



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

**EDSON OLIVEIRA DE JESUS**

**A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO  
PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

**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: Edson Oliveira de Jesus

Título do trabalho: A Aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar

**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 autor<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora<sup>2</sup>

Data: 30/05/2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a 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.

EDSON OLIVEIRA DE JESUS

**A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO  
PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes

GOIÂNIA

2017

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

OLIVEIRA DE JESUS, EDSON

A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR [manuscrito] / EDSON OLIVEIRA DE JESUS. - 2017.

CXXII , 122 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

Anexos.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Aula expositiva dialogada. 2. Geografia Escolar. 3. Ensino de Geografia. 4. Relevo. I. BARBOSA DE MORAIS, ELIANA, MARTA orient. II. Título.

CDU 55



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  
**EDSON OLIVEIRA DE JESUS**

Aos vinte e dois dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezessete (2017), a partir das 09h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **Edson Oliveira de Jesus**, intitulada: "A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar". A banca examinadora foi composta, conforme Portaria nº 088/2017 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professoras Doutoras: **Eliana Marta Barbosa de Moraes** (Presidente), **Miriam Aparecida Bueno** (membro titular interno) e **Ana Cláudia Ramos Sacramento** (membro titular externo). As examinadoras arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 9:00 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marta Barbosa de Moraes (Presidente) – Ass. Eliana Marta Barbosa de Moraes

Aprovado (x) Reprovado ( )

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Aparecida Bueno – Ass. Miriam Bueno

Aprovado (x) Reprovado ( )

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Ramos Sacramento – Ass. Ana Cláudia Ramos Sacramento

Aprovado (x) Reprovado ( )

Resultado final: Aprovado (x) Reprovado ( )

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

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 Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria Luana de Castro Amorim

JESUS, Edson Oliveira de. *A Aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia, na Área de concentração Natureza e Produção do Espaço.

Aprovado em : 22/ 09/2017

### Banca examinadora

---

Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes - UFG

Presidente da banca

---

Profa. Dra. Míriam Aparecida Bueno - UFG

Membro interno

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Ramos Sacramento – UERJ –São Gonçalo

Membro externo

Para minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

O agradecimento maior é dedicado a Deus, que guiou os meus passos e iluminou o meu caminho colocando pessoas especiais durante esta jornada.

Aos meus familiares, pela sua compreensão às minhas ausências em família e apoio no desenvolvimento das atividades de pesquisa, pois foram determinantes para a conclusão desta obra. Em especial a minha irmã Edna Oliveira que através de exemplos de perseverança, dedicação, determinação e empenho nos motivou a enveredar por novos caminhos.

Aos amigos verdadeiros, que mesmo distantes torceram pela materialização desse sonho, compreendendo-me nos momentos de convivência em que não estive presente fisicamente.

À minha orientadora Eliana Marta, que não mediu esforços para me fazer enfrentar os desafios presentes nessa caminhada, sempre cuidando com zelo e apresentando valiosas sugestões. Você foi fonte de inspiração para a realização desse trabalho de conclusão de curso e para o meu crescimento profissional e humano.

À professora Moema, parceira de jornada junto a Rede Estadual de Ensino de Goiás (REE), pela ajuda e apoio incondicional, se mostrando sempre disposta para a construção dessa produção. Seus incentivos tiveram papel importante para a busca e melhoria da minha formação.

Aos companheiros do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), que se mostraram focados e unidos em busca da superação de seus próprios limites acadêmicos científicos. As discussões realizadas nesse ambiente tiveram papel determinante para a abertura de novas perspectivas de análises quanto à Geografia Escolar, as quais auxiliaram na construção desse trabalho.

Aos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuíram diretamente para que eu concluísse esse trabalho. As ações materializadas no grupo fomentaram nosso desejo de ultrapassar o marasmo visualizado em boa parte da prática docente e encaminhar o ensino de geografia sob novas perspectivas. Através das discussões e produções realizadas junto ao grupo, construímos elementos que serviram de base para a nossa reflexão no que tange aos desafios presentes

no contexto escolar e à sua superação a partir de um processo educativo mais significativo para professores e estudantes.

Aos professores colaboradores da REE que não mediram esforços para que nossas reflexões fossem realizadas. Eles abriram seus espaços de construção de conhecimentos para que pudéssemos compreender e apresentar novas percepções desse universo.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para o término dessa etapa de formação em minha vida.

Obrigado!

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E SUA POTENCIALIDADE PARA ENSINAR RELEVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>24</b>
	2.1 AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	24
	2.2 A AULA EXPOSITIVA SOB A ÓTICA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS.....	30
	2.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A AULA EXPOSITIVA.....	38
<b>3</b>	<b>O RELEVO E INTERFACES COM A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA.....</b>	<b>50</b>
	3.1 AS ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A ABORDAGEM DO RELEVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	51
	3.2 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A DICOTOMIA NO TRABALHO COM O RELEVO.....	68
	3.3 SISTEMA CONCEITUAL SOBRE O TRABALHO COM O RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	76
<b>4</b>	<b>AULA EXPOSITIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM O RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>97</b>
	4.1 AULA EXPOSITIVA: A REALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR.....	97
	4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA O TRATAMENTO DA TEMÁTICA RELEVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	117
	4.3 ASPECTOS DIDÁTICOS PARA O TRABALHO DO RELEVO POR MEIO DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA.....	119
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>ANEXO 1 - TERMO LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO.....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO 3 - TERMO DE COMPROMISSO.....</b>	<b>145</b>
	<b>ANEXO 4 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO 5 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>147</b>

**APÊNDICES**

<b>APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.....</b>	<b>152</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### TABELAS

Tabela 1 -	Produções sobre aulas expositivas e relevo no SBGFA, 2003/2015.....	70
Tabela 2 -	Produções sobre aulas expositivas e relevo no SINAGEO, 2004/2014	71
Tabela 3 -	Produções sobre aulas expositivas e relevo no ENPEG, 2003/2011.....	72
Tabela 4 -	Produções sobre aulas expositivas e relevo no NEPEG, 2007/2009.....	73

### SISTEMAS CONCEITUAIS

Sistema conceitual 1 -	Sistema conceitual do relevo elaborado pelo P1/REEGO....	77
Sistema conceitual 2 -	Sistema conceitual do relevo elaborado pelo P2/REEGO....	81
Sistema conceitual 3 -	Sistema conceitual para o trabalho com o relevo na Educação Básica.....	84

### FIGURA

FIGURA 1-	Exercício de verificação de aprendizagem aplicado aos estudantes da EU 02.....	109
-----------	---	-----

### FOTOS

Foto 1 -	Produção textual realizada pelos estudantes do Grupo 1 da UE01.....	104
Foto 2-	Produção textual realizada pelos estudantes do Grupo 2 da UE 01.....	104
Foto 3 -	Produção artística realizada pelos estudantes do Grupo 1 da UE 01.....	105
Foto 4 -	Produção artística realizada pelos estudantes do Grupo 2 da UE 01.....	106
Foto 5 -	Livro didático adotado pelos professores UE 01 e 02 para o trabalho com o relevo .....	116
Foto 6 -	Produção artística realizada na oficina PIBID.....	121

## LISTA DE ABREVIATURAS

CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NEPEG	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
REE	Rede Estadual de Ensino
SBGFA	Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UE	Unidade de Ensino
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICSUL Universidade Cruzeiro do Sul

USP Universidade de São Paulo

UTP Universidade Tuiuti do Paraná

## RESUMO

A presente dissertação, intitulada *A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na Geografia Escolar*, tem como objetivo geral analisar o papel da aula expositiva dialogada para a construção de conhecimentos sobre o relevo na Geografia Escolar. E como objetivos específicos avaliar a contribuição das atuais metodologias utilizadas pelos professores de Geografia da Rede Estadual de Educação de Goiás (REE) para o ensino do conteúdo relevo na Educação Básica (EB); compreender a concepção de aula expositiva dos professores de Geografia e como eles mobilizam essa concepção para ensinar o conteúdo de relevo na REE de Goiás; elaborar o sistema conceitual de relevo com vistas à sua abordagem no ensino; e, propor aulas expositivas dialogadas associadas a diferentes procedimentos didáticos como metodologias para o ensino do relevo na EB. Compreendemos que a ciência geográfica busca o entendimento das relações existentes entre o homem e a natureza. Ao considerar o trabalho com o espaço geográfico, essa área do conhecimento propicia meios para entender a ordem espacial das coisas e, conseqüentemente, as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, formando dessa maneira a consciência do sujeito. Diante desse contexto, selecionamos como elementos básicos a aula expositiva dialogada e o relevo para fomentar nossas reflexões, amparadas nos seguintes questionamentos: De que maneira as aulas expositivas vêm sendo encaminhadas pelos docentes ao trabalhar o conteúdo relevo na EB? Essas aulas têm contribuído para a formação crítica dos alunos? As estratégias de ensino no trabalho com o relevo favorecem o entendimento da interação consciente entre o sujeito e a produção do espaço geográfico? Os procedimentos metodológicos potencializam o diálogo como elemento basilar das práticas docentes? No intuito de responder à esses questionamentos, desenvolvemos o presente trabalho sob os fundamentos da pesquisa qualitativa, através do estudo de caso. Para tanto, selecionamos duas escolas da REE de Goiânia/GO, nas quais elegemos como sujeitos da pesquisa dois professores de Geografia dessas unidades educacionais. Com o intuito de compreender a concepção da aula expositiva desses professores e como eles mobilizam a temática relevo na EB, foi realizada aplicação de questionários e observação de aulas de duas turmas do sétimo anos de dois professores e análise dos livros didáticos adotados pelos docentes. Como resultado da pesquisa conclui-se que ao trabalhar o relevo em sala de aula os professores desenvolvem uma aula não dialógica, fortalecendo a construção de conhecimento descontextualizado ao passo que, pelo viés dialógico, cria-se condições favoráveis a construção de conhecimento significativo aos discentes porque esse componente espacial oportuniza a edificação desse tipo de saber despertando nos estudantes a compreensão dos contextos sociais de sua convivência. Com vistas à fortalecer sua abordagem no ensino, elaboramos o sistema conceitual do relevo e propomos aulas expositivas dialogadas associadas a diferentes procedimentos didáticos como metodologia para o ensino do relevo na EB. O nosso intuito é o de provocar reflexões que favoreçam a práxis educativa e um convívio social mais igualitário.

Palavras-chave: Aula expositiva dialogada. Geografia escolar. Ensino de Geografia. Relevo.

## **ABSTRACT**

The present dissertation, entitled the expository class as a methodological procedure for the approach of the thematic of relief in the School Geography, has the general objective to analyze the role of the dialogic expository classroom for the construction of knowledge about the relief in the School Geography. And as a specific objective to evaluate the contribution of the current methodologies used by the Geography teachers of the State Education Network of Goiás (REE) for the teaching of content in Primary Education (EB); To understand the conception of the lectures of the teachers of Geography and how they mobilize this conception to teach the content of relief in the REE of Goiás; To elaborate the conceptual system of relief with a view to its approach in teaching; And, to propose dialogic expository classes associated to different didactic procedures as methodologies for the teaching of the relief in the BS. We understand that geographical science seeks to understand the relationship between man and nature. In considering the work with geographic space, this area of knowledge provides means to understand the spatial order of things and, consequently, changes occurring in time and space, thus forming the consciousness of the subject. Given this context, we selected as basic elements the dialogic expository class and the emphasis to foster our reflections, supported by the following questions: How the classes have been worked with content relief in the EB? These classes contribute to the critical training of students? Teaching strategies in the work with the relief favor the understanding of the conscious interaction between the subject and the production of the geographical space? The methodological procedures enhance dialogue as a basic element of teaching practices? In order to respond to these questions, we developed the present work under the foundations of qualitative research, through a case study. In order to understand the conception of the lecture lecture of these teachers and how they mobilize the thematic relay in the EB, it was carried out questionnaires and observation of the classes of two classes of the seventh year of two teachers and analysis of the textbooks adopted by the teachers. As a result of the research, it is concluded that in the classroom work, teachers develop a non-dialogic classroom, strengthening the construction of decontextualized knowledge while, through the dialogical bias, favorable conditions are created for the construction of meaningful knowledge to the students because this spatial component facilitates the construction of this type of knowledge by awakening in the students the understanding of the social contexts of their coexistence. With a view to strengthening its approach in teaching, we elaborate the conceptual system of relief and propose dialogic expositive classes associated to different didactic procedures as methodology for the teaching of relief in EB. Our intention is to provoke reflections that favor educational praxis and a more egalitarian social life.

Keywords: Expository dialogues. School Geography. Geography teaching. Relief.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ciência geográfica busca o entendimento e a compreensão das relações existentes entre natureza, sociedade e sua organização espacial. Ao considerar o trabalho com o espaço geográfico, nota-se que esse campo do conhecimento propicia meios para entender a ordem espacial das coisas e, conseqüentemente, as mudanças que ocorrem no tempo e no espaço, favorecendo a formação de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, o ambiente é compreendido em sua relação com as construções sociais, sendo, portanto, apropriado e transformado ao longo de sua história, por indivíduos situados no contexto das distintas classes sociais. Pensar essa perspectiva, amplia nosso olhar para questões como as que, além de fazerem parte da geografia acadêmica, englobam aspectos da Geografia escolar.

Para que o ensino de Geografia de fato contribua para a análise da realidade, é desejável que a formação do futuro professor leve em consideração os conhecimentos necessários ao exercício da docência (PIMENTA, 1999; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2001), destacando desse conjunto a importância do conteúdo articulado ao fazer pedagógico, conforme proposições de Shulman (2001). Assim, a disciplina de Geografia, no contexto escolar, pode permitir aos estudantes a descoberta do mundo via análise e investigação do seu próprio lugar, lugar esse resultante da relação entre o local e o global.

