu planejamento e ação. Esta discussão será expandida no próximo item, baseada na teoria da formação de conceitos de Vigotsky (2007), com destaque para a transição dos conceitos espontâneos/cotidianos para os conceitos científicos, e ressaltando o papel do professor como mediador desse processo.

## **2.2 A mediação didática no ensino de Geografia a partir do conceito território**

Possibilitar o processo de formação de conceitos na Geografia – como o território – é uma tarefa complexa, que requer do professor desenvolver nos alunos as funções mentais superiores ou comportamento superior. Tais funções, segundo Vigotsky (2007; 1991), são processos condicionais e envolvem consciência, intelectualização, assimilação, reflexão consciente, vontade e pensamento lógico. Segundo o autor, “podemos usar o termo função psicológica superior, ou

comportamento superior, como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VIGOTSKY, 1991, p. 63).

Ao contrário da perspectiva maturacionista biológica, Vigotsky (1991) compreende as funções psíquicas superiores a partir da socialização e da cultura mediada pelo signo, sendo a linguagem o meio principal. A teoria biológica sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com Vigotsky (1960, p. 02),

[...] es sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

As funções psicológicas superiores representam funções mais complexas, capazes de modificar o comportamento e desenvolvimento psicológico humano. Desse modo, o biológico-natural é superado pelo histórico-social.

Vigotsky ainda defende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por instrumentos e signos (OLIVEIRA, 1997). O signo age como um instrumento psicológico, de maneira semelhante a de um instrumento no trabalho. Vigotsky (1991) ressalta que a ideia de instrumento não deve ser reduzida à função indireta de um meio para se realizar outra atividade, mas sim como um meio de interação social. No que nos interessa, para a formação de conceitos, o signo é a palavra. A palavra funciona como mediadora da formação de conceitos.

Por acumular grande parte do conhecimento produzido pela humanidade, é na escola que o aluno entra em contato com os conceitos científicos. Mas os alunos não se relacionam com os conceitos de forma direta, essa relação é mediada pelo professor. A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que passa, então, a existir de forma não direta. É esta proposta que configura a dinâmica do ensino de Geografia numa perspectiva histórico-cultural.

Ao professor não cabe apenas o domínio do conteúdo para garantir o aprendizado significativo, mas também o domínio pedagógico-didático. O professor precisa planejar sua ação de modo a permitir que o aluno consiga estabelecer conexões com o conteúdo, interrogando-o, instigando-o ao conhecimento.

Nas aulas de Geografia, tais funções superiores para Vigotsky podem ser consideradas em diversas atividades cognitivas: os motivos do aluno para gostar de

Geografia, as atividades de observação dos fenômenos geográficos no espaço, a comparação de fenômenos em distintas localidades, considerando as escalas geográficas e as temporalidades, as atividades de síntese e de sistematização sobre como o aluno percebe o espaço geográfico, além de se considerar importante o fenômeno geográfico com o cotidiano dos alunos. Cabe-nos indagar: como realizar a mediação didática no ensino de Geografia? Esses são alguns elementos do pensamento de Vigotsky para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, que permitem a internalização e a construção do pensamento espacial dos alunos.

Com a finalidade de responder essa questão e contribuir com elementos para pensar a mediação didática no ensino de Geografia, a teoria histórico-cultural traz importante contribuição ao refletir sobre processos mentais superiores, conceitos espontâneos/cotidianos, conceitos científicos e desenvolvimento da aprendizagem.

O processo de formação de conceitos é um aspecto central da teoria vigotskyana. Os sujeitos não agem de forma direta sobre a realidade objetiva, mas de forma indireta e mediada. Para Vigotsky, a linguagem humana, sistema simbólico que medeia a relação sujeito-objeto, tem duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1997). Isto é, além de instrumento de compreensão verbal entre os sujeitos de um determinado grupo, a linguagem realiza a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo ordenado por conceitos, cujo significado é partilhado pelos usuários da língua. A utilização da linguagem favorece a abstração e generalização ao permitir atingir os níveis mais elevados do pensamento. O conceito não é possível sem o signo ou a palavra. Pensar por conceitos não é possível sem o pensamento verbal.

A formação de conceitos somente é possível quando a criança amadurece e atinge um nível elevado de socialização do pensamento, ultrapassando o nível do empírico. Em si mesma, o domínio e a aprendizagem de palavras não leva à formação de conceitos. Em um experimento com crianças, Vigotsky (2007) identificou que antes do início da adolescência há uma dificuldade dos estudantes em verbalizar e estabelecer relações lógicas quando confrontados a estabelecer um nexos causal de modo intencional e involuntário com o uso da palavra “porque”. Foi pedido ao grupo que completasse a frase “O homem caiu de bicicleta porque...”. As respostas obtidas demonstraram que a criança é incapaz de estabelecer uma conexão causal de modo intencional e voluntária à questão. Ou seja, caracteriza-se pela compreensão inconsciente e pela aplicação espontânea da linguagem. Essa dificuldade também foi verificada quando se pediu para

definir a palavra “irmão”. A criança sabe o que é um irmão, ela convive com esse conceito no seu cotidiano, porém demonstra dificuldade em generalizar o conceito.

O mesmo processo ocorre quando os professores ensinam conceitos prontos e acabados. Ao optar pelo “caminho mais curto”, ou seja, transpor mecanicamente um conceito aos alunos por meio da memorização e repetição, não é possível suscitar o desenvolvimento dos conceitos.

Com base nessas concepções, e coerente com sua abordagem sócio-cultural, Vigotsky (2007) compreendeu que a linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve é internalizada e dirige o processo de formação de conceitos, como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. De acordo com Oliveira (1997, p. 31), após internalizada, a linguagem “passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento”.

O processo de formação de conceitos, discutidos até aqui, refere-se aos conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no domínio da experiência pessoal da criança, no concreto. Vigotsky (2007) distinguiu esse tipo de conceito do chamado conceito científico, aquele que é construído na escola a partir da seleção de conteúdos elegidos pela sociedade para o ensino/aprendizagem dos alunos.

Os conceitos científicos aparecem quando os elementos obtidos por meio da abstração são sistematizados e se tornam o meio do pensamento por meio do qual o aluno interpreta a realidade. Os conceitos científicos não são formados de uma simples relação de nexos associativos que se aprendem com o auxílio da memória. É um ato do pensamento complexo, que não pode ser assimilado por meio da memorização de palavras. O conceito, para Vigotsky (2007), é um ato de ação, e por isso requer um esforço do pensamento. Os conceitos científicos, embora se diferenciem dos conceitos cotidianos, não são opostos, como se houvesse uma barreira entre eles. De acordo com o autor, para que o conceito científico ocorra, os conceitos cotidianos devem ter atingido um certo nível para que seja possível ao sujeito a aprendizagem dos conceitos científicos e a tomada de consciência destes.

O conceito não aparece na mente da criança como uma ervilha que se põe dentro de um saco. Os conceitos não se alinham ou sobrepõem sem conexões ou relações que os liguem. Se assim fosse, as operações do pensamento requerendo a correlação dos conceitos seriam impossíveis, e o mesmo se diga da concepção de mundo que a criança faz e de toda a vida complexa do seu pensamento. Mais ainda, sem relações bem definidas com outros conceitos, a existência do conceito seria impossível (VIGOTSKY, 2007, p. 288).

Por natureza, o conceito pressupõe a existência de um certo sistema de conceitos, ou seja, fora do sistema, de forma isolada um conceito não pode existir, não possui sentido. O uso de conceitos como poder, campo de forças, identidade, conflitos territoriais, fronteira, rede, dentre outros, ajudam a ampliar o entendimento do território. O esquema a seguir exemplifica isso:

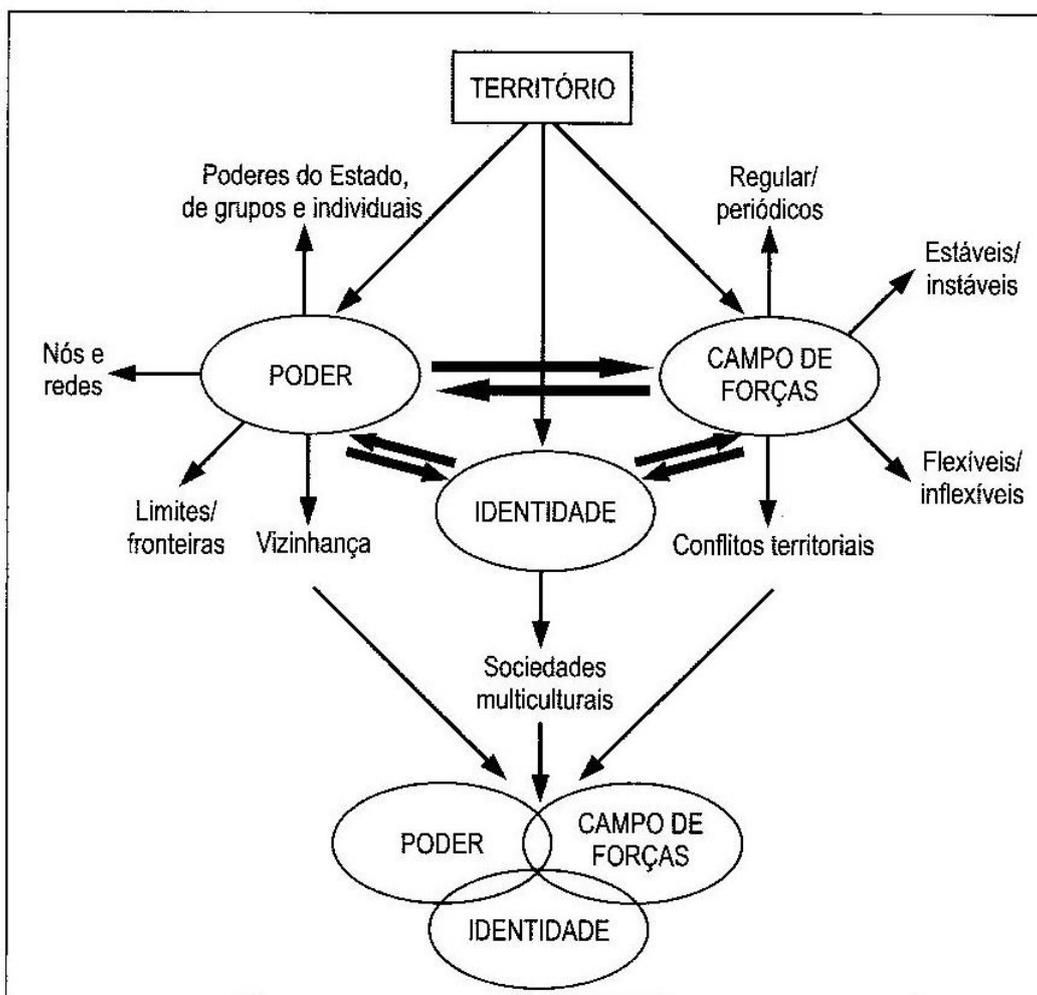


Figura 13- Sistematização do conceito território  
 Fonte: CAVALCANTI, 2012a, p. 54.