É nesse sentido que se levanta o seguinte questionamento: a maneira como tem sido desenvolvida a aula expositiva na escola básica tem oportunizado a formação dos alunos para o exercício da cidadania? Ao trabalhar o relevo em sala de aula, os professores de Geografia tem mobilizado o conhecimento prévio e o cotidiano dos estudantes? Os procedimentos metodológicos utilizados em sala tem proporcionado a construção de conhecimentos pelos estudantes?

Entender o trabalho docente como uma ação que visa à construção de conhecimentos através de uma aprendizagem que considera o aprendiz e seu conhecimento constitui o foco deste trabalho, que via estudo de caso busca analisar a importância da aula expositiva dialogada para a construção de conhecimentos sobre o relevo na Geografia Escolar. No que diz respeito aos objetivos específicos, propõe-se avaliar a contribuição das atuais metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia da Rede Estadual

de Ensino de Goiás para o ensino do conteúdo “relevo” na Educação Básica (EB); compreender a concepção de aula expositiva utilizada pelos professores de Geografia da REE de Goiás e verificar como eles mobilizam essa concepção para ensinar o conteúdo relevo; propor a realização de aulas expositivas dialogadas, associadas a diferentes procedimentos didáticos, como possibilidades para qualificar o ensino do relevo na EB.

À luz dos pressupostos teóricos de Anastasiou e Alves (2006), bem como de outros profissionais da área das Ciências Sociais, a investigação pauta-se na defesa de um processo de aprendizagem fundamentado na construção conjunta de saberes entre professores e estudantes. Nessa perspectiva o professor deve se portar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele a função de orientar e estimular os estudantes a construir conhecimentos, valores e habilidades que lhes possibilitem atuar de forma consciente, reflexiva e ativa na sociedade onde vivem.

O papel do docente, nesses parâmetros, assume relevância quando ele é realizado com vistas a formação do discente como um sujeito crítico e ativo no espaço que o circunda. Isso porque, a construção do conhecimento deve ser entendida como um processo contínuo de intensificação de relações a partir dos elementos presentes no contexto sócio-histórico do sujeito, permitindo-lhe acrescentar novos conceitos aos já internalizados. Nesses parâmetros, o desenvolvimento de novos conceitos e significados ocorre pela interação do homem com o meio, sendo esse o espaço para a ampliação de capacidades individuais que são construídas pelas relações estabelecidas entre objetos e pessoas no convívio social (VYGOTSKY, 1991).

Sabe-se que as aulas expositivas norteiam a prática docente (GRILLO, 1998). Uma das justificativas apresentadas pelos docentes para a utilização da aula expositiva na EB se assenta, segundo Vasconcelos (1995), no fato de os programas de ensino instituído pelas Secretarias de Educação serem muito extensos e serem entendidos como uma meta a ser alcançada. Esse entendimento muitas vezes leva os docentes a compreenderem essa estratégia de ensino como um procedimento pronto e acabado, que na maioria dos casos desconsidera a realidade vivenciada nos ambientes educativos e transformam o processo educativo em atividade meramente pragmática que pode comprometer a aprendizagem sob outras perspectivas, ou seja, a do diálogo, da construção coletiva encaminhado sob essa perspectiva aula pode se constituir como um momento de construção de saberes como propõe Anastasiou e Alves (2006), superando a situação apresentada anteriormente na qual

o professor se assumia como sujeito de transformação e, em paralelo, concebia a aula expositiva sob outros pontos de vista, ou seja, a do diálogo, como elemento basilar de construção coletiva de conhecimentos nas quais o conhecimento prévio do estudante seja considerado como parte importante na construção de saberes. Para isso, o docente precisa dotar-se de novos sentidos e percepções das mudanças que ocorrem nas relações estabelecidas entre os seres humanos no interior de uma sociedade. Essas mudanças ocorrem pelas alterações nas condições de trabalho - de forma objetiva [Salário, carreira, número de alunos, instalações] e subjetiva [projeto educativo, proposta de trabalho, compromisso social, vontade política, abertura para mudanças, disposição democrática] (VASCONCELOS, 1995).

Por ser uma metodologia ainda muito presente no contexto da sala de aula, a aula expositiva precisa ser revista. Trabalhar com essa estratégia de ensino, para a grande maioria dos educadores, significa adotar um método de trabalho tradicional. Nossa intenção é fomentar esse recurso como possibilidade de complementação de ações que mobilizem os conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula para uma ação mais efetiva que otimize a práxis escolar.

Nessa perspectiva, suscita-nos alguns questionamentos: Como tem sido encaminhadas as aulas expositivas na EB? Ao ensinar o conteúdo relevo, utilizando a aula expositiva dialogada, o cotidiano do estudante é mobilizado? Quais recursos são utilizados pelos docentes ao ensinar relevo na EB?

Embora a aula expositiva seja habitualmente utilizada no contexto escolar, poucos trabalhos de pesquisa, desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares, têm se dedicado a refletir sobre essa metodologia. Considerando que as metodologias críticas, assentadas na perspectiva vygotskyana, têm apontado que a construção do conhecimento ocorre no processo de interação do social para o individual (VYGOTSKY, 1991), o diálogo estabelecido nas aulas expositivas apareceria como premissa indispensável para a efetivação da aprendizagem.

Ao se trabalhar em sala de aula pelo viés dialógico, pode-se favorecer a construção de conhecimento significativo aos discentes. No caso do relevo, nosso objeto de análise para a compreensão das aulas expositivas, acredita-se que esse componente espacial oportuniza a edificação desse tipo saber quando desperta nos estudantes o sentimento de pertencimento aos contextos sociais de sua vivência. O reconhecimento do

sujeito como integrante do seu espaço deve-se constituir como elemento de conscientização para que o mesmo atue de forma crítica, consciente e ativa na sociedade.

O trabalho com a temática relevo pode possibilitar aos discentes o seu reconhecimento como sujeito atuante na organização social, além de oportunizar uma aproximação à sua realidade. Nesse sentido, as relações estabelecidas ao trabalhar com o relevo poderão promover a construção de conhecimentos significativos. Os apontamentos de Cavalcanti (1998), ao discutir o significado que o aluno atribui aos novos saberes construídos por meio dos seus conhecimentos prévios, reforçam a importância de promover esse tipo de atividade na escola.

Embora o relevo se constitua em um tema importante para a análise da realidade, as pesquisas de Moraes (2014) e Roque (2009) evidenciam as dificuldades que os docentes possuem em trabalhar em sala de aula com os componentes físico-naturais do espaço geográfico (relevo, rochas, solos, clima etc.). Segundo apontamentos dessas autoras, tais dificuldades centram-se na concepção de que essas temáticas são abordadas na EB como tópicos, isto é, como “gavetas” que pouco ou nada dialogam entre si. Essa forma de trabalho impede que os estudantes realizem análises integrais e se reconheçam como agentes ativos no relevo. Alia-se à essa conjuntura a indicação para o trabalho com o relevo apresentando nos Livro Didático (LD). Geralmente o conteúdo é apresentado através de suas macroformas, ou seja, esse componente do espaço comumente é exposto aos discentes pelo seu aspecto aparente negligenciando fatores históricos e sociais essenciais para sua compreensão de forma plena. Estudar o relevo considerando apenas um tipo de abordagem dificulta a compreensão desse elemento do espaço geográfico e não oportuniza articulação desse conteúdo a vivência do estudante.

Com vistas à superação de tais dificuldades e entraves, a nossa proposição é a de que a aula expositiva pode assumir maior destaque se estiver assentada no diálogo. O trabalho docente, nesse sentido, deverá ser realizado considerando os conhecimentos e percepções apresentadas pelos estudantes de modo que eles possam ser protagonistas na produção do conhecimento. Comumente as aulas expositivas são consideradas como ultrapassadas e, portanto ineficazes, pois elas são pensadas pelos professores como procedimentos prontos e acabados. O diálogo, nessa situação, deve ser apresentado como um instrumento de ruptura dessa situação. A aula expositiva, quando mediada pelo diálogo, é para o professor um momento de construção de saberes cujos conhecimentos dos

estudantes são apresentados como ponto de partida para apreensão de novas percepções (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Assim, com o intuito de compreender se a práxis docente sobre o relevo, por meio da aula expositiva dialogada, proporciona a construção de conhecimentos significativos, essa investigação segue os parâmetros da pesquisa qualitativa, à luz dos pressupostos de Godoy (2006) – que defende esse procedimento como possibilidade de exploração de novos enfoques – e de Minayo (1998) – que vê na pesquisa qualitativa um método de investigação entre os mais eficientes para compreender situações de grupos específicos. Esse tipo de pesquisa proporciona análises da realidade através de percepções, opiniões, sentimentos e possibilita também descrever um determinado contexto.

Nessa perspectiva, Minayo (1998) apresenta a pesquisa qualitativa como método investigativo que oportuniza compreensões mais satisfatórias das relações presentes na realidade das pessoas por considerar seus pensamentos, sentimentos e ações. Seguindo tais parâmetros, essa investigação se desenvolveu por meio de um estudo de caso, tendo como sujeitos dois professores da disciplina de Geografia de duas escolas da REE de Goiânia/GO. O estudo de caso, segundo Yin (2001), permite uma análise aprofundada de uma situação em seu cotidiano. Logo, é um método de pesquisa eficaz para a investigação de situações empíricas em um contexto real.

Nesse sentido, assentados na metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizou-se a presente pesquisa amparados nas seguintes etapas: a) revisão bibliográfica em livros, artigos, revistas e internet, visando discutir as questões referentes ao ensino de Geografia; aos procedimentos de ensino com destaque para as aulas expositivas dialogadas e ao relevo; b) análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, objetivando compreender as ações administrativas adotadas pela instituição de ensino para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao trabalho com o conteúdo relevo; c) análise do Currículo Referência da REE, a fim de perceber as orientações propostas pelo Estado para o trabalho com o tema relevo; d) análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para compreender as propostas educacionais, apresentadas em escala nacional, ao trabalhar o tema relevo; e) observação de aulas nas unidades educacionais selecionadas com o intuito de verificar como tem sido encaminhado o ensino referente à temática relevo; f) aplicação de questionário a professores da REE, a fim de compreender como vem sendo encaminhado o ensino referente ao relevo na EB; g) construção de sistemas conceituais com o intuito de sistematizar e orientar o trabalho com

o relevo por meio do diálogo na EB; h) análises das produções que ocorreram no Simpósio Nacional de Geomorfologia (SINAGEO), Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SBGFA), Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG) e no Encontro de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), a fim de observar as produções que contemplassem os temas “relevo” e “procedimentos ou aula expositiva” como elementos centrais de análise para compreender como esse conteúdo e essas estratégias de ensino vêm sendo pensadas nas instituições de ensino superior; i) proposição de reflexões sobre trabalho docente com o tema em questão visando auxiliar a práxis educativa.

Com o intuito de apresentar os resultados alcançados com o desenvolvimento da pesquisa estruturamos o presente trabalho em três capítulos. O Capítulo 2, intitulado “**A Aula expositiva dialogada e sua potencialidade para ensinar relevo na Educação Básica**”, tem como foco discutir a aula expositiva no contexto das diferentes concepções de ensino que perpassaram a EB no Brasil. A partir dessa investigação pretendemos apresentar a aula expositiva dialogada como uma possibilidade ampliada de construção do conhecimento. Evidencia-se que, a opção por essa estratégia de ensino deveu-se à potencialidade que esse recurso possui na Geografia, ao articular com outros procedimentos presentes na práxis educativa a exemplo do trabalho com a temática relevo, concebido como um componente físico-natural do espaço geográfico.

No Capítulo 3, denominado “**O Relevo e interfaces com a Geografia Escolar e Geografia Acadêmica**”, apresentamos análises acerca das orientações dos PCN’s, Currículo Referência da REE de Goiás e do PPP. Esses instrumentos legais subsidiam direta ou indiretamente, o trabalho dos profissionais da área da educação com o tema Relevo na EB. Com essa análise é possível refletir sobre as orientações que o governo Federal e Estadual dão para a abordagem desse tema na EB, evidenciando a relevância do trabalho docente frente à formação dos indivíduos para uma atuação crítica, ativa e responsável.

No Capítulo 4, intitulado “**Aula expositiva: caminhos metodológicos para o trabalho com o relevo na Geografia Escolar**”, as análises giram em torno das intervenções docentes realizadas em sala de aula. Esse é o momento em que se dialoga sobre o ensino encaminhado pelos professores das escolas analisadas ao trabalhar com a temática do relevo na EB. Nesse contexto, propõe-se o uso das aulas expositivas dialogadas, articuladas ou não a outros procedimentos de ensino. O objetivo da proposição de construção de novas possibilidades para ensinar fundamenta-se no reconhecimento de

que os estudantes são sujeitos ativos e protagonistas da educação. Para isso, é preciso proporcionar aos discentes meios para o desenvolvimento de habilidades que os tornem capazes de se reconhecer como sujeitos responsáveis na transformação do espaço em que vivem.

Trabalhar com o conteúdo relevo como elemento que promove a emancipação dos alunos pode se constituir em uma instigante forma de desenvolvimento da aula expositiva. Para nós, a Geografia, como ciência que busca a compreensão das relações existentes no espaço geográfico, se configura como um processo em constante evolução e como tal necessita de práticas associadas a atitudes que sejam eficazes no contexto educacional.

## **2 A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E SUA POTENCIALIDADE PARA ENSINAR RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo são abordadas diferentes concepções de ensino no contexto da Educação Básica nacional. Para tanto, inicia-se discutindo as tendências pedagógicas no que tange às diferentes perspectivas vivenciadas na educação. Em seguida, a discussão assenta-se na aula e nas estratégias de ensino, analisadas sob o ponto de vista do ensino de Geografia. Conseqüentemente, o capítulo discorre sobre as potencialidades da aula expositiva dialogada como elemento de superação da prática docente tradicional e como “fio condutor” de uma aprendizagem significativa.

As orientações pedagógicas apresentadas nesse capítulo oportunizam o entendimento da ação docente, a partir do desenvolvimento do pensamento educativo brasileiro, até a instauração da escola no país, evidenciando, a partir dessa discussão, que a aula expositiva sempre esteve presente na EB. Acreditamos que esse procedimento, realizado por meio do diálogo, tem a potencialidade de fornecer bases consistentes para a formação crítica do sujeito.

### **2.1 AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A Geografia concebe as relações sociais como elementos fundamentais para interpretar o espaço, via utilização de categorias como paisagem, natureza, território, região e lugar. Compreender a Geografia nesse contexto significa refletir sobre as ações passadas e também analisar o processo de construção das atividades humanas no tempo e no espaço. De acordo com Tedesco (2000), esse exercício de análise histórico-social nos possibilita compreender o século atual a partir de um contexto de crise estrutural em que surgem novas formas de organização social, política e econômica. Nessa conjuntura, o conhecimento passa a ser compreendido como representação do poder nas sociedades contemporâneas, pois à medida que o indivíduo adquire conhecimentos ampliam-se percepções.

Essas novas formas de relações com o conhecimento perpassam a realidade escolar interferindo, por exemplo, na seleção dos conteúdos ou na concepção das aulas praticadas pelos docentes nos ambientes escolares. Com o intuito de entender como a aula se desenvolveu no Brasil, realizamos uma periodização histórica, embora essa seja uma

investigação controversa, devido à diversidade de concepções de aulas expositivas e dos enfoques adotados em seus estudos. O percurso dessa periodização, proposta por Saviani (2008), retrata a trajetória percorrida pelo sistema de ensino desde os princípios da ação pedagógica até a implantação da escola pública no Brasil. Esse estudioso considera que a estruturação da educação no Brasil ocorreu em quatro grandes períodos.

O primeiro período, 1549 a 1759, corresponde à pedagogia jesuítica. O processo de escolarização no Brasil nessa fase se baseava em um modelo tradicionalista de ensino, caracterizado pela repetição de saberes. As aulas eram desenvolvidas com foco na memorização do conteúdo repassado pelo professor, o qual, era tido como detentor do conhecimento. Nessa ótica, os alunos, concebidos como agentes passivos da aprendizagem, recebiam uma educação sustentada nos princípios do catolicismo europeu, cujo propósito coadunavam com os interesses dos colonizadores. O projeto de ensino desenvolvido nesse período levava em conta um modelo educacional que pretendia formar o estudante para atender os interesses do Papado e da sociedade portuguesa. Tratava-se, portanto de um processo rígido e severo, baseado na estrutura militar de obediência. A escolha do método de ensino era orientada pelos jesuítas. Nesse sentido, a metodologia de trabalho a ser implantada na educação deveria ser baseada no *Ration Studiorium*, um método de ensino estruturado na tríade: estudo, repetição e disputa. Nessas circunstâncias, a aprendizagem era representada por um processo “breve, claro e fácil, para não atormentar os estudantes, com uma multidão de preceitos que, ainda em maiores idades causam confusão” (SAVIANI, 2008, p. 86).

O segundo período, 1759 a 1827, corresponde à existência da orientação educacional regida pela religião e pela pedagogia tradicional. Essa orientação educacional é representada pelo ecletismo, liberalismo e positivismo, evidenciados na pedagogia pombalina. Esse tipo de orientação se firmava nas escolas sobre a lógica das relações econômicas anglo-portuguesas, a qual pretendia reforçar o poder da realeza sobre a colônia brasileira. Para que essa proposta de ensino fosse efetivada, era preciso romper com o modelo de ensino jesuítico e implantar uma educação fundamentada nos princípios iluministas que surgiram devido à necessidade de propor novas formas de pensar o ato de ensinar através de outras instituições e ordens religiosas. Essa perspectiva pode ser melhor compreendida nas palavras de Niskier (2001, p. 34), ao afirmar que:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas “aulas régias”, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas.

Nesse período, as aulas eram aplicadas na residência dos estudantes de forma individualizada, autônoma e isolada. A educação assumia caráter catequizador e o ensino consistia no desenvolvimento de um momento no qual a leitura, a escrita e a contagem eram exercitadas através de manuais práticos e sistematizados. O professor, nesse contexto, era considerado o único detentor do conhecimento e os alunos recebiam o aprendizado como algo pronto e acabado. Esse tipo de educação era ministrado exclusivamente aos índios e à elite dominante.

O terceiro período, 1827 a 1890, corresponde aos ensaios para a implantação de um sistema de ensino mantido pelos governos imperial e provincial. Nesse período, o sistema educacional é novamente reestruturado, e o foco da educação passa a se sustentar na formação para o ensino superior. Dessa forma, mesmo que em estágio embrionário, o ensino técnico passa a conduzir o sistema educacional, tendo em vista o atendimento aos filhos da elite.

Nesse período as aulas eram ministradas nas casas dos professores ou nas fazendas. A metodologia consistia em leituras em voz alta, salteamento silábico e soletramento. Esses aspectos reafirmam as características presentes no ensino em períodos anteriores no quais eram reforçados o ensino classista, o qual coexistia em função da distinção e reforço das diferenças entre os indivíduos de distintas classes sociais. O Estado, como agente de representação dos anseios da sociedade, passa a refletir sobre o sistema educacional sob um novo prisma. Ele intensifica o controle e reafirma a necessidade de produção e manutenção de um mecanismo propiciador da preservação do regime monárquico, o que é apresentado nas reflexões de Silva e Mazzuco (2005, p. 4), ao salientarem que

[...] a educação objetivava a formação de representantes políticos, o que contribuía para discriminar o culto do inculto assim como a nobreza em relação aos seus súditos. A elite acreditava que o enriquecimento só seria possível mediante o domínio e uso do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, acentuando ainda mais o caráter classista da educação do período imperial. No seio das elites aristocráticas rurais brasileiras havia uma disputa à ascensão hegemônica que de um lado pregava a ideologia tradicional colonial e, de outro, a ideologia liberal

burguesa. A ideologia tradicional colonial alimentava o atraso cultural e econômico, com suas vivências prodigalizantes e com a opulência na labuta operosa e miserável do povo e pela manutenção do regime monárquico.

As considerações de Saviani (2008), ao tratar a evolução das orientações para o trabalho pedagógico, apresentam uma lacuna entre 1890 e 1969. Essa fase marca, no contexto educacional brasileiro, acirradas discussões que serviram para a formulação de um projeto nacional de ensino baseado no sistema europeu, expressando as ideias traduzidas nas correntes fundamentadas pelo ecletismo, liberalismo e positivismo. Esse movimento foi a base para a instauração de um novo período.

O quarto período, 1969 a 2001, é representado pela configuração da concepção pedagógica produtivista, a qual reflete o cenário de mudanças instaurado no Brasil pelos movimentos nacionalistas que fortaleceram as ações governamentais em função do sistema capitalista. Nessa conjuntura, instala-se no país um modelo de ensino fundamentado inicialmente na tríade racionalidade, eficiência e produtividade, representada pela intensificação do ensino tecnicista. Esse modelo foi superado posteriormente pelo surgimento de uma nova proposta de educação embasada no viés crítico-reprodutivista. Este, induzido pelas demandas do capitalismo, servia de sustentação a outra proposta com base no princípio de uma educação para todos, e norteadada pela ideia de um ensino alicerçado em padrões de qualidade.

A nação, dessa maneira, passa a ser orientada pela mediação para a prática social, na qual o indivíduo, através do sistema educacional, necessita se condicionar à prestação de serviços, em função do processo produtivo. Esse perfil é adverso do modelo de educação proposto por Frigotto (1998), conforme pode ser observado a seguir:

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades). (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

O governo, diante dessa situação, procurou alternativas para a mudança do quadro que apresentava a educação no Brasil, buscando torná-la mais acessível à maioria da população. Essa tentativa se apoiava no discurso liberal presente na Europa, o qual, alicerçado na criticidade, começou a influenciar o ensino brasileiro. Sob essa orientação, o

fazer pedagógico passou a ser concebido a partir do aluno. Nessas condições, as aulas começaram a ser compreendidas como momento de construção de saberes, em que professores e alunos são considerados como sujeitos desse processo. Tendo em vista essa nova concepção de ensino, o Estado assumiu a educação como um dever e o aluno como um direito.

Os anos 2000 trouxeram uma nova proposta para o ensino desenvolvido no Brasil, o qual baseado no discurso humanista assume a função de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.17).

Essa breve análise das concepções pedagógicas que perpassam o sistema educacional brasileiro ao longo dos anos forneceu subsídios para entender que, por um longo período na história do Brasil, as orientações para o ensino evidenciaram um modelo que, muitas vezes, atrofia e limita o desenvolvimento dos sujeitos que compõem a práxis educativa.

De forma geral, como pôde ser observado nos períodos descritos por Saviani (1991), a aula se apresentou como um processo em que os sujeitos seriam preparados para assumir diferentes papéis na sociedade. Ao adotar modelos que desconsideram o aluno como um sujeito importante no contexto educacional, as práticas docentes assumem a condição de instrumentos de transmissão de conhecimentos sem sentidos e, portanto, não oportunizam a ampliação da capacidade intelectual desses sujeitos.

O surgimento de alternativas para a mudança desse quadro ocorre a partir da tomada de consciência de que é necessário considerar o estudante como sujeito munido de experiências e saberes. Alicerçada nessa concepção, a sala de aula se transforma em um espaço de troca de experiências e de saberes. Sob essa ótica, ao considerar a singularidade dos sujeitos pode através do diálogo ser apresentada como eficaz estratégia de ensino para a construção de conhecimentos.

Para Comênio (1966, p. 164), há a necessidade do entendimento de que “o homem enquanto animal racional se habitue a deixar-se guiar, não pela razão do outro”. Essa compreensão conduz à necessidade de considerar a prática docente como um ato importante e imprescindível ao desenvolvimento da sociedade, desde que seus princípios se fundamentem na observação dos fenômenos como forma essencial para realizar novas interpretações.

Essas orientações são enfatizadas por Francis Baycon (2007), ao estudar a natureza. O autor entende que os indivíduos desenvolvem habilidades essenciais para a construção de novos caminhos e olhares, por meio do método indutivo sustentado pela premissa de que o processo de humanização se institui quando a percepção do todo ocorre a partir da compreensão de si mesmo. Nesse sentido, o caminho para a construção de conhecimento envolve múltiplas práticas educacionais, pois “a ideia de que a única via de acesso dos conhecimentos é a experiência sensorial com as coisas não é suficiente” (SAVIANI, 1991, p.19). O autor conclama a considerar as ideias apresentadas no desenrolar da história da educação no país e buscar superá-las, firmando novos pensamentos e práticas no trabalho docente. É salutar enfatizar que apesar de sua relevância nos séculos passados, os métodos instrucionais necessitam de reflexão, pois estes se constituem nas bases do trabalho docente da atualidade. Saviani (1991) contribui com essa assertiva ao fazer a seguinte colocação:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 1991, p.19).

Alicerçada nesses moldes, a escola na atualidade tem proposto ações para além do ensino de conteúdos, tentando assumir o papel de condutora do estudante para a formação de seu caráter, de habilidades e competências, a fim de aplicá-los em favor de uma sociedade melhor. Contudo, temos observado nos pronunciamentos de educadores e profissionais da Educação no Brasil, que a escola tem se desviado de sua missão de possibilitar o acesso ao conhecimento, para cumprir funções assistenciais, entre as quais a de cuidadora do aluno. Desse modo, questionamos se a escola tem conseguido dar respostas positivas à sociedade e em que medida o aluno tem sido considerado sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

Esses questionamentos e a reflexão sobre a evolução do pensamento que permeia o contexto educacional faz surgir a necessidade de entender como se configuram as estratégias de ensino nesse ambiente, pois esses são os fios condutores da ação docente, diante dos vários problemas presentes nas unidades de ensino. Percebemos que o quadro educacional contemporâneo necessita de novas formas de interpretação.

Sendo assim, no próximo tópico, analisaremos a aula expositiva e como as correntes pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho nas escolas. Ademais, é de importância para o seguimento desta pesquisa compreender como os alunos

têm participado efetivamente das aulas expositivas e a forma como tem se portado em relação a elas. Além disso, evidenciaremos também a necessidade de readequação de estratégias assentadas no tradicionalismo, com a finalidade de propiciar novas visões sobre como pensar o ensino.

## 2.2 A AULA EXPOSITIVA SOB A ÓTICA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS

Tendo como subsídio os trabalhos desenvolvidos por Saviani (1991), procuramos compreender a estruturação do sistema educacional brasileiro com o intuito de perceber como era conduzido o trabalho docente através da aula expositiva. Para tanto, utilizamos como base para esse exercício as contribuições apresentadas na caracterização do quarto período (1969 a 2001), percebe-se que a práxis educacional em regra nessa fase se traduz por ações nas quais as metodologias utilizadas se assentam em técnicas tradicionais de ensino. O recorte temporal apresentado anteriormente oportuniza a reflexão sobre a relevância que as correntes pedagógicas possuem para compreender a forma como a Geografia Escolar foi sendo construída nesse período.

Entende-se por correntes pedagógicas as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem que permeiam a prática educacional. Elas se apresentam nessa condição como elementos essenciais, para desenvolver a prática docente “à medida que engloba outros saberes com a ampliação do saber profissional” (TARDIF, 2007, p. 37). Ter consciência sobre as orientações pedagógicas, as quais refletem diretamente a maneira como o processo de ensino e aprendizagem é realizado em sala de aula, proporciona a ressignificação do trabalho docente.

De acordo com Libâneo (1985), as tendências ou correntes pedagógicas configuram-se como “toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determinam padrões e ações educativas” a serem efetuadas no processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que estão circunscritas à realidade da escola, as tendências pedagógicas podem indicar possibilidades para o desenvolvimento da práxis educativa a partir das reflexões em torno das diretrizes educacionais, que estruturam o projeto de sociedade previsto pela escola, podendo, dessa forma, funcionar como componente de reavaliação dos instrumentos e estratégias de ensino mobilizados em sala de aula a qualquer tempo.