Na perspectiva vigotskyana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, conforme demonstramos, o ensino sistematizado escolar desempenha um papel importante em sua formação, por isso a importância do professor. A diferença fundamental é que, na escola, o processo de formação dos conceitos científicos é mediado pelo auxílio do professor. Não de forma a facilitar a ação do pensamento ativo do aluno. A mediação ocorre quando o professor em sala de aula propõe problemas, instiga o aluno a aprender e, assim, a realizar generalizações num processo de abstração.

A partir de uma dada questão, o professor explica, interroga, corrige e estimula o aluno a formular conceitos.

Enquanto mediador do processo de aprendizagem, conforme D'ávila (2008), o professor permite aos sujeitos vislumbrarem o fenômeno em sua totalidade, não de forma isolada e recortada da realidade, mas como unidade dos contrários que se relacionam de modo dialético e contraditório. E acrescenta:

As mediações, então, concretizam as ideias e dão significado às ações. E a educação organiza e transmite ideias, daí essa categoria constituir-se como básica para a explicação. A mediação, portanto, não significa uma passagem linear de uma realidade à outra. Essa passagem é contraditória e implica superação. Há uma teia de relações contraditórias que se engendram na ação educativa, enquanto ação mediadora no seio da totalidade social (D'ÁVILA, 2008, p. 28).

Dessa forma, o processo de mediação se efetua por meio da ação consciente e planejada do professor que promova o processo de autonomia dos alunos. No ensino de Geografia esse processo se torna de suma importância, uma vez que, como já destacamos no início deste capítulo, os conceitos geográficos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos.

Nesse sentido, a ação mediadora didática do conteúdo se constitui a partir do desejo do saber que o professor desperta nos alunos, “pois [é] na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção didática” (D'ÁVILA, 2008, p. 39). Para compreender melhor essa ideia há que se ressaltar a diferença entre mediação cognitiva e mediação didática. A mediação cognitiva, explica Libâneo (2009), é a que liga o sujeito ao objeto de conhecimento (S-O); já a mediação didática é a que liga o professor à relação entre sujeito e objeto (S-P-O). Desse modo, o professor é o meio pelo qual o aluno se relaciona com o sujeito, “a relação de mediação faz explicitar o papel do professor na orientação da atividade de aprendizagem do aluno, considerados o contexto e as condições do ensino e da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2009, p. 4).

A mediação didática do professor consiste em propiciar a atividade cognitiva do aluno a partir de uma ação planejada de ensino. Para além de uma etapa burocrática, o planejamento tem um objetivo: ativar a aprendizagem dos alunos. É nesse momento que se define o que fazer em sala de aula, como fazer e de que modo fazer. A mediação didática é a ação que possibilita ao aluno aprender. Assim, o planejamento, a sequência de como se tratar determinado conteúdo, é o ponto fundamental da mediação didática, porque envolve ação e intencionalidade. No encaminhamento das atividades

planejadas na mediação didática, Cavalcanti (2014, p. 38), corroborando com a teoria vigotskyana, define que as atividades de ensino podem ser esquematizadas da seguinte forma: problematizar-sistematizar-sintetizar, “considerando uma relação dialética entre esses ‘momentos’ do processo, que se relacionam de modo interdependente e inter-relacionado, e não linear”.

Cavalcanti destaca que não se trata de um receituário, mas de um processo de mediação didática para um ensino de Geografia que permita abordar os conteúdos de modo que promova o raciocínio dos alunos, tendo como elementos centrais instigá-los a conhecer, explicar-lhes os elementos necessários à construção do conhecimento e incentivá-los a refletirem sobre os conteúdos num sentido do abstrato para o concreto. O planejamento, a ação do ato de planejar e a avaliação do que foi realizado são de suma importância para que os alunos realizem operações mentais.

Esse entendimento nos permitiu planejar três sequências didáticas que foram aplicadas com os professores sujeitos desta pesquisa. A partir de diferentes conteúdos propostos pelas diretrizes de educação para cada série/ano, procuramos promover a mediação didática de Geografia. Durante as aulas, não foi nossa intenção formular o conceito de território juntamente com os alunos, como algo acabado. Mas, a partir do encadeamento da sequência didática das aulas com os professores P1, P2 e P4, a ideia foi explicitar diferentes modos, a partir dos conteúdos geográficos, do professor trabalhar com esse conceito, fornecer elementos para que, ao longo da trajetória escolar, os alunos sejam munidos de conhecimento geográfico para construir de forma autônoma o conceito território, e não somente esse. Ao trabalhar com o conceito território, outros conceitos foram enfocados, como: paisagem, poder, lugar, região, fronteira, entre outros – como poderá ser observado nos planos de aula a seguir.

## CAPÍTULO 3

### O CONCEITO TERRITÓRIO COMO REFERÊNCIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A mediação didática do professor na construção do conceito território em Geografia, a partir da teoria vigotskyana, representa a oportunidade de autonomia do pensamento dos alunos na construção de seu conhecimento. Um ensino que preze pela aprendizagem precisa ir além do repasse de informações e suscitar a ação cognoscitiva para que o aluno estabeleça conexões e amplie seus conhecimentos cotidianos a partir da problematização dos conteúdos em sala de aula.

Nesse sentido, as sequências didáticas (SDs) aplicadas em colaboração com os professores sujeitos desta pesquisa tiveram como base o ensino do conceito território e outros conceitos basilares da Geografia, como paisagem, lugar e outros que auxiliam no entendimento dos territórios atuais, a partir de três conteúdos: Cerrado, Globalização e Bacias Hidrográficas de Goiânia. Há que se destacar que o conceito território perpassa diversos conteúdos de Geografia e podem ser explorados de várias formas.

A escolha desses temas se deu, sobretudo, em razão do planejamento prévio anual de cada professor no momento de aplicação de cada SD. Assim, o planejamento das aulas de intervenção nas três escolas ocorreu a partir dos conteúdos pré-estabelecidos pelos professores no momento de sua aplicação.

Portanto, este capítulo apresenta os resultados da aplicação da sequência didática com os professores P1, P2 e P4<sup>14</sup>. O contato com o campo de pesquisa permitiu conhecer o modo como os professores conduziam e organizavam as aulas no ensino e aprendizagem de Geografia e a forma como o conceito território era abordado nas mesmas. A partir desses elementos pudemos refletir a respeito do modo como as aulas seriam conduzidas e a metodologia a ser aplicada. As SDs foram planejadas em quatro etapas: introdução do conteúdo, entrega de texto de apoio, discussão, elaboração de atividade.

No decorrer da discussão deste capítulo, em um primeiro momento, abordaremos a SD que orientou as intervenções nas escolas e os elementos que

---

<sup>14</sup> Devido ao término do contrato do professor P3 na escola E3, a SD foi aplicada com o professor P4, que, cabe destacar, se mostrou solícito a esta pesquisa e contribuiu para a realização da atividade.

possibilitam o ensino de Geografia. Em seguida será destacada a intervenção didática e seus elementos: planejamento, ação e aplicação – que resultaram nos momentos de problematização e sintetização. Como resultado do procedimento metodológico adotado e da análise das informações obtidas, como último momento, apresentaremos alguns apontamentos acerca do ensino e aprendizagem a partir do conceito território como referência nas aulas de Geografia.

### **3.1 A Sequência Didática na mediação do ensino de Geografia**

Os professores participantes desta pesquisa realizam o planejamento de suas atividades escolares não somente como uma obrigação imposta, mas para melhor conduzir o processo de aprendizagem em sala de aula. Um dos elementos centrais do planejamento, conforme destacado pelos professores P1, P2, P3 e P4, se refere à articulação dos conteúdos com a própria realidade dos alunos e a problematização ao longo de todas as aulas. Para ilustrar essa situação, recorreremos ao diálogo traçado pelo professor P3 da escola E3, ao trabalhar com os conceitos de lugar e paisagem no 6º A:

Professor P3: Goiânia pode ser considerada um lugar?

Alunos: Sim.

Professor P3: Mas e dentro de Goiânia, podemos ter outros lugares?

Aluno: Professor, o shopping.

Aluno: Parques.

Aluno: O cinema, professor?

Aluno: Meu bairro.

Professor P3: E com relação à paisagem, posso ter várias paisagens em Goiânia?

Alunos: Sim.

Professor P3: Temos várias paisagens, como o Bosque dos Buritis, a casa de nossos avós, pode ser lugar para mim. Nesses lugares estabelecemos relações, e as relações são possíveis porque existem em um determinado espaço.

Aluno: A escola pode ser um lugar?

Professor P3: Sim, porque na escola estabelecemos relações de afetividade. Como, por exemplo, a aluna X (cita o nome da aluna) e o aluno Y (cita o nome do aluno), eles podem estabelecer relações no espaço escolar.

Nesse momento, por conta dos exemplos, os alunos começam a conversar e rir. O professor pede enfaticamente que façam silêncio para continuar com a aula.

Professor P3: Se não fosse a escola essa relação dificilmente seria possível. Por isso as pessoas estabelecem relações de afetividade não somente entre elas, mas também com o lugar.

Aluno: Então o lugar é o espaço de relações?

Professor P3: Quando nos relacionamos com o espaço, com a cozinha, por exemplo?

Alunos: Comida, para comer.

Professor P3: Quando nos relacionamos com as pessoas também nos relacionamos com o espaço.

A geografia escolar, conforme o diálogo entre o professor P3 e seus alunos, não pode se distanciar da realidade do aluno, deve ser algo que lhe faça sentido. A matéria formalizada, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser capazes de estabelecer relação com a Geografia do aluno. Estabelecer essas conexões torna-se um desafio na atividade de ensino. Cavalcanti (2014, p. 29), explica esse papel da Geografia:

Portanto, há de se estabelecer aproximações entre a Geografia veiculada como disciplina e aquela construída por alunos-sujeitos de espacialidade. Mas, essa ligação com a geografia do aluno tem um propósito, que vai além de suas motivações imediatas, e que deve ser pensada em termos de “justa articulação entre motivações individuais e demandas sociais”. A geografia escolar tem o propósito [...] de contribuir para que os alunos desenvolvam o modo de pensar espacialmente, com a ajuda dos conteúdos que essa ciência disponibiliza.

Mais do que apresentar conteúdos, repassar informações, o ensino de Geografia interessa à formação de conceitos com o auxílio dos conteúdos trabalhados nas aulas. Souza (2011, p. 56) ressalta a importância dos alunos compreenderem os conceitos básicos da Geografia ao afirmar que:

Um caminho para o desenvolvimento de um pensamento geográfico decorre ainda da aprendizagem desses conceitos e de temas em diversas escalas de análise, em que se faz uma correlação entre as espacialidades sistematizadas pelo conhecimento geográfico e as espacialidades cotidianas do aluno. Para que isso ocorra, o professor deve ter essa clareza metodológica a fim de que ele possa mediar esse tipo de aprendizagem.

Para o propósito deste trabalho, a construção do conceito território, procuramos planejar as aulas nas três escolas (E1, E2 e E3) tendo como base as espacialidades cotidianas dos alunos, pois, muitas vezes, a forma que eles aprendem os conceitos na escola não possui correspondência com o que eles vivenciam em sua realidade. É neste ponto que o professor pode interferir de modo a mediar a aprendizagem.

A sequência didática é um dos instrumentos possíveis para a mediação didática na construção de conceitos. A SD, também denominada por Cavalcanti (2014) como percurso didático, visa potencializar a aprendizagem geográfica dos alunos. De acordo com Zabala (1998, p. 18), as sequências de atividades, ou sequências didáticas, se referem a um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O planejamento, o ordenamento, a sequência do que será realizado é o ponto central da SD.

A SD é uma das opções metodológicas para o encaminhamento do ensino, entre outras disponíveis, como: trabalho de campo, brincadeiras e jogos, que podem ser utilizados pelos professores de acordo com os objetivos de cada conteúdo. Na SD das aulas de Geografia, a organização, os procedimentos e os instrumentos necessários para promover o aprendizado significativo dos alunos, de modo a articular a aproximação dos conhecimentos prévios aos científicos da matéria, conforme explicitado no capítulo 2, é mediado pelo professor. A figura a seguir representa os componentes integrantes da SD, pautados na perspectiva de Vigotsky:

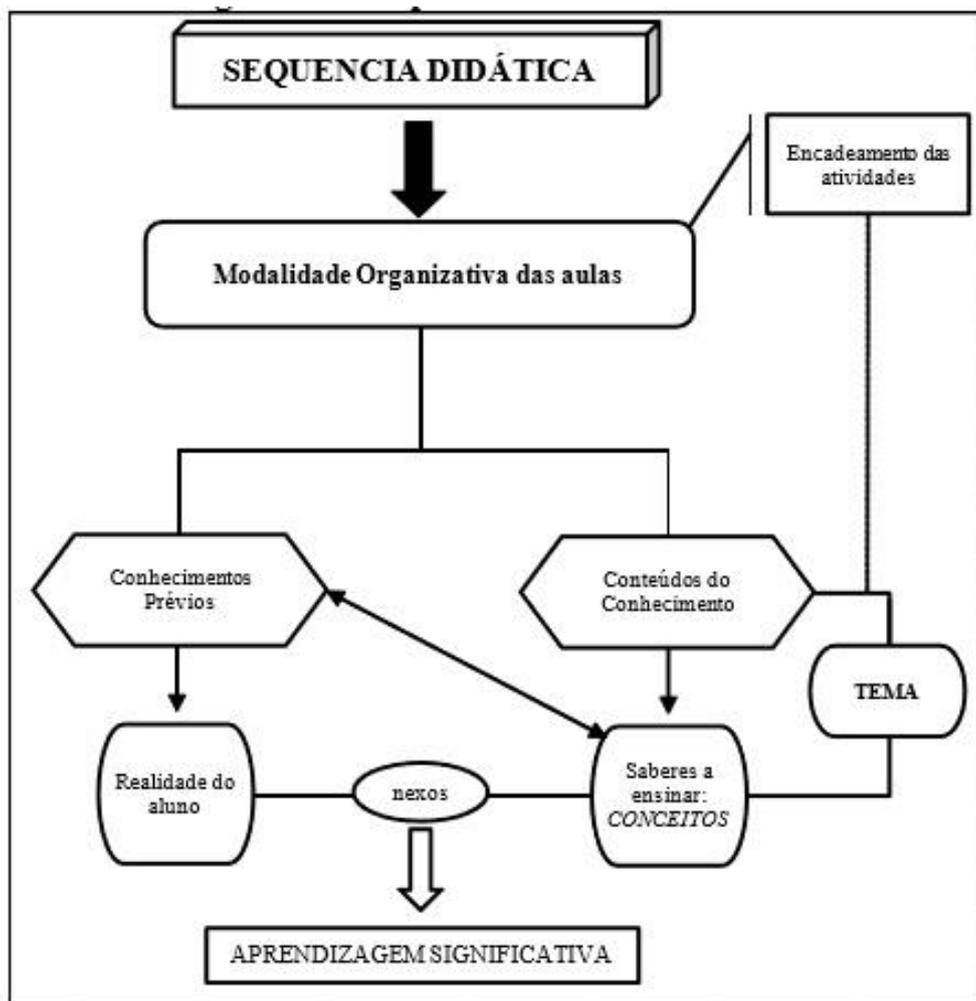


Figura 14- Sequência didática  
 Fonte: MACHADO, 2013, p. 36.

O esquema conceitual da SD está pautado na definição do tema a ser trabalhado pelo professor de Geografia, no conceito norteador da(s) aula(s) que irá passar o conteúdo a ser trabalhado em sala. Para que ocorra a aprendizagem significativa dos conteúdos e conceitos, o professor mediador do processo pedagógico trabalha de modo a estabelecer nexos entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos científicos. Antes de tudo, para que isso ocorra, é fundamental a atividade reflexiva do professor para o encadeamento da sequência didática, com a escolha de leituras, o modo como as discussões serão realizadas e as exposição/diálogo dos conteúdos.

Em conformidade com as ideias aqui apresentadas, as SDs foram planejadas e desenvolvidas nas escolas E1, E2 e E3 em colaboração com os professores P1, P2 e P4. O modo colaborativo no qual as aulas foram planejadas reitera a opção metodológica adotada nesta pesquisa. Pesquisador e professores trabalham de forma

colaborativa para a produção do conhecimento. Essa configuração favoreceu a análise qualitativa dos resultados obtidos em campo, referentes à ação docente que pode ser desenvolvida e às sínteses produzidas pelos alunos envolvidos no processo.

Desse modo, as SDs sobre Cerrado, Globalização e Bacias Hidrográficas de Goiânia foram desenvolvidas por meio da categoria território. Para cada conteúdo escolhido com os professores, planejou-se a aula a ser ministrada. Como não há um número pré-determinado de aulas para compor uma SD, estas foram planejadas conforme a disponibilidade dos professores e do conteúdo a ser trabalhado. A SD, portanto, está relacionada com o objetivo e com o modo como se pretende alcançá-lo, por isso não importa o número de aulas. O professor pode trabalhar uma SD em apenas uma ou cinco aulas, dependendo do objetivo a ser alcançado no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação aos conteúdos trabalhados nesta pesquisa, estes não foram selecionados ao acaso, mas respeitando o planejamento anual do professor no momento da aplicação. Assim, ao finalizar as observações e ter definido o período de intervenção, planejamos (professor e pesquisador) as aulas a partir do conteúdo previamente estabelecido pelos professores P1, P2 e P3 para aquela ocasião, conforme a seguir.

### **3.2 A temática de Cerrado e o ensino do conceito território**

A temática de Cerrado foi trabalhada na escola E1 em colaboração com o professor P1, seguindo a sequência do conteúdo que estava sendo trabalhado na turma G-4, que corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental II, na Rede Municipal de Ensino.

A intervenção didática foi planejada para cinco aulas, de uma hora cada, de modo a dar continuidade à temática da Região Centro-Oeste do livro didático adotado pela escola e que estava sendo trabalhada pelo professor P1. Em conformidade com a proposta de desenvolver uma SD para o ensino de Geografia, tivemos a preocupação em elaborar o plano de modo que o conceito território permeasse todos os momentos das cinco aulas, conforme consta no quadro 05.