Para a Geografia, as orientações pedagógicas devem ser constituídas de ações conscientes as quais vão além da utilização de mecanismos que apenas reproduzem o conhecimento. Essa Ciência, ao se ocupar em buscar o entendimento da relação entre a sociedade e o ambiente em sua dimensão espacial e social, deve buscar também mobilizar as orientações pedagógicas no sentido de compreender as inter-relações físico-naturais políticas, sociais, econômicas e culturais presentes no cotidiano. Para tanto, o direcionamento de suas interpretações provenientes no processo educativo, precisa atrelar às políticas públicas que oportunizem o desenvolvimento das habilidades dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem capacitando-os para atuar de forma consciente nos locais onde vivem.

A existência dos padrões políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade moderna exige a reestruturação da práxis educacional, também na Geografia, a fim de compreendê-la como uma Ciência que oportuniza assumir novas posturas. Isso não implica dizer que as orientações apontem para o abandono de uma tendência em benefício da adoção de outra(s), mas significa possibilitar ao docente o entendimento das diversas correntes pedagógicas e proporcionar a ele apropriar-se daquela que julgar mais pertinente, ao propor o ensino das diversas temáticas que envolvem a Geografia Escolar.

Assim, apresentamos a seguir, as várias correntes pedagógicas com o objetivo de fortalecer o entendimento de sua influência no contexto educativo, momento em que elas se apresentaram como norteadoras do processo de ensino-aprendizagem. Para que as práticas educacionais sejam efetivadas no contexto educacional, indicando de maneira consciente a formação de estudantes autônomos e críticos, adotamos a classificação de Libâneo (1985), a qual sistematiza as tendências pedagógicas em liberal e progressista.

Na perspectiva liberal, o trabalho pedagógico se estabeleceu com base na propriedade privada dos meios de produção. Essa afirmação pode ser constatada em consonância com o pensamento de Libâneo (1985):

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. (LIBÂNEO, 1985, p. 7).

Com essa orientação, as aulas eram desenvolvidas nas residências da alta elite da sociedade, e o trabalho pedagógico se desenvolvia adotando métodos de ensino que

possuíam a função de qualificar os estudantes para desempenharem papéis na sociedade, de acordo com suas aptidões. A organização dessa corrente de pensamento liberal classifica a atuação docente pelo fazer pedagógico, nos seguintes moldes: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada Progressivista (Escola Nova), Pedagogia Renovada Não Diretiva e Tecnicista.

A tendência pedagógica tradicional tem como pressuposto básico um ensino que priorizava os procedimentos de aprendizagem como elementos que colaborassem para a reprodução dos conhecimentos. Nessa perspectiva, as aulas eram desenvolvidas entendendo o aluno como indivíduo capaz de receber conhecimento. As metodologias utilizadas nas intervenções não consideravam o cotidiano do estudante; assim, os conhecimentos transmitidos pelos professores aos estudantes eram entendidos como verdades absolutas.

A prática docente ocorria de maneira ativa por parte dos professores e passiva por parte dos alunos, o que não exigia a estruturação e ordenamento de pensamentos. O ensino-aprendizagem se configurava nesse cenário como uma ação mecânica, associativa e automática. Se considerarmos a periodização realizada anteriormente, essa orientação para o fazer pedagógico é representada pelos períodos jesuíta e Iluminista.

Com a passagem para o período Joanino,<sup>2</sup> as determinações da Coroa apontam para uma mudança paradigmática que se baseia no acolhimento do discente como sujeito de “voz” no contexto educacional. Assim, surge uma nova corrente pedagógica que segue as diretrizes europeias de ensino e que se sustenta, conforme Carvalho (1972, p.2), nas particularidades da nova ordem política conforme pode ser observada na citação a seguir:

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império.

Saviani (1991, p. 93) corrobora com essa linha de pensamento ao suscitar a necessidade de um novo fazer pedagógico, sustentado pela premissa de que na práxis "não

---

<sup>2</sup> O período joanino refere-se à fase da história do Brasil que corresponde às duas primeiras décadas do século XIX, quando a monarquia portuguesa, representada pelo rei D. João VI, ameaçada por Napoleão Bonaparte, foi forçada a sair da metrópole e se transferir para o Brasil.

apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente" às necessidades existentes na atualidade. Nessas circunstâncias, surge no Brasil a tendência pedagógica renovada, fundamentada nos ideários liberais que se instalaram na nação. Apontava para o desenvolvimento de um modelo de ensino que concebesse o aluno como indivíduo participante da práxis educativa. Isso impulsionou o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplavam o discente. As aulas, então, passaram a ser planejadas com a preocupação de nortear o estudante na construção de conhecimentos. Nesse sentido, baseada a partir das situações e experiências vividas pelos estudantes, a ação docente centra-se no auxílio à superação dos problemas presentes em seu cotidiano, conduzindo-o a adequar-se às necessidades sociais.

Nessa corrente pedagógica, o professor cede seu local de destaque e passa a orientar a aprendizagem. Para Libâneo (1985, p. 12), "não existe lugar privilegiado para o professor; antes seu papel é de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela". Nota-se certo direcionamento de um fazer pedagógico e uma nova concepção sobre o papel desempenhado pelo estudante, nesse momento, como "sujeito da aprendizagem".

É nesse contexto que surge a Escola Nova, dividida em Renovada Progressivista ou Pragmática, apresentada pelos pioneiros da educação nova. Essa corrente se constituía em um movimento da elite social que buscava promover mudanças no país por meio da educação, a partir de sua reestruturação, para satisfazer às necessidades dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade. Nessa condição, a utilização de estratégias de ensino utilizadas nas aulas visava à resolução de situações presentes no cotidiano do aluno. A escola, segundo Libâneo (1994, p. 62), passou a ter o papel de preparar o indivíduo para a vida e a educação foi concebida como "[...] resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência".

A corrente Renovada Não-Diretiva tratou-se de outra orientação pedagógica da Escola Nova. Seu diferencial e foco estão na formação de atitudes individuais, objetivando superar os problemas existentes no convívio social do estudante e promover, dessa maneira, a transformação da sociedade. De acordo com essa concepção, as aulas são definidas por momentos nos quais a aprendizagem é facilitada e todo o processo de ensino centra-se no aluno e o professor exercerá, nessa condição, o papel de norteador da práxis educacional, conduzindo o aluno a modificar a realidade a partir de sua própria realidade.

Com o intuito de promover uma linearidade em nossa análise, a fim de compreender o desenvolvimento das correntes pedagógicas, nos amparamos nas contribuições de Gadotti que fornece subsídios para interpretá-las como um processo. Nesse sentido,

Falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o ‘espírito’ presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. (GADOTTI, 2000, p. 02, grifo do autor).

Conforme esse estudioso, a perspectiva se abre às orientações educacionais para o amanhã. A Pedagogia Tecnicista, instituída pelos organismos oficiais sob orientação do regime militar, tem como foco a racionalização do ensino por meio do uso de técnicas eficazes. Nessa orientação pedagógica, o processo de ensino prioriza a sistematização da práxis que visa atribuir à educação a função de formar mão de obra para o trabalho industrial. Nessa ótica, a realidade fica subordinada à ciência e aos avanços tecnológicos, uma vez que esses passam a ser o princípio norteador da produção de conhecimentos. Assim, as aulas têm a função de preparar indivíduos através de testes, experiências, tentativas e exames, e o processo formativo do aluno se dá a partir de aulas que visam prepará-lo para o mercado de trabalho.

Nesse prisma, a educação é concebida como um instrumento de promoção e desenvolvimento para a economia. As aulas são momentos em que a formação do aluno acontece por meio da qualificação de mão de obra, moldando o comportamento. Isso ocorre através da intervenção de conteúdos com os alunos de forma lógica e psicologicamente estruturada em módulos ministrados nos momentos de intervenções dos professores.

A diferença básica presente nas correntes pedagógicas de tendência liberal está na concepção de formação do aluno. Ora os estudantes são orientados a atender as exigências da sociedade burguesa, ora a atender as exigências do mercado produtivo. Os princípios estabelecidos nas correntes pedagógicas liberais permanecem presentes nas práticas educacionais da atualidade, embora de forma incipiente, e possuem foco na formação dos profissionais em educação.

Libâneo (1994) expressa que na perspectiva progressista, tendência com maior expressão por volta dos anos 1980, houve um avanço no fazer pedagógico, quando foi reforçada a importância do papel da didática na atividade docente, que pode ser

representada por uma ação autônoma. Esse processo direciona a educação para um momento de construção crítica a partir da realidade concreta. O conhecimento, sob essa ótica, ocorre quando o educando consegue abstrair de uma situação-problema respostas baseadas na sua experiência. O autor corrobora nosso entendimento do papel da educação e nos instiga a refletir sobre o trabalho nas escolas, elemento essencial para a constituição de um sujeito ativo e consciente.

Nessa perspectiva, os aspectos sociopolíticos são evidenciados como possibilidade para a construção de conhecimentos, por meio da proposta de uma educação crítica de superação das desigualdades. Sob esse fundamento, a sociedade constrói sua criticidade na medida em que integra sua historicidade ao contexto em que vive. As aulas deixam de ser momentos destinados à reprodução ou sistematização de procedimentos e passam a se constituir como momentos para construir conhecimentos e conceitos, por meio da dialogicidade. O objetivo maior dessa tendência está em romper com os sistemas que visam atender as exigências externas “do ambiente-mercado”, e passam a evidenciar uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes.

A tendência pedagógica progressista divide-se em Pedagogia Libertadora; Pedagogia Libertária; Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A Pedagogia Libertadora tem como principal precursor Paulo Freire (2001/2005a). Para esse teórico, a educação é o meio pelo qual o indivíduo constrói conhecimentos, através do questionamento de sua realidade social. Nesses parâmetros, a aula é entendida como um momento em que o diálogo entre professores e estudantes começa a fazer parte do contexto educacional, e os indivíduos são motivados a exercitarem a criticidade.

A Pedagogia Libertária propõe, por sua vez, a libertação dos indivíduos no ambiente escolar a partir do convívio em grupos, sejam eles formais ou não. Além disso, proporciona também o conhecimento através dos questionamentos. O papel do educador, nesse sentido, é o de orientar o aluno a encontrar respostas. Nas aulas, as indagações assumem papel norteador das práticas docentes, apontando caminhos nos quais os alunos possam total liberdade para realizar escolhas.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por sua vez, pressupõe a integração dos aspectos material/formal do ensino, articulando-os aos movimentos concretos necessários à transformação da sociedade. Nessa perspectiva, a criação da escola é o “resultado de necessidades e exigências sociais, que lhe dão o caráter inelutável de historicidade, e, por

consequente, de transitoriedade de cada modalidade e ação formativa existente” (LIBÂNEO, 1985, p. 134). Nessa visão,

a principal tarefa da escola é a difusão de conteúdos, não de conteúdos abstratos, mas vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais; a escola deve contribuir para eliminar a desigualdade social e tornando-a mais democrática. Sua atuação consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LUCKESI, 2003, p. 69).

A afirmação do autor deixa claro o papel de democratização que a educação possui, podendo oportunizar, através dos conteúdos, o entendimento da sociedade como um ambiente contraditório em que é possível construir a participação ativa dos indivíduos que dela fazem parte. Desse modo, a prática dos professores não se resume a induzir o educando a entender o contexto social, mas também em romper paradigmas e padrões comuns, visando contestar e combater as disparidades existentes na sociedade. As aulas são construídas a partir de um confronto entre as experiências dos estudantes e a explicação do professor.

Diante do exposto, as escolas são apreendidas como um ambiente complexo no qual as estratégias de ensino merecem algumas reflexões. O processo e as técnicas de ensino sempre estiveram presentes na prática docente, entretanto, uma crítica que deve ser feita se baseia no entendimento de que, independente da concepção pedagógica, pouco se reflete sobre o papel da aula e dos procedimentos metodológicos presentes no ensino (VEIGA, 2007). Nessa perspectiva nega-se a esse instrumento a sua importante função que é a construção de conhecimentos.

Na corrente crítica, Saviani (2007) traz contribuições significativas ao traçar o panorama das aulas presente nas escolas. Para o autor, na década de 1930 o professor assumia a função de transmitir conhecimentos. Essa prática tinha a função de comandar todo o processo educativo no qual os alunos deveriam receber os conceitos sem reelaborá-los ou mesmo negligenciando treinar sua capacidade mental. Tal característica evidencia a predominância do sistema tradicional de aprendizagem. Nesse cenário, a aula expositiva era considerada a técnica mais adequada,

Por meio dessa metodologia, o professor expõe e interpreta os conteúdos. Entretanto, com o surgimento da Pedagogia Nova, alicerçada sobre uma perspectiva que

considerava o aluno elemento central do processo ensino-aprendizagem, as escolas passam a assumir novas funções e, conseqüentemente, as estratégias utilizadas para ensinar se adequam a essa nova realidade. Assim, a aula expositiva assume posição secundária frente às duras críticas empreendidas contra as metodologias de ensino desenvolvidas na fase tradicionalista.

As práticas pedagógicas eram desenvolvidas em módulos organizados em sistema de fichas; a aula expositiva assumia a função de desenvolver habilidades puramente mecanizadas, as quais desmereciam o caráter humanístico presente no contexto educacional. O ser humano, nessa situação, é entendido como produto do meio e regido pelas leis do mercado. Tal condição fez surgir, na década de 1980, uma nova corrente de pensamento denominada pedagogia crítico social dos conteúdos. Totalmente contrária a esses princípios, essa tendência passa a considerar a dialética como elemento central da práxis educativa. Assim, por ser estruturada e desenvolvida sobre o alicerce do diálogo, a aula expositiva dialogada passa a ser considerada o elemento basilar para a construção e reelaboração de conhecimentos.