<b>Aula 1</b>	
<b>Tema</b> Regiões Brasileiras (Centro-Oeste: impactos ambientais)	<b>Conceitos</b> Território, Paisagem, Espaço, Poder, Região, Lugar, Bioma, Meio Ambiente, Domínio, Capital.
<b>Objetivos</b> - Refletir sobre o processo de uso e apropriação do meio ambiente no Centro-Oeste; - Compreender os conflitos existentes a partir da apropriação do Cerrado no Centro-Oeste.	<b>Conteúdos</b> - Uso e ocupação do Cerrado e do Pantanal; - Transformação e utilização do território no Centro-Oeste.
<b>Metodologia</b> - Aula expositiva dialogada de modo a especificar problemas dos temas abordados referentes ao Centro-Oeste. A participação dos alunos e as perguntas serão utilizadas como pontos de apoio para a construção de tópicos sobre os temas no quadro didático; - Utilização do livro didático de Geografia para discussão dos conteúdos que abordam a apropriação econômica e as consequências ambientais no Pantanal e no Cerrado.	
<b>Avaliação</b> - Participação e interesse durante a aula em forma de leituras indicadas e diálogo para verificar o entendimento dos alunos a respeito do tema; - Formulação de perguntas sobre os conteúdos abordados.	
<b>Aula 2</b>	
<b>Tema</b> Regiões Brasileiras (Centro-Oeste: povoamento)	<b>Conceitos</b> Espaço, Território, Fronteira, Poder, Paisagem, Configuração Territorial.
<b>Objetivos</b> - Compreender como o processo de apropriação econômica suscitou diferentes formas de ocupação territorial na Região Centro-Oeste em diferentes períodos; - Refletir sobre a dinâmica territorial com a construção de Brasília; - Discutir sobre as diferentes espacialidades das atividades econômicas desenvolvidas nessa região, na atualidade.	<b>Conteúdos</b> - Ocupação econômica e demográfica da região Centro-Oeste; - Fronteira agrícola e ocupação; - Impactos da construção da nova capital federal no Centro-Oeste.
<b>Metodologia</b> - Aula expositiva e dialogada enfatizando as modificações do espaço geográfico e a distribuição da população na região; - Utilização do livro-didático de Geografia problematizando os conteúdos sobre apropriação econômica e o processo de povoamento.	
<b>Avaliação</b> - Formulação de perguntas e hipóteses sobre os conteúdos abordados; - Participação e interesse na aula a partir do diálogo sobre o processo de apropriação econômica e povoamento da Região Centro-Oeste.	
<b>Aula 3</b>	
<b>Tema</b> Conflitos territoriais no Cerrado.	<b>Conceitos</b> Território, Espaço, Lugar, Fronteira, Conflito, Poder.
<b>Objetivos</b> - Refletir sobre o processo de apropriação territorial do Cerrado por diferentes grupos; - Discutir o Cerrado como um cenário de disputas.	<b>Conteúdos</b> - Povos Cerradeiros; - Identidades territoriais no Cerrado.
<b>Metodologia</b> - Aula expositiva e dialogada destacando o Cerrado enquanto um espaço apropriado por diferentes povos e culturas; - Vídeo-documentário: Encontro de povos cerradeiros. O vídeo visa trazer, a partir da fala dos povos cerradeiros, novos elementos para discutir a situação atual; - Distribuir aos alunos os temas a serem trabalhados na aula seguinte; - Formar grupos para distribuição dos temas a serem trabalhados na próxima aula.	
<b>Avaliação</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e participação dos alunos durante a discussão do conteúdo a fim de identificar se conseguem perceber as disputas territoriais no Cerrado;</li> <li>- Intervenções em forma de questionamentos sobre o conteúdo a ser estudado durante a aula.</li> </ul>	
<b>Aula 4</b>	
<b>Tema</b> Povos Cerradeiros.	<b>Conceitos</b> Território, Espaço, Fronteira, Territorialização, Migrações, Poder, Paisagem.
<b>Objetivos</b> - Discussão sobre a apropriação dos diferentes povos que habitam o Cerrado.	<b>Conteúdos</b> - Povos Cerradeiros: Kalungas; Indígenas; Migração sulista no Cerrado.
<b>Metodologia</b> - Formar grupos para produzir material sobre as novas territorialidades, orientado pelos professores (professor regente e pesquisadora) na sala de aula; - Entregar material de apoio produzido pelos professores referente aos povos cerradeiros.	
<b>Avaliação</b> - Participação e discussão em grupo com o auxílio dos professores sobre os temas a serem trabalhados (o atendimento será realizado em cada grupo, auxiliando na produção do trabalho final).	
<b>Aula 5</b>	
<b>Tema</b> Diferentes usos do território no Cerrado.	<b>Conceitos</b> Território, Espaço, Lugar.
<b>Objetivos</b> - Discussão dos grupos demonstrando a compreensão sobre a territorialidade produzida pelos diferentes povos cerradeiros.	<b>Conteúdos</b> - Territorialidades dos povos cerradeiros: localização, apropriação e identidade.
<b>Metodologia</b> - Os grupos irão expor em cartazes os mapas elaborados, a partir do tema de cada grupo, dos territórios dos povos cerradeiros, com o objetivo de compreender o processo de apropriação e uso do mesmo; - Apresentação oral de 10 minutos para cada grupo expor sua conclusão a respeito do assunto.	
<b>Avaliação</b> Desenvolvimento da atividade proposta e apresentação oral, na qual os grupos demonstrarão sua compreensão sobre o assunto; - Questionamentos sobre os temas apresentados; - Capacidade de realizar conexões entre os conteúdos abordados durante a aula.	

Quadro 05: Sequência Didática da turma G-4 da Escola E1

Autores: Melo, Juliana G. da S. de.; Professor P1.

Observando o quadro 05 podemos verificar que a preocupação ao se trabalhar essa temática esteve relacionada à prática de vivência dos alunos. Durante a construção do planejamento das aulas, nos preocupamos em desenvolver um percurso didático em que pudéssemos problematizar-sistematizar-sintetizar, potencializado por meio da mediação didática do conteúdo e destacando o território como categoria de construção do raciocínio geográfico, com destaque para o bioma Cerrado, ou seja, a partir de um elemento ao qual os alunos possuem uma vivência, um conhecimento prévio sobre tal.

Durante as aulas, procuramos destacar que embora o Cerrado, ao longo das últimas décadas, tenha perdido território para a monocultura e, nas cidades, para a urbanização (CASTILHO; CHAVEIRO, 2010), os alunos possuem uma vivência com relação a este bioma, um conhecimento prévio que advém da experiência cotidiana.

Trazer essa experiência pessoal de modo a suscitar a participação e o envolvimento dos alunos foi algo intencional. Para tanto, todas as aulas foram planejadas de forma a contextualizar e apresentar os conteúdos articulados, com o intuito de promover o pensamento autônomo e reflexivo do aluno sobre o conteúdo.

Com a finalidade de atingirmos os objetivos traçados no planejamento, durante as três primeiras aulas realizamos a mediação didática do conteúdo, trazendo elementos que elencassem os conflitos territoriais existentes na Região Centro-Oeste (conteúdo ao qual o professor P1 já havia trabalhado nas aulas anteriores à intervenção), com destaque para as modificações no bioma Cerrado.

Nesse sentido, nas aulas seguintes destacamos três grupos para análise dos alunos e discussões: os sulistas, indígenas e os kalungas. A escolha desses três grupos permitiu que os alunos identificassem o modo como cada grupo se relacionava com o território e dele se apropriava.

Para que tal discussão fosse possível, além das aulas expositivo-argumentativas, elaboramos um material de apoio para cada aluno, de modo que ampliassem seus conhecimentos. Dividimos a sala em três grupos para que pudessem discutir e elaborar um mapa ao final da SD, demonstrando a espacialização e o entendimento por meio de um texto explicativo ao qual pudessem debater com os outros grupos. Os alunos se envolveram e participaram de modo ativo da atividade, demonstrando interesse e compreensão do conteúdo.



Figura 15- Alunos da escola E1 ao realizarem a atividade da SD  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Nas duas últimas aulas, e com base no material de apoio, os grupos elaboraram um mapa identificando territorialidade no Cerrado com a explicação do conteúdo.

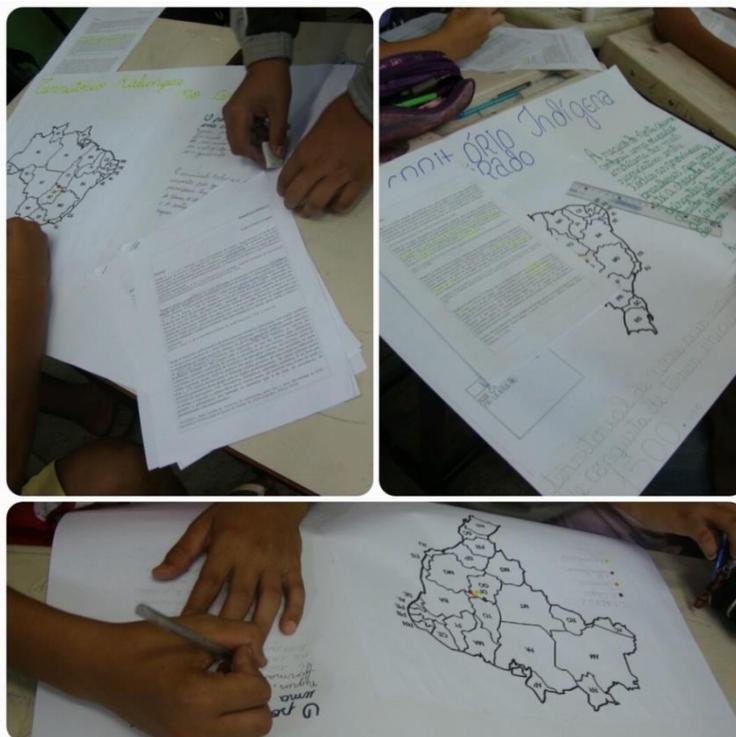


Figura 16: Elaboração de trabalho da SD na escola E1  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

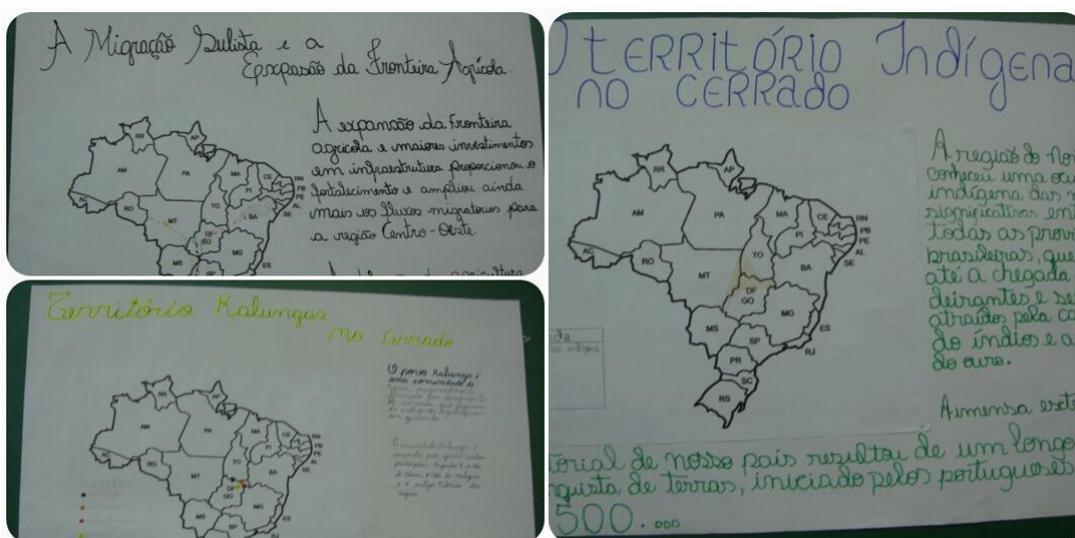
Ao realizarem a atividade, os alunos conseguiram estabelecer relações a partir das diferentes formas de uso que os grupos estabelecem com o bioma. Conforme expuseram em suas explicações, o conceito território serviu de base para o entendimento sobre o processo de uso e ocupação dos grupos, conforme se pode verificar na exposição do grupo 02 sobre os kalungas:

- Alunos do grupo 01 (Kalungas): Então, esses povos, os kalungas, eles moram na região nordeste de Goiás. Antigamente eles foram escravos, aí eles fugiram para chapada dos veadeiros para sobreviver. Eles foram para Teresina, Monte Alegre e Cavalcanti fugindo, bem aqui, eles formaram território aqui [mostrou no mapa]. Os fazendeiros, os garimpeiros queriam invadir o território deles, mas eles não deixaram.

Aqui onde eles moram tem mais cerrado. Eles preservaram o cerrado, porque eles plantam, eles colhem, fazem remédio, um monte de coisas lá.

Diante desses elementos, os alunos puderam ampliar o conhecimento acerca do território, de modo a permitir o pensamento autônomo do aluno. Ao longo das apresentações houve participação dos alunos em relação a questionamentos e interferências dos professores, de modo a estabelecer diálogos e sínteses sobre o assunto.

Os mapas e os textos produzidos em sala de aula serviram de base para criar um mural de exposição. A partir do entendimento do território pelos alunos, foi possível trabalhar com elementos para a construção do raciocínio geográfico em sala de aula.



**Figura 17:** Mapas elaborados pelos alunos da escola E1  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Ao ser questionado sobre a SD aplicada com os alunos, o professor P1 relatou:

A SD foi válida, ela atingiu os objetivos, que foi trabalhar o conceito de território. É uma SD que eu usaria em outras turmas. Acredito sim que com a SD conseguimos construir com os alunos a noção do conceito território, construir com os alunos noções espaciais sobre o conceito território. Dentro dos objetivos que foram levantamos, nós conseguimos atingir todos os objetivos.

(Professor P1, em 19/12/15).

Diante dessas considerações, a atividade de intervenção didática conseguiu atingir seus objetivos sobre o ensino de conceito por meio do conhecimento de Cerrado. Na medida em que os alunos foram instigados a pesquisar, elaborar o mapa e explicitar

suas conclusões para a turma, eles abstraíram e aplicavam o conteúdo ao objeto de estudo.

### 3.3 A temática Bacias Hidrográficas de Goiânia e o ensino do conceito território

A escola E2 pertence à Rede Estadual de Ensino e faz parte das escolas de tempo integral de Goiás. Diferentemente das escolas E1 e E3, nas quais trabalhamos apenas com uma turma, na escola E2 a SD foi aplicada nos 1º anos A, B, C e D.

Ao planejar a temática das Bacias Hidrográficas de Goiânia, procuramos, conforme a proposta deste trabalho, aproximá-la da realidade do aluno inserido no contexto do município de Goiânia. Para atingir uma mediação didática com o conceito norteador território, planejamos cinco aulas, de 50 minutos cada, em cada turma. No intuito de dar continuidade ao capítulo que estava sendo trabalhado nos primeiros anos, seguindo o cronograma estabelecido pelo professor P2 e as diretrizes da Secretaria Estadual de Goiás, utilizamos o conteúdo que estava sendo trabalhado anteriormente à aplicação da SD, “As águas: hidrosfera e bacias hidrográficas”. Nesse sentido, a SD das aulas foi planejada da seguinte forma:

<b>Aula 1</b>	
<b>Tema</b> Bacias Hidrográficas de Goiânia.	<b>Conceitos</b> Território, Paisagem, Espaço, Lugar, Bacia Hidrográfica, Rede de Drenagem, Vertente, Divisor D'água, Área de Risco, Planície de Inundação, Substrato Rochoso.
<b>Objetivos</b> - Refletir sobre os elementos da Bacia Hidrográfica de Goiânia; - Discutir sobre o uso e ocupação do território ao longo das Bacias Hidrográficas; - Analisar as transformações na paisagem em decorrência da ocupação das áreas próximas aos cursos d'água.	<b>Conteúdos</b> - Os diferentes usos e a ocupação das Bacias Hidrográficas de Goiânia; - Os problemas ambientais e áreas de risco ao longo do córrego macambira.
<b>Metodologia</b> - Utilização de maquete de relevo das Bacias Hidrográficas de Goiânia; - Aula dialogada possibilitando a construção dos conceitos norteadores dos conteúdos a partir da participação dos alunos durante a aula.	
<b>Avaliação</b> - Participação e interesse durante a aula em forma de questionamentos e levantamento de hipóteses sobre o conteúdo; - Exposição de exemplos de Bacias Hidrográficas a partir do lugar de vivência do aluno.	
<b>Aula 2</b>	
<b>Tema</b> A ocupação irregular e riscos ambientais próximos aos cursos d'água em Goiânia.	<b>Conceitos</b> Espaço, Território, Poder, Lugar, Paisagem.
<b>Objetivos</b> - Suscitar discussão sobre os diferentes usos e	<b>Conteúdos</b> - Chuva e inundação na cidade de Goiânia;

apropriações do córrego Macambira em Goiânia; - Compreender o processo de valorização e desvalorização de determinados espaços na cidade.	- Áreas de risco na cidade de Goiânia; - Apropriação das áreas de preservação ambiental próxima ao córrego macambira; - A criação do Parque Urbano macambira Anicuns e sua influência na produção do espaço urbano.
<b>Metodologia</b> - Entrega de material de apoio produzido pelos professores com reportagens sobre problemas urbanos em decorrência da ocupação desordenada próxima aos cursos d'água e mapas do Macambira Anicuns; - Aula expositiva e dialogada a partir da leitura e discussão dos textos, e análise dos mapas com ênfase no processo de produção do espaço urbano e a apropriação territorial de determinados lugares na cidade.	
<b>Avaliação</b> - Participação e interesse durante a discussão dos textos na aula; - Diálogo e reflexão sobre o processo de uso e ocupação do solo urbano, bem como a associação com exemplos de experiências vividas e/ou conhecidas pelos alunos.	
<b>Aula 3</b>	
<b>Tema</b> O uso de geotecnologias no estudo das bacias hidrográficas de Goiânia.	<b>Conceitos</b> Espaço, Lugar, Território, Paisagem.
<b>Objetivos</b> - Explicar como baixar o programa Google Earth; - Explicar as ferramentas que esse programa possui; - Demonstrar como o Google Earth, por meio de imagens, pode auxiliar na reflexão sobre o uso e ocupação do espaço geográfico.	<b>Conteúdos</b> - O Google Earth no ensino de Geografia; - Iniciação ao Google Earth; - Localizar lugares no mundo; - Salvar e analisar imagens do Google Earth.
<b>Metodologia</b> - Aula expositiva e dialogada destacando o programa Google Earth como ferramenta didática nas aulas de Geografia; - Utilização de Power Point para demonstrar como baixar e utilizar as ferramentas disponibilizadas pelo Google Earth; - Sondar com os alunos quais os cursos d'água próximos às suas residências; - Formar grupos para a realização do trabalho.	
<b>Avaliação</b> - Interesse e questionamentos dos alunos sobre a utilização do programa Google Earth.	
<b>Aula 4</b>	
<b>Tema</b> Bacias Hidrográficas de Goiânia e trabalho de campo em Geografia: uso e apropriação.	<b>Conceitos</b> Território, Espaço, Poder, Natureza, Paisagem, Lugar, Sociedade.
<b>Objetivos</b> - Explicar como deverá ser elaborado o trabalho de campo; - Separar os grupos a partir dos cursos d'água escolhidos pelos alunos.	<b>Conteúdos</b> - Como realizar o trabalho de campo a partir do programa Google Earth.
<b>Metodologia</b> - Formar grupos para produzir o trabalho sobre o processo de uso e apropriação das áreas próximas aos cursos d'água em Goiânia; - Entregar roteiro para elaboração do trabalho final.	
<b>Avaliação</b> - Participação e discussão com os grupos de estudo sobre os lugares a serem analisados (atendimento individual dos professores em cada grupo para auxiliar na produção do trabalho final).	
<b>Aula 5</b>	
<b>Tema</b> Apropriação territorial dos cursos d'água em Goiânia.	<b>Conceitos</b> Território, Poder, Espaço, Lugar, Paisagem.
<b>Objetivos</b> - Discutir, a partir das apresentações, sobre o modo	<b>Conteúdos</b> - Uso e apropriação das Bacias Hidrográficas de

como o solo urbano é utilizado; - Estabelecer conexões entre os conteúdos abordados e os trabalhos apresentados; - Compreender o processo de produção e apropriação do território nas Bacias Hidrográficas de Goiânia.	Goiânia; - Apropriação territorial e diferentes usos do solo urbano.
<b>Metodologia</b> - Os grupos irão expor a apresentação para toda a sala de aula a partir da reflexão sobre o curso d'água escolhido; - Apresentação oral de 10 a 15 minutos para cada grupo expor sua conclusão a respeito do assunto abordado; - Entrega de relatório final.	
<b>Avaliação</b> - Desenvolvimento da atividade proposta e apresentação oral, na qual os grupos demonstrarão sua compreensão sobre o assunto; - Questionamentos sobre os temas apresentados; - Capacidade de realizar conexões entre os conteúdos abordados durante a aula.	

Quadro 06- Sequência Didática dos 1º anos da Escola E2  
 Autores: Melo, Juliana G. da S. de.; Professor P2.

A elaboração do plano de aula da escola E2 foi orientada a partir de questionamentos com relação as impressões obtidas por meio das observações: que elementos das bacias hidrográficas de Goiânia influenciam a ocupação dos territórios? Que pessoas ocupam esses espaços? O que determina a apropriação na cidade?

Com base nas questões anteriores, a SD explorou o percurso didático que se referiu à introdução de conceitos básicos da temática (que já haviam sido trabalhados pelo professor nas aulas anteriores), e ao momento de síntese, produzido pelos alunos como último momento da SD.

Durante a construção da SD, procuramos – pesquisador e professor coparticipante – elencar um elemento presente no cotidiano dos alunos, ao qual pudessem trazer suas experiências e ampliar o conhecimento a respeito do espaço. Nesse sentido, ao trabalharmos as Bacias Hidrográficas de Goiânia, destacamos o córrego Macambira, que está localizado próximo à escola pesquisada.

Para introduzir o assunto, utilizamos duas maquetes: uma com exemplo de relevo e outra, fornecida pelo LEPEG, das Bacias Hidrográficas de Goiânia (Fig. 20). Nessa aula os alunos demonstram pouco conhecimento sobre os cursos d'água, muitos não conseguiram localizar seus bairros, e quando questionados sobre a localização da escola e do córrego em sua proximidade, os alunos não conseguiram identificar, arriscando palpites em poucas ocasiões. Por esse motivo, procuramos focar, além do território e os demais conceitos base da Geografia, os conceitos de bacia hidrográfica, rede de drenagem, vertente, divisor d'água, área de risco, planície de inundação e substrato rochoso. Esses conceitos foram enfocados na primeira aula, pois, conforme

Morais (2013), há uma dificuldade tanto no que diz respeito à compreensão da dinâmica existente entre os diversos elementos que compõem a bacia hidrográfica, quanto ao seu tratamento de forma integrada com a sociedade, pois as temáticas físico-naturais, em muitos casos, são ensinadas de forma mecânica. Sendo, por isso, necessário compreender como esses elementos se articulam no espaço geográfico.