Essa trajetória não enfatiza somente a importância das características presentes em todos esses contextos nos quais a aula expositiva dialogada está circunscrita. Também chama-nos atenção que, embora se evidenciem os avanços conquistados na história da educação brasileira, poucas reflexões são realizadas em torno da aula com a finalidade de entender as orientações para o trabalho do professor como elementos estruturais no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio nos apoiamos nas considerações de Libâneo (2012b), ao refletir as propostas de políticas públicas para o ensino na EB, o autor enfatiza em seus apontamentos como tem sido pensadas as orientações institucionais para o trabalho docente as quais apresentam o dualismo quanto ao papel a ser desempenhado pela escola. Segundo o autor, “num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres” (LIBÂNEO, 2012b, p.16). Esse pensamento releva nosso trabalho investigativo ao propor possibilidades de análises de elementos comuns como a aula expositiva dialogada ao abordar a temática relevo na Geografia Escolar.

Acreditamos ser necessária uma reflexão sobre os mecanismos utilizados na estruturação da aula expositiva, uma vez que tais procedimentos, embora evidenciados e

presentes em todas as épocas históricas, são pouco questionados. Assim, de fato, a aula expositiva é uma metodologia que necessita ser repensada. O dinamismo intrínseco à história do homem exige reflexões. Isso indica a necessidade de repensar metodologias realizadas no âmbito educacional, visto que as estratégias de ensino sejam passíveis de discussões. Nesse sentido, o assunto do próximo tópico aborda essas metodologias e as aulas expositivas.

### 2.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A AULA EXPOSITIVA

Matos (1976) define a aula expositiva como um procedimento de ensino por meio do qual o assunto é abordado pelo professor de uma forma introdutória e superficial, não oferecendo subsídios para uma aprendizagem consistente. Nerici (1981) explica-a como a apresentação de um tema racionalmente estruturado, objetivando economia de tempo. Já Libâneo (1994) a entende como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar.

Embora as definições divirjam quanto ao conceito e função dessa estratégia de ensino, o que torna-se evidente é que todos os autores apreendem-na como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Geralmente as práticas desenvolvidas nos ambientes escolares apontam para o entendimento de que os métodos de ensino são desenvolvidos como ações sem reflexão sobre os conhecimentos que envolvem cada profissional da educação.

Daí um ponto de convergência entre os autores referenciados anteriormente acerca da definição de aula expositiva. Conforme indicam os teóricos, é necessário o cumprimento de um programa de orientações educacionais e o domínio do que se ensina, com o intuito de nortear o estudante através das aulas para que este possa perceber as intenções ao se trabalhar os conteúdos, conduzindo-o a vislumbrar as inúmeras possibilidades de compreensão. Nesse contexto,

aprendizagem é a construção que cada sujeito consegue realizar com a ajuda do professor, que tem o papel de mediador. A construção do conhecimento, por sua vez, é o resultado da dinâmica mental decorrente da interação entre sujeito e objeto, possibilitando a criação de representações e relações entendidas dentro de uma lógica explicativa para o indivíduo sujeito da aprendizagem. (CASTELLAR, 2002, p. 122).

Conforme o exposto, os conhecimentos desejáveis em um profissional da educação estão relacionados à sua disposição e interesse em ensinar determinado conteúdo, em uma perspectiva significativa para o aluno.

E quando o docente constrói, a partir de sua experiência, estratégias de ensino pensadas, organizadas, com a intenção de promover um processo de ensino e aprendizagem que conduza o estudante a construir conhecimentos significativos para o seu desenvolvimento e emancipação, torna-se mais compreensível e perceptível as condições para que ocorra a aprendizagem por parte do aluno.

É fato também que todos evidenciam o papel de destaque que o professor assume nessa condição. Saviani (2008), salienta que embora essa premissa esteja clara, na maioria das vezes os docentes são entendidos como transmissores e os discentes figuram apenas como receptores do conhecimento. A descrição dessa situação sugere que o processo de aprendizagem é reduzido a níveis superficiais, pois os alunos não são estimulados a utilizar o questionamento como elemento motivador da sua aprendizagem. A rigor, essas circunstâncias nos levam a concluir que a tendência tradicionalista domina essa concepção de educação.

Nos ambientes educacionais da atualidade, normalmente, as estratégias utilizadas se sustentam nas aulas expositivas, caracterizadas pela exposição oral de conteúdos. Contudo, quando isso ocorre evidencia-se, a partir dos métodos de ensino que o discente, é concebido como tábua rasa, um depósito de conhecimentos (FREIRE, SHOR, 1986). Esse tipo de estratégia, na maioria das vezes, não estimula a construção de conhecimentos, pois a bagagem cultural dos discentes não é valorizada. Dessa maneira, não se promove uma aprendizagem significativa, embora vários autores como Anastasiou e Alves (2006), Freire e Shor (1986), Lopes, A. (1991), Moraes (2010), Pacca (1992) e Paro (2000), ressaltem algumas vantagens da adoção desse método de ensino, tais como: economia de tempo em função da falta de bibliografia adequada e a utilização de uma linguagem simplista para ensinar, os quais se relacionam diretamente aos condicionamentos presentes na práxis educativa. Esses mesmos docentes consideram que a adoção desse sistema de ensino poderá resultar no atrofiamento e limitação da capacidade intelectual dos indivíduos no âmbito escolar se sua mobilização não ocorrer de forma consciente e intencional.

Nesse contexto, os conhecimentos são entendidos como um processo unilateral, cuja utilização de linguagens simplistas, em muitos casos, reduz a capacidade do

desenvolvimento cognitivo dos alunos, da mesma maneira que a economia de tempo e ausência de referências, além de não promoverem aprendizagens significativas, podem oportunizar a construção de conceitos equivocados ou mal interpretados. Essas limitações certamente podem comprometer o que se ensina. Ao atribuir a ideia de conhecimento pronto e acabado ao conteúdo, a aula expositiva coloca em evidência um processo de aprendizagem acrítica, que não oportuniza aos alunos a possibilidade de questionarem e, portanto, de se desenvolverem.

Chama a atenção, nessas condições, as contribuições apresentadas por Libâneo (1994) no sentido de superar essa situação. É preciso conclamar a comunidade acadêmica e escolar a compreender a aula expositiva como uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos devem combinar com métodos e formas didáticas, que proporcionem a assimilação ativa de habilidades pelos alunos.

Em qualquer que seja a concepção de ensino, as técnicas utilizadas não podem ser adotadas sem antes pensar em seus desdobramentos, e isso inclui a reflexão sobre as estratégias de ensino que oportunizam, em primeira instância, a construção de conhecimento útil aos estudantes, conduzindo-os a se posicionarem de forma clara e consciente na sociedade onde vivem. Além disso, essas técnicas devem ter como foco prioritário o aluno, considerando seus aspectos históricos e sociais. Vários autores, como Bourdieu (2003), Castellar e Vilhena (2010) e Sacramento (2012), fornecem elementos para pensar técnicas e métodos empregados na aprendizagem como instrumentos estruturais ao ensinar. Esse pensamento é basilar para que o professor entenda a aula expositiva como um processo dinâmico e em franca construção; isso exige planejamento e reestruturação constante. Nessa perspectiva a ação docente deve ser concebida como um ato consciente que possibilite ao aluno mobilizar o conhecimento acerca de seu cotidiano por meio de procedimentos didáticos articulando-os aos conhecimentos geográficos. É, nesse sentido, que abordamos na sequência a importância dessa estratégia para a construção de conhecimentos.

Ao definir o conceito de *habitus* como raiz de comportamentos e visões de mundo, Bourdieu (2003) oferece elementos para entender o contexto social como espaço que pode ser transformado através da reflexão. A escola se encaixa nessa discussão, pois é um local de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais culturais. De forma pragmática, ela pode ser um instrumento de ruptura de um sistema educacional centrado na reprodução de conteúdos. Entretanto, para que isso ocorra, a escola precisa

considerar as particularidades de cada pessoa quanto aos conhecimentos e habilidades que lhe são singulares. Não reconhecer essa especificidade faz com que a escola mantenha enraizada em seu contexto de aprendizagem “as diferenças sociais pré-existentes”, reforçando-as (BOURDIEU, 1996, p. 36).

Transformar essa realidade inclui, entre outros fatores, o repensar do trabalho desenvolvido na sala de aula, e isso envolve a análise das metodologias empregadas na práxis educativa. Para que a ação pedagógica dê “conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes” (FLEURI, 1999, p. 281), é necessário que o espaço da escola seja um lugar de respeito às particularidades de cada sujeito envolvido na atividade educativa. Sendo assim, as características econômicas, sociais, culturais e as concepções de mundo de professores e estudantes são valorizadas. É por essa via que a aprendizagem adquire sentido para o sujeito.

Segundo Castellar e Vilhena (2010), a aprendizagem significativa somente ocorrerá quando a referência do conteúdo estiver articulada ao cotidiano da sala de aula e ao conhecimento trazido pelos estudantes por meio de suas vivências. Para além da metodologia utilizada, a práxis crítica e reflexiva do docente poderá promover uma aprendizagem significativa para todos. Por esse viés, Cavalcanti (2003) sintonizada no assunto, diz tratar-se de uma concepção que atribui ao estudo da Geografia a incumbência de proporcionar subsídios aos estudantes para que eles entendam as situações espaciais colocadas em seu cotidiano.

Igualmente, Gomes (2013) apresenta considerações importantes acerca da prática docente voltada para a reflexão e criticidade. Segundo o autor, o exercício de ser professor envolve a compreensão das diferentes habilidades presentes no contexto da sala de aula. Assim, dependendo das concepções e expectativas utilizadas e do direcionamento da ação pedagógica, uma aula expositiva, por exemplo, pode ser uma metodologia de sucesso quando interpretada e aplicada como uma estratégia de construção de conhecimentos.

Segundo estudos realizados por Castellar e Vilhena (2010), em muitos contextos de sala de aula as metodologias utilizadas para o ensino da Geografia permanecem atreladas aos modelos de ensino de Geografia acrítica e descritiva os quais não condizem com a realidade social dos alunos. Isso contribui para o fortalecimento da visão dicotômica e fragmentada da Geografia Física e Humana, bem como a desvincula de seu objetivo principal, que é o estudo da sociedade e das relações que ela estabelece com o

ambiente. Nessa perspectiva de ensino, os conteúdos trabalhados passam ao largo da ideia de integralidade do sujeito sócio-histórico. Diante dessa realidade, é imperioso e necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino da Geografia que possibilitem ao aluno realizar criticamente uma leitura de mundo, o que não tem ocorrido de maneira satisfatória nas unidades escolares (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

A Geografia, como uma forma de ler o mundo, ou seja, como uma ciência que oportuniza aos discentes a compreensão das informações a partir do espaço vivido, pode ser legitimada por meio da aula expositiva dialogada (MORAES, 2010). Trabalhar com essa metodologia na construção de conhecimentos significa reconhecer a sala de aula como um espaço aberto ao diálogo. Isso implica em direcionar os alunos ao entendimento de que os saberes geográficos são constituídos em um processo que considera o lugar, a cultura, a cidade, o território e o tempo, por exemplo. É fato que não existe tempo sem espaço e espaço sem tempo, por isso há a necessidade de um recuo para compreender o movimento da sociedade na apropriação do local em que vive, levando em consideração a sala de aula como espaço de inter-relação humana.

As aulas expositivas dialogadas, como estratégias de ensino planejadas e desenvolvidas a partir das teorias construtivistas, são ideários defendidos por Pacca (1992). O autor considera essa forma de trabalho pedagógico uma atividade mental, abstrata, dotada de reflexões que transcendem a ação motora e verbal, muito utilizada nos contextos escolares da atualidade. Sob esse aspecto, os trabalhos de Anastasiou e Alves (2006) revelam que a aula expositiva realizada em sala de aula pela maioria dos professores circunscreve-se à apenas um trabalho de exposição do conteúdo. Essa metodologia de trabalho, geralmente, não passa de uma ação mecânica e verbal, em que o professor se coloca à frente da sala e transmite o conteúdo de maneira fragmentada, superficial e impositiva. Os discentes, em sua maioria, recebem passivamente a explicação, sem nada acrescentar à aula. Talvez essa “dificuldade em mostrar o que se pretende para o aluno com os conteúdos e as propostas de aprendizagem” (FRAGOSO NETO, 2007, p. 58) se deve ao fato de vivermos um período mergulhado no utilitarismo, em um turbilhão de informações desconexas. As aulas, por esse motivo, não promovem um espírito investigativo e nem despertam a curiosidade dos alunos para sua própria realidade. Por esse motivo, urge repensar essa forma de trabalho.

Conforme orientação de Libâneo (1985), a atividade docente precisa articular ensino e realidade para que a aprendizagem seja significativa. Assim, o professor precisa

entender quais significados têm “determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes” (LIBÂNEO, 1985, p. 137). Por isso, não basta mobilizar o cotidiano dos alunos, é necessário que eles sintam-se participantes ativos de seu contexto social e detenham os conhecimentos geográficos, trabalhando-os com criticidade (CAVALCANTI, 2012). Nessa perspectiva, a aula expositiva entra como um elemento construído por meio da cooperação ativa de todos. Pensada assim, essa metodologia pode se constituir também em um mecanismo de emancipação da sociedade.

Embora a aula expositiva seja considerada uma forma de trabalho tradicional, reelaborada na perspectiva do diálogo, ela pode ser um importante instrumento de trabalho utilizado por docentes dispostos a dinamizar suas atividades. Acerca dessa questão, Lopes, A. (1991, p. 42) faz a seguinte ponderação: “a aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências”. Dada a importância da aula expositiva dialogada, o professor poderá, com responsabilidade, utilizar-se dos “atributos essenciais para uma educação transformadora” e assim estimular a curiosidade investigativa, o pensamento criativo, reflexivo e crítico do aluno.

Para entender os avanços e descobertas em relação à aula expositiva, é preciso compreender a sala de aula como espaço de vivência, de diálogo. Um espaço articulado pelas relações sociais, culturais, políticas, “invadido e atravessado pela vida”. A sala de aula, nesses parâmetros, possibilita ao aluno fazer “contribuições significativas para os problemas que são vividos ‘lá fora’”. Sendo assim, “este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para o aluno e para seu grupo de referência”. (MASETTO, 1997, p. 35).