Figura 18- Maquete de Bacias Hidrográficas de Goiânia, SD na escola E2.  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Nesse momento da aula, ao apresentarmos as maquetes, os alunos não identificaram de imediato que se tratava do município de Goiânia; isso somente ocorreu após serem instigados a observar e perceberem os municípios vizinhos. Na maquete da Bacia Hidrográfica de Goiânia, observaram alguns elementos como: “tem muita água”, “tem mais água no meio”, “nas ‘pontas’ é mais alto”, “o rio do meio é maior”, “no João Leite alaga”, “o Meia Ponte é mais largo”, entre outros. Com as observações dos alunos pudemos iniciar a discussão dos conceitos território, paisagem, espaço, lugar, bacia hidrográfica, rede de drenagem, vertente, divisor d’água, área de risco, planície de inundação, substrato rochoso.

Nas aulas seguintes, procurou-se buscar imagens, textos e experiências próximas à realidade dos alunos. Para isso elaboramos um texto de apoio, que foi entregue a todos os alunos, com imagens de manchetes de jornais locais e trechos de textos relacionados ao assunto, que destacavam os problemas ao longo dos cursos d’água de Goiânia, enfatizando o córrego Macambira. Com relação a esse córrego,

pudemos notar que uma parte considerável dos alunos não sabia o seu nome e alguns também afirmaram que nunca tinham visto esse córrego nas proximidades da escola.

Para leitura e discussão dos textos em cada turma, organizamos a sala em seis grupos. O texto de apoio levantou problemas advindos da chuva em Goiânia, como alagamentos, desabamentos e assoreamento dos cursos d'água. Com essa problematização, e some-se a isso o fato de as aulas coincidirem com o período de início das chuvas em Goiânia, os alunos trouxeram vários exemplos de problemas enfrentados não somente em seus bairros, mas em toda a cidade, por conta do destaque nos veículos de comunicação, principalmente na mídia televisiva. Conforme a seguir:

Várias áreas aqui de Goiânia sofrem com isso, com o mau planejamento urbano. Quando chove dá pra você pegar uma canoa e sair remando por aí. (Aluno 01).

As pessoas mais humildes não têm condições de comprar casas em lugares melhores, elas ficam em lugares que ocorrem desabamentos, alagamentos e perdem tudo; e parece que isso acontece todo ano, é só vir uma chuva forte. Mas elas estão aí porque não têm dinheiro para ir pra outro lugar. (Aluno 02).

Professora, assim... O governo fala que as pessoas têm livre arbítrio pra escolher onde morar, mas depende. Será que a pessoa tem dinheiro para conseguir fazer a casa onde ela quer morar? Será que a pessoa vai morar onde ela quer? Elas acabam indo pra outros lugares, sendo favoráveis ou não, perto de barrancos, perto de rios, lugares perigosos, aí, conseqüentemente, quando vem uma chuva acaba levando tudo. (Aluno 03).

Professora, isso que ele falou, eu penso assim, mesmo a pessoa não tendo condições de pagar em outro lugar, mas aí vem a chuva, acaba com tudo, e depois vem outra pessoa morar no mesmo lugar ou refaz o que a chuva estragou. Se sabe que vai alagar de novo, pode até morrer, eu não entendo. (Aluno 04).

Eu penso que as pessoas que moram em área de risco são pessoas que têm renda baixa, não têm estrutura pra comprar uma casa, um lote em lugar mais adequado. A maioria dessas pessoas não tem escolha, elas vão morar em áreas de risco porque é onde elas podem pagar. (Aluna 05).

Quando os alunos são estimulados a refletir sobre as temáticas físico-naturais levando em consideração os aspectos sociais, os professores estabelecem a mediação no processo de ensino de Geografia permitindo que eles se conscientizem da realidade em que vivem. Essas relações, na concepção de Vigotsky (2007), dizem respeito ao pensamento por complexo, ao permitir que os alunos estabeleçam conexões, nexos entre os objetos. Nessas conexões, os alunos conseguem associar os componentes físico-naturais aos humanos nos espaços.

Nesse sentido, as atividades suscitaram participação efetiva de grande parte dos alunos em todas as turmas. Após esse momento de discussões e explicação do conteúdo, tendo o conceito território como norteador da SD, iniciamos a fase de preparação para realização do trabalho de campo virtual sobre uso e apropriação das Bacias Hidrográficas de Goiânia, utilizando a ferramenta didática *Google Earth*, versão gratuita.

Utilizando um aparelho de *Data Show, notebook* (cedido pelo professor P2) e acesso à internet *wi-fi* (fornecida pela escola), expusemos o modo de aplicação do programa e seus recursos. Alguns alunos informaram não terem tido nenhum tipo de contato com esse programa, outros informaram conhecer apenas o *Google Maps*. Para isso, explicamos e demonstramos aos alunos os recursos do *Google Earth*, que poderiam ser utilizados para que pudessem ir à campo de modo virtual, conhecer os recursos d'água de Goiânia. O uso do *notebook* e da internet foi um elemento que chamou a atenção dos alunos, bem como a ferramenta que alguns não conheciam. Em seguida explicamos como a atividade seria feita e separamos os grupos.

Conforme a proposta do trabalho de campo, os grupos deveriam escolher dois lugares no município de Goiânia com realidades socioeconômicas distintas, localizados próximo a um curso d'água, e produzir uma apresentação demonstrando como eram utilizados e por quem.

Para esse exercício, alguns grupos das turmas do primeiro ano não realizaram a atividade. Os grupos que apresentaram demonstraram bastante interesse em realizar a atividade, pois houve uma participação efetiva dos alunos de cada grupo e de toda a sala no debate. Fato que nos chamou atenção e que já havia sido objeto de discussão dos alunos durante as aulas em que debatemos os textos de apoio, refere-se à diferenciação econômica da população que ocupa áreas próximas aos cursos d'água na cidade de Goiânia, conforme pode ser observado nos trabalhos apresentados em *slide* pelos alunos, conforme os trabalhos a seguir:

### **Colégio Estadual Luis Perillo**

A região perto do colégio Luis Perillo, é uma região com um custo de vida mais baixo, então essas empresas de construção, e prefeitura, não dão tanta importância para eles, e não se preocupam em valorizar mais a região.



### **Parque Flamboyant**

A região do Parque Flamboyant, é uma região bem valorizada, o custo de vida lá é muito alto, então devido o custo de vida lá ser alto, as empresas dão mais importância, a prefeitura. O Parque Flamboyant tem um lago que é uma nascente.



Figura 19: Trabalho produzido pelos alunos da escola E2, grupo 04, turma 1º C  
Autores: Alunos da escola E2.  
Organização: MELO, Juliana G. da S. de.

As discussões dos grupos, conforme o exemplo da figura 21, giraram em torno da discussão da forma de uso e ocupação na cidade a partir de áreas valorizadas e periféricas, demonstrando a contradição existente na cidade de Goiânia. E assim explicitaram (Grupo 02, turma 1º B):

A cidade de Goiânia é extremamente desigual e dividida. Certos locais são ocupados pela classe alta e outros pela classe baixa, que se espalham pela cidade vivendo em locais, muitas vezes impróprios. A diferença de moradia entre o Parque Vaca Brava e as residências próximas ao córrego Macambira são muitas.

Aqui no Macambira [aluna aponta no slide] há muitos comércios com peças de carros, o córrego não está dos melhores, o pessoal joga lixo. A população é de classe média baixa, alguns tem dificuldades para viver. Já próximo ao Parque Vaca Brava é uma população de classe alta, há muitas lojas caras, shopping, colégios. É bem diferente a realidade dos dois locais.

Por meio das apresentações e das discussões que se seguiam, ampliaram o conhecimento que tinham sobre o conceito território por meio dos vários elementos por eles destacados, e que lhes auxiliaram a compreender a diferenciação territorial de ocupação de Goiânia, seu espaço de convivência. Destacaram ainda a participação do poder público municipal na produção de territórios desiguais e por isso a diferenciação urbana. Sobre esse ponto, Cavalcanti (2006) compreende que é necessário trabalhar com o conceito território dispondo de diferentes instrumentos teóricos na reflexão sobre o cotidiano. Tomando como exemplo os territórios na cidade, afirma que este

[...] é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva a pensar a cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles (CAVALCANTI, 2006, p. 42).

Ao analisar a cidade tendo por base o território, os alunos, mediados pelos professores, elencaram elementos fundamentais presentes nesse conceito para produzirem seus discursos. Podendo, assim, construir um pensamento autônomo e uma boa leitura de mundo a partir do conhecimento geográfico.

### **3.4 A temática Globalização e o ensino do conceito território**

A temática globalização seguiu o encaminhamento das aulas que haviam sido realizadas pelo professor P3. Para intervenção didática, tendo como foco o conceito território e dando prosseguimento ao conteúdo, ao planejar a SD procuramos problematizar a questão das empresas capitalistas, tendo em vista sua localização no globo e a abrangência de sua influência nos territórios, a partir das marcas de empresas multinacionais pesquisadas pelos alunos. Devido à proximidade do recesso escolar e o conteúdo a ser ministrado, planejamos três aulas de 45 minutos no 8º B da escola E3, na Rede Federal de Ensino. É importante destacar que não é a quantidade de aulas, mas a qualidade do procedimento que convém ao processo de ensinar e aprender. Em

continuidade à proposta deste trabalho, assim como na escola E1 e E2, o território permeou o percurso didático da SD.

O professor P3 já havia trabalhado o conteúdo de globalização em quatro aulas anteriores à intervenção, conforme seu planejamento anual. Nesse sentido, dando continuidade às aulas, enfatizamos algumas experiências dos alunos para trabalhar com o tema.

Ao se trabalhar com conceitos no ensino de Geografia, entendemos que se trata de um processo gradual, que envolve diversos outros (Fig. 13). Nesse sentido, o modo como esses conceitos são apresentados e as aulas planejadas se reflete na maneira como os alunos irão compreendê-los, portanto, no processo de ensino e aprendizagem.

Assumimos a ideia de trabalhar com alguns aspectos que os alunos já haviam destacado nas aulas anteriores e que havia gerado dúvidas e questionamentos. Um aspecto enfatizado por diversos momentos nas aulas do professor P3 e que foi possível perceber durante as observações, se refere às transnacionais: as grandes marcas de produtos consumidos em todo o mundo e a questão das fronteiras. Os alunos destacaram as marcas que utilizavam refletindo sobre a origem dessas empresas e como elas atuavam. Desse modo, as aulas foram planejadas do seguinte modo:

<b>Aula 1</b>	
<b>Tema</b> Globalização	<b>Conceitos</b> Território, Espaço, Poder, Rede, Trabalho, Multinacionais
<b>Objetivos</b> - Refletir sobre o impacto da globalização nos diferentes territórios.	<b>Conteúdos</b> - Impacto da globalização nas economias mundiais; - Transformação e utilização do território pela globalização; - Os problemas decorrentes do processo globalizador.
<b>Metodologia</b> - Aula expositiva e dialogada com leitura coletiva do texto e participação dos alunos sobre os temas abordados na aula com relação à globalização. - Utilização de texto de apoio produzido pelos professores, com fragmentos selecionados de texto que discutem sobre o processo da globalização.	
<b>Avaliação</b> - Participação e interesse durante a aula em forma de leituras indicadas e diálogo para verificar o entendimento dos alunos a respeito do tema. - Formulação de perguntas e hipóteses sobre como os alunos percebem a globalização no seu cotidiano.	
<b>Aula 2</b>	
<b>Tema</b> O consumismo enquanto ideologia da globalização	<b>Conceitos</b> Rede, Espaço, Território, Fronteira, Poder, Sociedade, Multinacionais, Meio Ambiente
<b>Objetivos</b> - Compreender o consumo no mundo globalizado	<b>Conteúdos</b> - Relações de consumo no mundo globalizado e

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre as relações de trabalho e condição do trabalhador na sociedade globalizada</li> <li>- Refletir sobre o impacto das multinacionais ocupando diferentes territórios no mundo.</li> <li>- Destacar os problemas ambientais decorrentes da produção mundial e a utilização dos recursos naturais.</li> </ul>	<p>exploração do trabalhador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os impactos da globalização no meio ambiente</li> </ul>
<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva e dialogada enfatizando as modificações do espaço decorrentes da globalização.</li> <li>- Vídeo-documentário: <i>A história das coisas</i>. O vídeo visa despertar a consciência dos alunos com relação ao processo de produção, relações de trabalho no mundo globalizado.</li> <li>- Solicitar aos alunos que tragam rótulos de marcas multinacionais para a confecção de um mapa que demonstre o processo de apropriação territorial no globo. Foi solicitado ainda que o aluno pesquise a origem das empresas.</li> </ul>	
<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação de perguntas e hipóteses sobre os conteúdos abordados no vídeo e no diálogo com os alunos;</li> <li>- Participação e interesse na aula sobre os processos destacados no vídeo.</li> </ul>	
<p><b>Aula 3</b></p>	
<p><b>Tema</b> A globalização e o processo de apropriação territorial</p>	<p><b>Conceitos</b> Território, Rede, Fronteira, Poder, Lugar</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre processo de apropriação territorial das multinacionais no globo terrestre</li> <li>- Localizar onde a maioria das empresas está concentrada;</li> <li>- Compreender os impactos da globalização localmente.</li> </ul>	<p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Localização das empresas multinacionais no mundo.</li> <li>- As multinacionais e as fronteiras nacionais.</li> </ul>
<p><b>Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da base do mapa <i>mundi</i> confeccionado em E.V.A, os alunos deverão identificar os países de origem das marcas e colá-los no mapa;</li> <li>- Discutir sobre relações de produção e consumo no mundo, globalização mundial e localmente.</li> </ul>	
<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e participação dos alunos durante a confecção do mapa que demonstra o país de origem das grandes marcas de produtos no mundo</li> <li>- Intervenções em forma de questionamentos sobre as relações de produção e consumo nas economias globalizadas;</li> <li>- Capacidade de estabelecer relações do impacto da globalização em seu cotidiano</li> <li>- Percepção dos processos de transformações territoriais a partir das grandes empresas multinacionais.</li> </ul>	

Quadro 07- Sequência Didática da turma do 8º B da escola E3

Autores: Melo, Juliana G. da S. de.; Professor P3.

Embora o plano tenha sido elaborado em parceria com o professor P3, ele foi aplicado com o professor P4 (conforme informamos anteriormente), que participou ativamente das discussões e da intervenção no 8º B.

O conceito território perpassou as aulas sobre a globalização. Percebe-se que o percurso didático estabelecido no plano de aula partiu da necessidade de aprofundamento de alguns conteúdos e do interesse dos mesmos, bem como de sua contextualização na vida diária dos alunos.

Assim como na intervenção da escola E1, primeiramente utilizamos um texto de apoio elaborado em parceria com o professor P3 para iniciarmos a discussão

sobre a Globalização, visando trazer novos elementos para discussão. Os alunos participaram de forma intensa da discussão, levantando dúvidas e questionamentos. Os trechos a seguir exemplificam tal constatação, quando instigados a relatar sobre o entendimento do conteúdo trabalhado na aula. Seguem alguns trechos das falas ocorridas na primeira aula, no momento de síntese do conteúdo trabalhado:

Aluno 01: A base desse sistema é o comércio, e este atualmente já está em escala planetária, boa parte disso por conta das multinacionais que causam uma homogeneização do consumo da população mundial.

Aluno 02: Muitos países hoje se preocupam mais em ganhar dinheiro do que cuidar do povo, e da cidade. Através da globalização também vemos que em todo lugar que vamos tem várias marcas que conhecemos, que rompem as fronteiras pra ganhar mais dinheiro e mais população nas lojas.

Aluno 03: A globalização é a parte mais evoluída do capitalismo, ela luta pela homogeneização do consumo, por um mercado mais livre, com a lei de mercado predominando, com intenção de avanços tecnológicos, mundialização, internacionalização, com a presença de aldeias globais, ela também possui a predominância de empresas transnacionais e multinacionais.

Nesse momento pudemos constatar o processo de desenvolvimento do conceito por meio do conteúdo, pois os alunos foram instigados a sintetizar o que aprenderam. Na aula seguinte, utilizamos o vídeo-documentário *A história das coisas*. A atenção foi um elemento de destaque na aula, os alunos questionavam sobre a questão da fabricação de produtos e como isso afeta no dia a dia deles, trazendo elementos do cotidiano, das marcas que mais consomem e do problema do lixo que produzimos.

Esse aspecto, conforme Castellar (2013, p. 186), é essencial para que se possa compreender o fenômeno da globalização. E afirma:

A globalização atual é marcada por um processo de realocização produtiva. Tradicionais regiões fabris são relativamente esvaziadas e há industrialização acelerada de outras. [...] O que vale a pena ressaltar são as razões de mobilidade dos empreendimentos. O que o capital busca, na onda atual de realocização produtiva, é a melhor combinação possível dos seguintes elementos: baixo custo da força de trabalho; menor força relativa das organizações sindicais; reduzida taxaço sobre lucros; baixa restrição à circulação de capitais; e legislação ambientais e de condições de trabalho pouco restritivas.

Dessa maneira, trouxemos como exemplo uma grande empresa que está locada próxima à escola e apresenta diversos problemas, constantemente divulgados nos meios de comunicação. Os alunos relatam, por diversas vezes, que essa empresa, além de poluir o Rio Meia Ponte, causa um grande incômodo nos setores próximos por conta do mau cheiro que se espalha por diversos bairros. Por conviverem com esse problema, pois muitos passam próximo a essa empresa ou residem na redondeza, relataram que sofrem com o mau cheiro e com a poluição. Outros trouxeram relatos de outras empresas que também poluem a cidade de Goiânia, e em especial seus bairros, e os problemas ambientais que geram. Assim, o conceito lugar também foi uma referência importante para se compreender o processo de globalização.

A construção do pensamento espacial na SD da escola E3 considerou, por isso, as relações socioespaciais do lugar onde o aluno está inserido, realizando uma relação do global com o local.

Como último momento da intervenção, a partir de uma base do mapa *mundi* montada no material E.V.A, os alunos colaram na base do mapa os rótulos que haviam recortado. Houve uma participação significativa, o que mostrou que ficaram interessados em realizar a atividade. Como alguns não haviam pesquisado o país de origem das marcas, utilizaram o serviço de internet do aparelho celular no momento da atividade.



Figura 20- Alunos realizando atividade em grupo na escola E3  
Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Conforme montavam, os alunos perceberam que a origem de grande parte dessas empresas se localizava ao norte do globo e se expandiam por todo o mundo.

Marcas de computadores, de alimentos, vestuário, entre outras, foram destacadas pelos alunos. Muitos diziam utilizar grande parte dessas marcas.

Os professores, durante a elaboração do mapa, orientaram os alunos e auxiliaram na localização da sede das transnacionais. Ao mesmo tempo, questionavam sobre as marcas e consumo dos produtos.

Desse modo, os alunos puderam realizar generalizações, e por meio da mediação dos professores estabeleceram relações com os conceitos trabalhados. Em especial o conceito território, ao perceberem que as grandes marcas não respeitavam os limites de fronteira entre os países e se expandiam de modo a gerar lucros, estabelecendo relações entre o global e o local.



Figura 21: Mapa elaborado pelos alunos da escola E3

Autora: MELO, Juliana G. da S. de.

Estabelecer relações e conseguir verbalizar o pensamento demonstra que o aluno foi capaz de ter elementos para compreender o conceito território. Conforme a seguir:

Aluno 01: Os países do sul fornecem matéria-prima, são explorados, a maioria das grandes marcas estão localizadas na parte norte. Então, professora, por exemplo, um tênis da Nike é produzido no Vietnã, mão de obra explorada, destroem o meio ambiente.

Aluno 02: Professor, a empresa X [aluno cita o nome da empresa], aqui perto da escola, usa produtos químicos, joga tudo no rio. Eles mandam o lixo pra cá. Essas grandes empresas exploram os trabalhadores. No país deles, eles não fazem isso.

Aluno 03: Para as empresas interessa só o dinheiro, professora. Eles se unem pra ser só um, as transnacionais. Aí eles vão para outros países para lucrar, por exemplo, o Brasil, Uruguai, Paraguai. Eles não estão preocupados com o território, eles querem é vender.