Logo, a escola passa a desempenhar um papel transformador na vida dos sujeitos, pois se torna um *locus* de construção de saberes significativos para a vida em sociedade, se constituindo como espaço de materialização de relações estabelecidas pelos agentes que a integram (PARO, 2000). Desse modo, as metodologias trabalhadas no espaço da escola, e isso inclui a aula expositiva, devem ser pensadas com foco no exercício da construção crítica do sujeito. Através do conhecimento, o sujeito crítico e reflexivo consegue se livrar do jugo dos dominadores.

Anastasiou e Alves (2006) definem a aula expositiva dialogada como uma “estratégia de ensino que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente” e

apresentam as diferenças entre ela e as estratégias tradicionais. As autoras fazem a utilização desse termo por acreditar que o método transmissão ativa pode ser reinventado desde que mediado pelo diálogo se transformando em momento de construção de conhecimento. É por esse viés que encontramos reforço para a nossa intenção de averiguar as possibilidades que as aulas expositivas dialogadas assumem no contexto educacional. Inicialmente, devido à nossa atuação profissional e, posteriormente, por encontrar ecos na voz das autoras quando em suas afirmações instigam-nos a realizar análises e a perceber potencialidades em moldes tradicionais aplicados na contemporaneidade no processo educativo. Evidenciamos que sob perspectivas críticas, a aula pode ser uma atividade de construção quando pontos de vistas e percepções divergentes são considerados elementos basilares para a produção de novos saberes.

Entendemos a aula expositiva como uma estratégia de ensino eficaz quando ela é concebida por meio de uma dimensão dialógica, sendo essa ação compreendida como eixo estrutural da relação professor e aluno. Freire e Shor (1986) apontam o diálogo como cerne da aula expositiva e enfatizam que a construção e a reconstrução de conhecimentos ocorrem por meio das experiências. Essa proposição vai ao encontro dos caminhos indicados por Cavalcanti (1998), que agrega o diálogo à concepção do cotidiano do aluno como elemento imprescindível para que o conhecimento seja concebido de forma significativa.

A esse respeito, Sacramento (2012) concebe o diálogo nas intervenções pedagógicas como o meio mais importante para promover “a interação entre professores e alunos” (p.237). Nessa perspectiva, a autora fornece-nos aporte para compreendermos que os conteúdos válidos são aqueles acumulados pelo homem no decorrer da sua história, constituindo a base material da existência dos discentes. Esse seria então o meio pelo qual o professor conseguiria despertar o interesse do estudante a partir daquilo que ocorre no “espaço” de vivência do aluno, tornando-o agente ativo e consciente na sociedade. A aula expositiva, quando realizada sob o viés dialógico, deve valorizar os conhecimentos do estudante, como meio de transcender a aparente mobilização de perguntas e respostas. Com esse processo, voltado para atingir as finalidades desejadas e oportunizadas em sala de aula, ocorrerão descobertas compartilhadas, que devem ser estimuladas pela problematização na busca pelo conhecimento.

Nesse contexto, Libâneo (1985) analisa a integração dos procedimentos metodológicos aos métodos de ensino como parte complementar e importante para a

construção de uma sociedade transformadora, na qual o professor se apresenta como colaborador da práxis educativa. Ao considerar as ações desenvolvidas em sala de aula, as práticas propostas, conforme abordagem apresentada por Libâneo na pedagogia crítica social dos conteúdos, devem romper os muros das unidades educacionais, buscando o entendimento de várias situações presentes fora da escola as quais se refletem nesse ambiente. Sobre a prática docente, assim reforça o educador:

o trabalho docente, entendido como atividade pedagógica do professor, busca os seguintes objetivos primordiais: assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÂNEO, 1994, p. 71)

Para o autor, os objetivos mencionados estão interligados, pelo fato de se tratar de um processo educativo que pode levar o aluno a desenvolver habilidades e capacidades para a escola e para a vida. Nessa perspectiva, a aula expositiva dialogada assume relevância quando integra os aspectos sugeridos pelo referido autor ao ambiente escolar. Libâneo (1985) define alguns requisitos indispensáveis aos professores, em sua prática docente, que objetivem a condução do estudante à apropriação do senso comum e a superação desse tipo de conhecimento. Para esse autor, os docentes, ao encaminhar o processo de ensino e aprendizagem devem incorporar os aspectos ligados às ordens práticas, psicológicas e sociopolíticas inseridas no convívio humano.

Muitas vezes negligenciados pelos profissionais da educação, esses princípios necessitam ser evidenciados e refletidos para uma transformação das aulas. Para que isso ocorra, Libâneo (1985) aponta alguns elementos, a saber: conhecimento da prática dos alunos em termos de sua experiência; conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem; domínio dos materiais metodológicos mobilizados na transmissão e assimilação da aprendizagem; conhecimento das dinâmicas e formas de comunicação; domínio dos instrumentos lógico-metodológicos e dos instrumentos utilizados no trabalho docente visando à compreensão do contexto e na relação entre sociedade e indivíduo.

O professor, diante desses elementos, deve se portar como um instigador do processo de aprendizagem, contextualizando o objeto em estudo a fim de promover articulações – evidentes ou não – e com o objetivo de oportunizar discussões que promovam novas formas de interpretação sobre um mesmo tema. A adoção do método socrático, compreendido pelo direcionamento na consolidação de conhecimentos a partir de perguntas e respostas aliadas ao método Maiêutico, é representada pela complexidade de ideias originadas a partir da dialética, e permite reforçar as aulas expositivas por meio de vários instrumentos. Sintonizadas no assunto, Anastasiou e Alves (2006, p. 2) trazem contribuições significativas quando conceituam a estratégia de ensino, afirmando que esta se configura como a “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”.

Não existem dúvidas de que é necessário ajudar os discentes a refletirem sobre sua existência, sua prática na sociedade, e isso não ocorre pela simples ação de ouvir ou de adquirir informações. É necessário inovar e provocar mudanças no que parece trivial. Assim, segundo Anastasiou e Alves (2006), a aula deve ser entendida como um processo de construção de saberes, sendo o professor um componente relevante na práxis educativa ao estabelecer os instrumentos para atingir os objetivos almejados. O plano de ensino, nessa situação, apresenta-se como importante e promissor norteador, desde que tenha como premissa o favorecimento do diálogo entre educador e educando, e que enfatize também a participação dos agentes construtores de conhecimentos na pretensão de reelaborar o que já se sabe.

Para o senso comum, a aula expositiva como recurso de ensino acabado e sistematizado ocorre de uma única forma. Nossa reflexão acerca desse instrumento, entretanto, aponta para a necessidade de compreendê-lo como um processo em contínua reelaboração. Tal abordagem sobre a aula avança ao encontro do raciocínio de Libâneo (1994), que defende o seguinte ponto de vista:

A estruturação da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica num modo de ser realizada, uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Diante do dinamismo presente no ambiente escolar e sob a influência das orientações de Libâneo (1994), encontramos os elementos que instruem a pensar as aulas como momentos de intervenção mediados pelo diálogo, mas que podem, igualmente, serem potencializados pela utilização de outros instrumentos. Anastasiou e Alves (2006) apresentam uma série de procedimentos metodológicos para serem mobilizados no ensino superior, que podem perfeitamente ser aplicados na EB, como, por exemplo, o uso de recursos audiovisuais em forma de vídeos, filmes, projeções em slides, além de livros didáticos, revistas, jornais, folders, computadores, data-show, transparências, mapas, globos terrestres, podendo ainda ser tangenciados por outras técnicas de ensino tais como trabalho em grupo, leitura, estudo de caso, mostras culturais, feiras de ciências para exposição de experimentos, dentre outros.

Os instrumentos apresentados são interessantes, desde que consigam atrair os estudantes no sentido de proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Além disso, a mediação do professor deve ser um elemento constituinte do processo, servindo ao propósito de favorecer a dialogicidade, isto é, a abertura de possibilidades de falas que podem e devem ser enriquecidas pela participação dos estudantes. Nesse sentido, as ações dos docentes devem ser lógicas, objetivando orientá-los a realizar reflexões críticas acerca daquilo que está sendo ensinado, e demonstrar a aplicabilidade desse novo saber na vida do estudante.

É relevante salientar o papel que esses instrumentos assumem em uma sala de aula regida pela exposição e mediada pelo diálogo. Mobilizada por esse viés, a aula expositiva dialogada possui grande possibilidade para se transformar em uma estratégia promissora quando orientada pelo desenvolvimento de habilidades do indivíduo. É importante enfatizar que em todas as circunstâncias descritas anteriormente, há que se considerar a participação ativa de todos os agentes envolvidos na práxis escolar, como uma forma de promover o desenvolvimento mútuo de todos os envolvidos nesse processo.

As habilidades envolvidas na condução de uma aula expositiva dialogada necessitam apoiar-se principalmente na habilidade que o professor possui ao desenvolvê-la. Isso deve ocorrer observando a escolha de uma metodologia cuidadosamente pensada com vistas a atingir os objetivos almejados. Para tanto, é essencial prepará-la tendo em mente o perfil dos estudantes. É importante também que esteja claro ao professor que a aula ministrada não será para si; nesse sentido, deve ser observado o tempo e o nível de

preparo dos estudantes para que possam refletir sobre as questões tratadas, utilizando para tanto informações e linguagens adequadas.

A escolha de uma linguagem para trabalhar com os educandos da EB pode comprometer o processo de ensino. Segundo Anastasiou e Alves (2006), a fala e a linguagem devem ocorrer de forma clara e direta, o ritmo e a tonalidade da voz devem estar de acordo com a proposta da regência da aula, sendo mais acentuada nos casos em que se deseja chamar atenção para um determinado assunto.

Entendendo o movimento constante presente na práxis educativa, a reformulação e o replanejamento das aulas devem ser constantes e esse fato pode se constituir de ações primordiais, cujo foco é o alcance dos objetivos previstos em uma aula. Logo, existem algumas considerações referentes ao uso desses instrumentos a serem utilizados nas intervenções. É necessário que o profissional da educação tenha um preparo prévio, e esteja inteirado sobre os instrumentos que serão mobilizados na aula, sendo portanto, papel do educador preparar-se para a utilizar os recursos como meio de alcançar a aprendizagem, sem que eles tenham fim em si mesmos.

Para isso, o docente necessita dotar-se de habilidades que o capacitem a mobilizar elementos presentes em sala de aula para que o aluno sinta-se capaz de construir seu próprio conhecimento. Dessa forma os estímulos para que haja a participação dos estudantes através da exposição de seus conhecimentos prévios, de relações com o seu cotidiano e com experiências vividas pelo aluno, devem, continuamente, ser exercitados.

A mobilização dessas estratégias de ensino, bem como a compreensão das concepções que permeiam a práxis educativa, é de extrema importância para que haja aprendizagem significativa com a construção de conhecimentos. No entanto, para que o professor possa atuar de forma satisfatória em sala de aula não basta que esteja preparado apenas quanto à mobilização de diferentes estratégias. É necessário, igualmente, que esse profissional possua o domínio do conteúdo que irá ministrar e busque desenvolver um trabalho que esteja focado no desenvolvimento integral dos discentes.

Dessa forma, tendo em vista a importância de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento integral do sujeito, a análise proposta para este estudo envolve o trabalho docente nas aulas de Geografia em que se aborda o conteúdo “relevo” na EB. Entender as metodologias aplicadas nas aulas dessa disciplina, como estratégias de estruturação de conhecimentos que façam sentido aos discentes, constitui um dos desafios da presente investigação. Essa questão suscita ainda outras reflexões, a saber: Em que

medida as aulas de Geografia contribuem para a construção do conhecimento? Até que ponto a prática do professor colabora para que os estudantes compreendam os conteúdos? Em quais circunstâncias as aulas expositivas incentivam o diálogo e aproximam professor, aluno, conteúdo e contexto social? As estratégias utilizadas articulam a Geografia Escolar ao cotidiano dos alunos? Existe preparo nas academias de ensino superior para a atuação dos futuros professores da EB? As respostas a tais questionamentos norteiam a problemática levantada a respeito da aula expositiva como metodologia de ensino para o estudo do relevo nas aulas de Geografia da EB.

É com esse intuito que tecemos algumas reflexões, no próximo capítulo, sobre a formação docente para atuar na EB, para quando abordarem a temática “relevo” correlacionando-a a diferentes estratégias de ensino.

### **3 O RELEVO E INTERFACES COM A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA ACADÊMICA**

O ensino de Geografia, assim como outros componentes curriculares, ao ser desenvolvido assentado apenas na descrição de fenômenos (eventos) colabora para que se perpetue, na EB, um ensino fundamentado em práticas tradicionais, na qual a reprodução e a memorização de conteúdos são os procedimentos mais frequentes. Nesse contexto, as habilidades, as compreensões e os conhecimentos dos alunos são geralmente relegados ao abandono. Embora tenhamos várias contribuições acadêmicas, como as propostas por Morais (2013) e Roque (2009), assentadas no trabalho com as temáticas físico-naturais e no relevo, respectivamente, para além do seu aspecto aparente, as autoras apresentam sua preocupação diante das poucas análises sobre essa realidade.

Ao propormos reflexões sobre o relevo e suas interfaces com a Geografia nossa intenção se fundamenta em entender como o ensino desse componente espacial é encaminhado na EB. Nessa perspectiva, alguns questionamentos surgem e eles podem nos auxiliar a compreender as concepções empregadas no trabalho docente. O relevo é trabalhado visando construir conhecimentos junto aos discentes? Quais estratégias de ensino podem auxiliar o trabalho dos educadores com esse conteúdo aspirando promover nos estudantes sua percepção? A atuação do estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem é considerada no trabalho em sala de aula? A aula expositiva dialogada e o relevo são enxergados como componentes acessíveis para o trabalho nas escolas, almejando construir conhecimentos?

Partindo da nossa compreensão do relevo e do diálogo como elementos de fácil acesso nas Unidades de Ensino (UE), entendemos que seu encaminhamento pode ocorrer objetivando promover múltiplas percepções para que o trabalho do professor se apresente ao estudante como caminho de abandono ao pragmatismo presente nas escolas e se revele como meio para que os estudantes se concebam como indivíduos autônomos e operantes na construção de conhecimentos que serão empregados em sua realidade.

Na academia, embora as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na EB ocorram com maior frequência verifica-se, que a quantidade de trabalhos realizados nessas organizações está aquém do que é necessário para que se compreenda a realidade vivenciada nas unidades básicas de ensino e se construa soluções para os problemas presentes nesses espaços. Essas são premissas defendidas por vários

pensadores, tais como Cavalcanti (2003), Morais (2011b) e Roque (2009, 2013). Para os referidos autores, o professor é o mediador da aprendizagem e as práticas docentes devem ocorrer assentadas nas expectativas dos estudantes.

É nesse sentido que discutiremos, neste capítulo, as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) para o trabalho com o Relevo na EB, com o intuito de compreender quais orientações são apresentadas para que os docentes da EB estruturarem o trabalho que desenvolvem sobre o conteúdo relevo nas aulas de Geografia. Assim são apresentadas análises dos PCN, do Currículo da Referência da REE de Goiás e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino pesquisadas. Nossa percepção é a de que a análise desses documentos são basilares para compreender as possibilidades para ensinar a temática “relevo” na EB.<sup>3</sup>

Aportado pelos pressupostos de Shulman (2005), para que docentes exerçam suas funções com competência é necessário que eles possuam uma fundamentação sólida do conhecimento da matéria ensinada. Esse tipo de conhecimento baseia-se nos conhecimentos adquiridos na formação do indivíduo, no domínio específico do conteúdo denominado pelo autor como conhecimento curricular e no conhecimento didático do conteúdo, compreendido como as estratégias mobilizadas ao ensinar. Essas considerações em conjunto com as contribuições de Anastasiou e Alves (2006), que tratam dos pressupostos metodológicos para o trabalho em sala de aula, devem ser articuladas às orientações regimentais e às culturas presentes nas unidades de ensino. Sequencialmente, exploramos algumas reflexões sobre a dicotomia no trabalho com o relevo, objetivando apresentar as discussões sobre as metodologias mobilizadas na academia ao encaminhar o conteúdo relevo aos futuros docentes da EB. Posteriormente, realizamos reflexões que culminaram em algumas considerações sobre o contexto educacional no que se refere ao relevo com o intuito de apresentar aos professores do ensino básico possibilidades na práxis educativa.

### 3.1 AS ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A ABORDAGEM DO RELEVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

---

<sup>3</sup> Não analisamos a Base Nacional Comum Curricular em nosso trabalho em virtude desse documento se encontrar em construção na atualidade.

O pressuposto básico para ser professor de Geografia é o de que o docente esteja preparado para assumir os desafios presentes em seu trabalho com os estudantes. E o que o professor precisa para que isso se concretize é ter segurança para utilizar seu conhecimento e sua experiência no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Sobre essa questão, Shulman (2005) expõe contribuições para o que o trabalho docente não seja encarado como uma ação prática e simplista, mais sim como um processo complexo que exige reflexões da ação docente com vistas a capacitar os profissionais da educação para atuar de forma eficaz possibilitando aos estudantes realizarem múltiplas compreensões em contextos de sala de aula ou fora dela. Assim, entendemos os conhecimentos constituídos nas Instituições de Ensino Superior (IES) como essenciais para o trabalho na EB.

Segundo Shulman (2005), os docentes ensinam a seus alunos aquilo que sabem sobre seu objeto de ensino. Para isso mobilizam os conhecimentos didáticos do conteúdo compreendidos pela articulação entre o conhecimento do tema, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do contexto. Nesse sentido, podem favorecer uma atuação proativa nos contextos sociais onde vivem, possibilitando prováveis mudanças em seus convívios. Essa é a condição básica a nosso ver, para que haja o rompimento das amarras alienantes impostas pela sociedade.

É por esse viés que buscamos refletir como as estratégias de ensino podem contribuir para a efetivação de uma proposta de ensino cujo foco seja o fortalecimento da autonomia para o desenvolvimento pessoal. Encontramos em Anastasiou e Alves (2006), subsídios para realizar essa reflexão quando a autora apresenta o trabalho docente como uma ação a ser construída em conjunto por estudantes e professores. Esse processo ocorre pela interação dos conhecimentos desses sujeitos transformando as estratégias de ensino em caminhos que pode oportunizar mudanças pragmáticas presentes em salas de aulas da UE.

Dessa maneira, com o intuito de trabalhar conteúdos, organizá-los em um esquema lógico e compreensível, que favoreçam a construção de conhecimentos significativos cabe ao professor, como mediador da construção de conhecimentos. Diante desse contexto, a temática “relevo” pode favorecer a construção de saberes úteis e significativos para os alunos, quando as divergentes concepções desse componente espacial revelam-se através das exposições apresentadas nos contextos educacionais.

Assim, quando o professor tem consciência do potencial que esse tema oferece, para que o indivíduo se aproprie do seu local de vivência, pode desenvolver formas

satisfatórias de ensinar, transformando o processo de ensino e aprendizagem em momentos de construção colaborativa. A maneira como o professor conduz a aula pode trazer resultados surpreendentes, representados pela apresentação e sistematização dos conhecimentos dos estudantes e do próprio professor. Essa ação pode convergir para a compreensão de novas formas de interpretação, erradicando dessa forma métodos que centram-se na transmissão de conceitos, sem qualquer preocupação com os sujeitos envolvidos nesse processo.

Com o intuito de compreender como ocorre o trabalho docente na abordagem do relevo, alguns questionamentos tornaram-se essenciais: Em quais condições físicas os professores de Geografia mobilizam conhecimentos relativos ao relevo para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na E.B? O diálogo é um elemento explorado quando os docentes ministram suas aulas? Em que medida as estratégias de ensino utilizadas para trabalhar com esse conteúdo consideram os conhecimentos prévios dos estudantes? Até que ponto a construção de conceitos relativos ao relevo tem contribuído para o estudante compreender sua espacialidade?

Buscamos refletir sobre esses questionamentos para compreender como o professor mobiliza o conteúdo relevo. É nossa intenção também compreender se essa temática é tratada em sala de aula pelo viés dialógico e se esses momentos consideram e integram a realidade e a percepção que os estudantes possuem a respeito da temática relevo. Outro ponto investigado é se a proposta de estudo com o relevo está mobilizada via confronto entre os conhecimentos teórico-metodológicos e a prática experienciada pelos estudantes.

A Geografia, como ciência que busca analisar a relação entre sociedade e natureza sob a perspectiva espacial, pode e deve desenvolver mecanismos que conduzam à conscientização das suas ações sobre o planeta. O entendimento das questões de ordem geográfica, diante do exposto, concebe o ser humano como sujeito carregado de bagagens histórico-culturais. O cidadão, inserido na sociedade moderna, submetida às exigências de uma economia global, quando, por exemplo, ao morar em um local de declividade acentuada, necessita refletir que essa ocupação pode provocar, por exemplo, deslizamento de massa. Nesse sentido, se a temática for tratada pelos professores de forma que se busque entendê-lo para além do conteúdo, pode instigar nos estudantes o despertar de sua consciência para o entendimento de que o espaço resulta da relação que eles, situados historicamente, estabelecem com a natureza, ou nas palavras de Milton Santos (1994), o

entendimento de que os fluxos estabelecidos entre o homem e o meio ambiente são determinantes para sua existência. Assim o espaço geográfico se apresenta como “[...] o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não”. (SANTOS, 1994, p. 49)

A Geografia escolar pode oportunizar esse entendimento através da formação crítica dos alunos. Esse parece ser o mecanismo mais promissor para que o ser humano possa reconhecer-se como sujeito atuante no contexto em que vive. Dando sequência à reflexão sobre o que a ocupação de uma porção do território pode acarretar, nossa intenção nessa pesquisa é conhecer como o conteúdo relevo é encaminhado na prática docente e como o professor potencializa o surgimento de reflexões críticas em seus discentes.

Ao utilizar, em uma aula, o exemplo citado, o professor de Geografia pode mobilizar as formas do relevo como fundamento para estimular a formação da criticidade no aluno, levando-o a se reconhecer como um agente que, através de suas ações, intervém no espaço geográfico e a partir daí, encorajá-lo a refletir sobre o seu papel na ocupação de áreas de risco na cidade onde reside.

Mas, para que isso ocorra, é necessário que os professores da EB tenham a consciência de seu papel ao desempenhar suas funções e propor reflexões sobre a temática relevo. Em conformidade com o pensamento de Moraes (2013), diante da necessidade de instigar os docentes a refletirem sobre suas práxis e a mobilizarem o conteúdo.

Essa condição é muito importante para que o docente consiga desenvolver seu trabalho, visando “organizá-lo de forma consistente, de modo que tenha significado para o aluno e ultrapasse, assim, a perspectiva de um ensino voltado à memorização”, Diante do exposto, e nossa preocupação em desenvolver um ensino que considere o aluno participante da situação, como forma de promover uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, rompendo com os moldes tradicionalistas de ensino ainda presentes na Geografia escolar.

Diante dessa alegação, o estudo sobre o relevo na EB pode promover percepções mais profundas e consistentes do que se supõe. Ao oportunizar aos estudantes seu reconhecimento enquanto agente que possui uma atuação direta e muito mais expressiva do que se deduz, ele pode se perceber ativo em seu ambiente de convívio e ser protagonista de sua própria história, rompendo com a forma como esse conteúdo vem sendo encaminhado nas instituições de ensino. Geralmente a abordagem da temática relevo ocorre baseada apenas nas características aparentes do relevo. No entanto, é preciso ter em

mente que sua compreensão deve ir além da aparência, buscando, por exemplo, compreender os motivos pelos quais ele se apresenta de forma íngreme ou plana. Ensinar assentado nessa concepção significa ensinar visando o desenvolvimento de aprendizagens para além do conteúdo em si. Para que isso ocorra, os saberes precisam ser concebidos baseados tanto na experiência de vivência dos alunos, quanto na dos professores e da comunidade escolar, experiência esta que se apresentam a partir das inúmeras trajetórias trazidas pelo dinamismo dos fenômenos naturais, sociais, culturais e históricos.

Levando em consideração essa diversidade, o ambiente escolar deve propiciar mecanismos de entendimentos que promovam uma visão integral do conteúdo. Um dos caminhos, ao se trabalhar o relevo, seria realizar a abordagem segundo as orientações de Cavalcanti (2002, p.78), na qual “o ensino de Geografia precisa levar o educando a compreender a sua realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade”. Nessa perspectiva o encaminhamento dessa temática ocorreria por meio de sua problematização, estimulando os estudantes a estabelecerem contrastes a partir de suas experiências de vida, visando ampliar o conhecimento que já possuem.

Para essa interpretação, seria recomendado encaminhar os conteúdos relacionados às temáticas físico-naturais enfatizando os pressupostos da articulação entre a natureza e a sociedade na perspectiva dialética. Nesse fundamento, a vida cotidiana seria o pressuposto básico para a construção de conhecimentos. Tal afirmação é reforçada quando Cavalcanti (2014) evidencia a relevância que os temas da Geografia possuem quando a ação docente aspira a formação cidadã para a vida cotidiana. Em outras palavras, a construção de conhecimentos por esse viés fornece elementos para que seja possível desenvolver habilidades de percepções para além da forma aparente.

O desejável seria que, em todo esse processo, fosse mobilizado o conhecimento prévio dos estudantes bem como o papel que cada um desempenha, de forma direta ou indireta na sociedade. Há que se ter claro que os objetos de estudos em Geografia devem se apoiar na mobilização dos conteúdos, passando a abordá-los para além da descrição de modo a desvendar as contradições presentes no sistema capitalista.

A Geografia crítica, além de estabelecer caminhos para que o trabalho docente assuma novas funções em contraposição à Geografia tradicional, também é um elo entre o passado e o presente e tem a finalidade de considerar as ações humanas, seus vínculos, conhecimentos e emoções com o objetivo de promover um ensino que prepare os estudantes para o futuro. Nessa perspectiva, o trabalho com o relevo deve ocorrer a partir

de múltiplas escalas, tendo em vista a produção de conhecimentos mais significativos aos estudantes.

Conforme atestam Neves, Campos e Simões (2008), Pacheco e Oliveira (1997), o ensino disponibilizado pelas Geociências na EB não ocorre de maneira satisfatória. Quando isso se dá, acontece de forma genérica e incipiente. Toledo et al. (2005) ratificam essas afirmações revelando que os tópicos geocientíficos são tratados de modo fragmentado, disperso e descontextualizado. Para Carneiro, Toledo e Almeida (2004, p. 559), “o conhecimento da Geologia proporciona compreensão mínima do funcionamento do planeta e lança as bases do efetivo exercício da cidadania”. Essas contribuições nos levam a presumir que nos ambientes escolares o ensino oportunizado aos estudantes proporciona aprendizagens simplistas.

Isso ocorre, a princípio em função da existência de programas oficiais que determinam os padrões de ensino desenvolvidos nas unidades escolares, o que desencadeia uma série de outros impasses. A esse respeito, Roque (2009, p. 23) aponta considerações que nos permitem compreender a existência de rupturas dos ensinamentos Geográficos que perduram até meados de 1980. Até esse período, a “abordagem tratava sequencialmente o estudo de aspectos físicos (clima, relevo, vegetação, hidrografia) e aspectos humanos (demografia, urbanização, economia), sem associá-los a fim de se compreender as organizações espaciais”, além de propor o ensino pautado na memorização de fatos sobre o espaço. Essa forma de organização sofreu severas críticas que fomentaram a necessidade de se promover mudanças, adotando práticas educacionais embasadas no construtivismo.