Os alunos compreenderam que um dos elementos da globalização é a livre circulação de mercadorias, não importando para qual território se destinam. Com base nessa intervenção, a mediação didática representou um aprendizado significativo para os alunos, de modo que o conhecimento resultante pode preparar o senso crítico dos mesmos para compreenderem a sociedade em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos basilares da Geografia são importantes para a construção do raciocínio geográfico dos alunos, pois permitem a construção do pensamento autônomo e reflexivo, essencial para compreender a realidade para além da dimensão empírica. Criar condições para que o aluno forme os conceitos por ele mesmo é o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.

Este estudo teve como intencionalidade a discussão em torno da construção do conceito território em sala de aula como um meio possível para que o aluno faça essa leitura do mundo. A vivência cotidiana dos estudantes está repleta de territorialidade, nos momentos de descontração, de afazeres e até mesmo no caminho da escola. E então surgiu a pergunta: que aspectos do professor mediador, que passou por um recente processo de formação, possibilitam o aluno a construir o conhecimento sobre o conceito território?

Não é possível trazer uma resposta definitiva, mas a investigação empreendida em parceria com os professores que participaram desta pesquisa aponta para a necessidade de o professor encaminhar metodologicamente suas aulas, da necessidade da intencionalidade em mobilizar o conhecimento prévio dos alunos em direção à construção do conhecimento científico próprio do pensamento geográfico.

Para que isso ocorra, ao se trabalhar com os conteúdos de Geografia, a proposta se baseou na elaboração de sequências didáticas em três escolas de Goiânia, em colaboração com quatro professores com formação recente em nível de pós-graduação. As SDs foram planejadas para cada escola, dando continuidade aos conteúdos previamente estabelecidos pelos professores no planejamento anual. Nesse sentido, o conceito território perpassou os conteúdos de Cerrado, Bacias Hidrográficas de Goiânia e Globalização. Essa ideia reforçou nosso entendimento de que os conceitos geográficos podem perpassar os diversos conteúdos da disciplina tendo como referência a vivência do aluno.

Portanto, é possível ensinar e aprender Geografia colocando o aluno como centro e sujeito ativo do processo, inserindo-o na discussão de modo que consiga realizar conexões com sua realidade, partindo do empírico para o abstrato.

Para além de ser considerado uma porção do espaço de múltiplas escalas, dominado por relações de poder, de agentes sociais, Estados, empresas, indivíduos e sociedades, o território é produzido cotidianamente, possui diversos usos de acordo com

o período do dia, das pessoas que o ocupam e o utilizam. As SDs desenvolvidas em parceria com os professores coparticipantes desta pesquisa possibilitaram ampliar, por meio da mediação didática do conteúdo, o conhecimento cotidiano dos alunos, aproximando-os dos conceitos científicos.

Conforme a teoria vigotskyana, ensinar conceitos prontos e acabados não garantem uma aprendizagem significativa, mas apenas um raciocínio mecânico e decorativo, um conhecimento temporário que serve para responder alguma pergunta, mas que não se transforma em conhecimento efetivo. É necessário construir meios para que os alunos desenvolvam o raciocínio. No caso da Geografia, desenvolvam o raciocínio Geográfico, para que assim possa aplicá-lo em seu cotidiano. Nesse sentido, este trabalho procurou trazer esses elementos para refletir sobre o ensino. As aulas tiveram como ponto de partida a realidade próxima do aluno, despertando-lhes o interesse e a discussão, o que possibilitou que os alunos participassem das atividades propostas. Dessa forma, todas as SDs foram metodologicamente elaboradas para envolver os alunos na construção do conceito território, e prepará-los para “ler” o mundo.

Os elementos aqui levantados servem de base para futuras discussões para o ensino de Geografia, e possibilitam que reflitamos: que tipo de professor eu tenho sido? Que tipo de professor eu pretendo ser?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, S. (Org.). **Pesquisa Social: projeto e planejamento**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, p. 21-88.

ANDRÉ, Marli. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XX, n 68, Dezembro/99. Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 260f. Tese. (Doutorado em Geografia). Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BORGES, C. M. F. Apresentação. **Educação&Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001, p. 11-26.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Ática, 1990.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, n. 14, São Paulo, jan/jul, 1999, p. 60-99.

CAMPOS, Alessandra B. F. **Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia**. 2013. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CASTELLAR, Sônia.; VILHENA, Jerusa **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. A globalização: suas interpretações no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, L. S. (Org). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 179-198.

CASTILHO, Dênis; CHAVEIRO, Eguimar Felício. Por uma análise territorial do cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieiras, 2010, p. 35-50.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**. Centro de estudos educação e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005, p. 185-207.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G. et al. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006, p. 27-49.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012b.

\_\_\_\_\_. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/ para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de A.; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo, (Orgs.). **Ensino de geografia e metrópole.** Goiânia: América, 2014, p. 27-41.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei:** o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** mito e realidade. Brasília: UNB, Inep, 1982.

FRASER, Márcia Tourinho D.; GONDIM, Sônia Maria G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, n. 14 (28), 2004, p. 139-152.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Universidad de Barcelona, n 207, 2000. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/65640>. Acesso em: 14 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? **Coloquio Internacional de Geocrítica:** dez años de câmbios em el mundo, em la geografia y en las ciencias sociales, 1999-2008. 2008. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26243>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GOMES, Paulo Cesar da C. A dimensão ontológica do território no debate da cidadania: o exemplo canadense. **Revista Território**, n. 1, v. 2, 1997, p. 43-62.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995, p. 33-46.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LACOSTE, Yves. **A Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e aprender/aprender e ensinar:** o lugar da teoria e da prática em didática. 2009. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Didática e trabalho docente:** a mediação didática do professor nas aulas. 2011. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Júlio Cesar E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACHADO, M. S. Geografia e epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade. **GeoUerj**, Revista do Departamento de Geografia, n. 1, jan. 1997, Rio de Janeiro, UERJ, p. 17-32.

MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 33, set/dez, 2006, p. 511-518.

MORAIS, Eliana Marta B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Temas da Geografia na escola básica.** Campinas: Papirus, 2013, p. 13-44.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura.** 1999. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin>. Acesso em: 07 ago. 2015.

OLIVEIRA, Marta. Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança:** trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PONTUSCKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

RICHTER, Dênis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da didática de geografia.** Goiânia: PUC Goiás, 2013, p. 107-123.

SAMPAIO, J. J. A. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 15-20.

\_\_\_\_\_. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. Geografia do homem: antropogeografia. In: MORAES, A. C. R. (Org.) **Ratzel**. São Paulo: Ática, 2000. p. 87-114.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território o ensino-aprendizagem de Geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro. v. 2, n. 23, 2012, p. 699-716.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, ano 9, n. 2, 2005, **Granada**, p. 1-30. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

SILVA, Ana Cristina. **Território e significações imaginários no pensamento geográfico brasileiro**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

SOUZA, Marcelo José L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

\_\_\_\_\_. Território e (des)territorialização. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110.

SOUZA, V. C.; ZANATTA, B. A. Concepção de práticas de ensino e formação de professores de geografia. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas de geografia**. Goiânia: Vieira, 2006, p. 67-90.

SOUZA, V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino de Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v 1, n. 1, 2011, p. 47-67.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, Ademir. Evolução histórica da categoria geográfica território e a sua atual multiplicidade interpretativa. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 31, 2009.

VEDOVATE, Fernando.Carlo. **Projeto Araribá: Geografia**. São Paulo: Moderna, 2010.

VESENTINI, José. William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III, 1960. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/28804811/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3>. Acesso em: 07 nov. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

- Anexo 1

**Universidade Federal de Goiás**  
**Instituto de Estudos Sócio Ambientais – IESA**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Roteiro de observação** - A mediação didática e ensino de Geografia: elementos para compreender a construção do conceito de território em sala de aula

**Pesquisadora:** Juliana Gomes da Silva de Melo  
**Orientador:** Vanilton Camilo de Souza

### 1 Informações da aula

- 1.1 Nome da escola: \_\_\_\_\_
- 1.2 Dia da aula: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 1.3 Horário da aula: \_\_\_\_\_
- 1.4 Número de aulas observadas: \_\_\_\_

### 2. Aspectos das aulas observadas

2.2 A sala de aula estava organizada?

---

---

2.3 O quadro negro foi utilizado? Sim ( ); Não ( ).

2.3.1 Qual a finalidade?

---

---

2.4 O conteúdo a ser trabalhado na aula é apresentado ao aluno?

---

---

2.5 Houve a utilização de recurso(s) pedagógico(s)? Foi adequado aos objetivos da aula?

---

---

2.6 Aspectos da mediação professor-aluno.

---

---

2.7 Qual a metodologia utilizada pelo professor?

---

---

2.8 O professor problematiza o conteúdo considerando a realidade dos alunos?

---

---

2.9 Quando o aluno responde a alguma pergunta realizada durante a aula, o professor aguarda que ele termine o raciocínio ou interrompe o pensamento e dá a resposta final?

---

---

2.10 Há participação voluntária dos alunos durante a aula?

---

---

2.11 O professor demonstra dominar conteúdo?

---

---

### **3. Atividades**

3.1 As atividades da aula são bem encadeadas?

---

---

3.2 As atividades são do tipo reprodutiva ou reflexiva?

---

---

3.3 Quais são as reações dos alunos a essas atividades?

---

---

3.4 A proposta de atividade foi compreendida por todos os alunos? Seria necessário que o professor explicasse outra vez e de outra maneira?

---

---

### **4. Documentos**

4.1 Houve planejamento das aulas, há o plano de ensino?

---

---

4.3 O professor seguiu o plano de aula? Sim ( ) Não ( ).

---

---

4.2 Os textos e/ou atividades utilizados durante as aulas são didáticos?

---

---

- Anexo 2:

**Universidade Federal de Goiás**  
**Instituto de Estudos Sócio Ambientais – IESA**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Roteiro de entrevista semiestruturada**

- 1- Instituição de formação, modalidade, ano de conclusão.
- 2- Quais elementos você leva em consideração para elaborar as aulas de Geografia?  
Quais as principais metodologias utilizadas?
- 3- Em suas aulas, a realidade do aluno é levada em consideração em seu planejamento?
- 4- O que você considera importante para que as aulas se tornem menos expositivas e mais dinâmicas?
- 5- Quais são os meios que você proporciona para que o aluno construa os conceitos geográficos?
- 6- Quando você consegue trabalhar com o conceito território em suas aulas?
- 7- Você considera que em suas aulas há a mediação do conhecimento geográfico?  
Quando isso ocorre?
- 8- Como você avalia a sequência didática que aplicada?
- 9- A partir do que foi realizado na SD, você acredita que os alunos conseguiram ter elementos para construir o conceito território?