As discussões apresentadas na comunidade científica, em relação às condições do exercício da docência, permitem identificar vários problemas no contexto educacional. Pires (2012) faz consideráveis apontamentos que permitem evidenciar uma série de problemas que podem dificultar o exercício da docência e, por conseguinte, comprometer o processo de ensino e aprendizagem, transformando-o em uma ação que não oportuniza a construção de conhecimentos significativos aos alunos. No âmbito da Geografia Escolar, a autora ressalta a busca de elementos para a reflexão dos conceitos geográficos configurados como temas estruturadores da Ciência Geográfica. Além dos aspectos apontados pela autora, vem sendo discutido com muita frequência na IES a formação dos profissionais da educação para atuar na EB.

Nessa perspectiva, não se pode desconsiderar os princípios de Shulman (2001), os quais se fundamentam nos diferentes tipos de conhecimentos que cada profissional

possui como elemento basilar para sua atuação em sala de aula. Diante dessa premissa, toda a sustentação para a construção de conhecimentos dos profissionais da educação parece estar arraigado em suas concepções, pensamentos e habilidades, implicando que o exercício da docência pressupõe um processo de reconstrução contínua de conhecimentos.

A base para essa reconstrução se sustenta em um modelo que considera os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior articulados aos conhecimentos adquiridos ao longo da atuação profissional dos professores. Nesse sentido, ambos os tipos de conhecimentos podem ser mobilizados para a formação de saberes interessantes e significativos aos alunos. Esse entendimento foi fundamental para que pudéssemos perceber, através das pesquisas realizadas, que a abordagem de um mesmo conteúdo se diversifica, assumindo enfoques diferentes que podem ser perfeitamente mobilizados em sala de aula.

Diante dessa afirmativa, o conceito de relevo, estabelecido por alguns autores, nos auxiliam a encaminhar algumas reflexões sobre esse conteúdo e, conseqüentemente, contribuem com a formação dos professores para atuar na EB. Queiroz Neto (2003), por exemplo, define o relevo como o aspecto físico visível do espaço. Guerra e Guerra (2001) entendem esse conceito como o conjunto das macroformas e microformas. Para esses autores, macroformas são entendidas como forma de relevo que ocupa grande extensão, e as Microformas como as formas de pequena extensão. Segundo os estudiosos dessa temática, a compreensão da interação entre esses dois tipos de relevo seria essencial para defini-lo. Ross (2003) contribui com a análise do relevo ao usar como critério três importantes fatores geomorfológicos: a morfoestrutura - origem geológica; o paleoclima - ação de antigos agentes climáticos; o morfoclima - influência dos atuais agentes climáticos, classificando-o em táxons. Penteado Orellana (1981) entende o relevo como a interface entre atmosfera e hidrosfera.

Entre as possibilidades de reflexões sobre tal conteúdo observamos que, na EB, o relevo é apresentado aos discentes por meio de suas macroformas, objetivando ao ser humano a compreensão de seu espaço. Entretanto, segundo Guerra e Guerra (2001), um mesmo elemento da natureza pode ser interpretado de forma diferenciada dependendo do viés de análise. A exemplo dessa situação temos o conceito de regressão marinha, conhecido também como afastamento do mar. Esse fenômeno pode ocorrer em função do abaixamento das águas oceânicas, ocasionado pela evaporação ou, ainda pode ser explicado, pelo movimento dos solos.

Diante dessa afirmativa o que se propõe com essa investigação é apresentar formas de encaminhamento desse conteúdo para além do conceito, conduzindo o estudante a se perceber atuante ativo nesse contexto. Sobre essa questão, as considerações de Queiroz Neto (2003) nos fornece aporte para compreender como o trabalho com o relevo praticado no final do século XIX, sob o viés descritivo de seus contornos, abre perspectivas para a implantação de novos entendimentos que possibilitem um trabalho integrado com esse conteúdo, considerando tanto sua gênese, formas, evolução, e também o sujeito como agente integrante desse contexto espacial. Entender a evolução do pensamento sobre o conteúdo relevo nos direciona a refletir sobre os campos da ciência geográfica que tem papel fundamental para esse esclarecimento a Geomorfologia e a Geologia.

Bertolini (2010) faz algumas considerações a respeito do objeto de estudo da Geomorfologia e da Geologia. Para o autor, a Geomorfologia é concebida como um ramo das Geociências em que se pode analisar o relevo pelas suas formas, com o objetivo de entender os processos de transformação dos seus elementos constituintes, desde sua gênese até o estágio atual. Já a Geologia propõe o estudo do relevo amparada nas estruturas físicas e históricas, buscando interpretar como os movimentos da natureza e da sociedade podem afetar as formas do relevo. Indubitavelmente, para reconhecer esses e outros aspectos de interpretação de um mesmo conteúdo, é necessário entender como as instituições de ensino superior tratam o assunto dentro da Ciência Geográfica.

Frente a essas considerações, as reflexões de Bertolini (2010) parecem-nos proporcionar elementos consistentes para a compreensão do papel que a Geomorfologia e a Geologia assumem na Geografia Escolar. Esta última incumbe-se de formar cidadãos críticos e conscientes do papel que assumem na sociedade, através da articulação de conteúdos ao contexto do aluno e da construção de conceitos relevantes em sua vida.

As escolas, nessas concepções, devem se apresentar como local de produção da autonomia, devendo ser concebidas como o espaço onde diferentes percepções e pontos de vista são confrontados com a intenção de construir conhecimentos que favoreçam aos indivíduos conhecer o mundo em sua diversidade, em suas múltiplas relações. Todo esse processo possibilita que o estudante se reconheça como agente transformador de sua realidade.

Nesse sentido, este estudo busca compreender se a REE oferece subsídios para que esse tipo de ensino seja desenvolvido, na tentativa de perceber quais são os mecanismos utilizados pelos professores de Geografia para ensinar o conteúdo relevo. As

nossas considerações serão expostas segundo as orientações apresentadas pelos governos Federal e Estadual. Desse modo, começamos pelos PCN's, com seus objetivos e parâmetros.

Os PCN's apresentam, em seus objetivos gerais, orientações a serem utilizadas como parâmetro na práxis educativa que objetivam nortear a construção dos currículos escolares no País, no que circunscreve a todas as unidades de ensino da rede pública e privada. O objetivo dessas orientações é a nacionalização do ensino, englobando todas as áreas do conhecimento, e tem como pressuposto básico a prática de uma educação comprometida com as premissas do exercício cidadão consciente. Para tanto, em sua construção buscou-se respeitar as diversidades culturais, políticas e regionais da nação brasileira. Contudo, muito deve ser feito para que essas orientações de fato atinjam seus objetivos.

As disparidades políticas, culturais e regionais existentes no contexto educacional brasileiro inviabilizam a implantação de um padrão que consiga promover uma educação com equidade no país. As próprias desigualdades regionais existentes inviabilizam a promoção de um ensino comprometido com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outra consideração que realizamos, refere-se à própria estruturação do currículo de Geografia. Embora alguns autores como Oliveira (1999, p. 181), Cavalcanti (1999), Sposito (1999), Sacramento (2007), discutam que, devido à concepção pedagógica, o PCN de Geografia mostra-se centrado em conteúdos que não permitem o desenvolvimento pleno dos estudantes e categorizem essa situação, indicando, por vezes, a presença de uma visão conteudista e individualista, percebemos que os PCN's contemplam caminhos que norteiam o trabalho da Ciência Geográfica.

Nesse sentido, os próprios PCN's indicam que há a necessidade de promover um processo de ensino-aprendizagem que considere a interação entre o objeto, o aluno e o ambiente onde ele vive, com o propósito de transformar a prática educacional em um processo que se ocupe em considerar todas as inter-relações estabelecidas, sejam elas de cunho emocional ou físico, a fim de promover significância ao que se ensina. O referido documento indica ainda que: "A prática educacional é muito complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de forma bastante afetiva, emocional, física e de relação pessoal" (PCN, 1997, p. 33).

As análises presentes nos PCN's direcionam o ensino de Geografia para a compreensão do lugar onde os alunos vivem. Nesse documento, considera-se que as práticas pedagógicas em Geografia permitam mobilizar os conteúdos de forma a colocar os estudantes diante de diferentes contextos de vivência, tornando-os capazes de construir novas e complexas compreensões sobre a sua realidade social, física e natural. Para tanto, se torna elementar que os professores criem situações de aprendizagens que conduzam os estudantes a utilizar os estudos geográficos para compreender o espaço a partir da interação entre as escalas local, regional e global.

A proposta contida nos PCN's aponta a seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino, a definição de conteúdos valorativos e também procedimentais para orientar ações e comportamentos socioespaciais e a geografia do aluno como item a ser considerado pelo professor no conhecimento construído em sala de aula. Notamos que o ensino da Geografia, nos PCN's gira em torno do propósito de desenvolver uma práxis educativa alicerçada na construção do conhecimento a partir do mundo vivenciado pelo estudante. Esse entendimento é essencial para possibilitar que o aluno seja capaz de reestruturar seu conhecimento por meio do que ele já conhece. Essas concepções estão expressas nos seguintes trechos do documento:

[...] as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (BRASIL, 1998, p. 27).

Essa análise se reforça nas perspectivas vygotksyanas em que se concebe o ensino como uma ação premeditada a ser articulada nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento (CAVALCANTI, 1998). Sob essa perspectiva, o trabalho com a temática relevo através da aula expositiva dialogada assume relevância, pois o estudante, em atividade com o meio externo, põe em prática a construção do seu próprio conhecimento, sendo levado a refletir sobre os objetos que o cercam. Entretanto esse processo não é uma atividade espontânea do aluno, posto que traz a ação do agente que intervém e colabora para que o estudante se reconheça como sujeito produtor de seu próprio espaço. Assim o ensino transforma-se em um processo mediado pela ação docente.

As orientações contidas nos PCN's são determinadas por eixos temáticos compreendidos pela reunião de uma multiplicidade de temas e itens. No caso do trabalho em Geografia no Ensino Fundamental, o conteúdo está estruturado em um conjunto de eixos temáticos, representados por quatro ciclos de aprendizagem. Para os alunos do 7º ano (objeto de nosso estudo), indica-se que o trabalho docente ocorra centrado no estudo da natureza e sua importância para o homem, e também no estudo dos fenômenos relacionados ao relevo, rochas e solos.

Essas orientações oportunizam ao professor realizar reflexões sobre sua realidade, elencando para a ação educativa os conteúdos que julgar pertinente. O intuito dessa atividade então deve estar claro e primar para o desenvolvimento pleno do aluno através de estímulos que possibilitem a ele estabelecer relações que o conduzam a compreender sua realidade de forma ampliada, tornando-se dessa maneira mais propositivo e consciente.

Diante do exposto, apresentamos os PCN's com o intuito de analisar as propostas educacionais que servem de norte para a prática docente. Em seguida, expomos as análises do currículo referência da REE de Goiás e as orientações para o trabalho com o tema relevo.

O Currículo Referência é um documento criado em 2012 a partir de ampla discussão por meio de debates e encontros realizados na REE de Goiás. Embora esse documento esteja concluído, sua implementação já ocorre nas unidades de ensino da REE de Goiás. Esse documento tem como objetivo contribuir com a práxis educacional apresentando proposta de bimestralização de conteúdos e orientando, de forma clara, aspectos que não podem se ausentar do processo ensino e aprendizagem em consonância com as diretrizes dos PCN's e as matrizes de exames nacionais e estaduais.

Os conteúdos do ensino de Geografia da REE de Goiás estão organizados em função das diretrizes estabelecidas pela matriz curricular proposta pela SEDUCE, tendo como eixo central o desenvolvimento dos "descritores", aqui compreendidos como competências diagnosticadas a partir de um resultado alcançado. É desse modo que algumas deficiências, como a falta de habilidade para reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, a deficiência em estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto e a ausência de habilidades para interpretação de material, podem ser diagnosticadas por meio desses

instrumentos de averiguação de conhecimentos, a exemplo do que ocorre em relação às competências exigidas em exames como ENEM / Prova Brasil / SAEGO, dentre outros.

Nesse sentido, aos professores, em especial de Geografia, cabe a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes aprimorar suas aptidões cognitivas, pois elas se constituem como base para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. A finalidade da mediação docente será, então, desenvolver estratégias e mecanismos que apontem caminhos para a formação de alunos críticos e autônomos.

As orientações ressaltadas por Macedo (1994), ao tratar da capacidade cognitiva como elemento de influência na postura do indivíduo, dão relevância à capacidade do ser humano em relação às metas que ele quer atingir nas mais diversas situações da vida. Vinculam-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação e envolvem a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. Contudo, na realidade, a atividade pedagógica constitui-se de desafios, o que faz suscitar alguns questionamentos: O planejamento diante dessa situação se apresenta como elemento norteador do trabalho do professor? As orientações institucionais cumprem com suas funções? Esses instrumentos visam de fato promover um ambiente que possibilite a construção de propostas pedagógicas com foco na construção de conhecimentos significativos? Até que ponto as políticas governamentais possibilitam tal articulação? Os questionamentos estão postos. Diante dessa situação, aparentemente desarticulada, analisar o currículo proposto pela esfera estadual se torna essencial para a superação de uma situação que condiciona o trabalho docente a níveis superficiais, sem sustentação.

Assim, evidentemente, o conteúdo deveria ser regulamentado pelo viés crítico, fundamentado a partir da realidade do discente, pois essa é a orientação proposta pela Geografia crítica e pelos documentos oficiais. Porém, a prática se mostra em outra realidade, e as propostas apresentadas nos currículos indicados pela SEDUCE confirmam essa situação nas quais os conteúdos são tratados de forma descontextualizada e desarticulada, sem qualquer preocupação em desenvolver nos estudantes mecanismos que os permitam mobilizar os conhecimentos que já possuem para construir novas formas de interpretação.

A definição sobre o currículo se diversifica e diverge continuamente, mas de forma geral aponta para as orientações e para os caminhos que devem ser seguidos na práxis educativa. Callai (2001), ao anunciar que os aspectos naturais e humanos do espaço

geográfico, traduzido em aulas sobre, por exemplo, relevo, vegetação e clima, são estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos, se fortalece com as declarações de Azambuja e Callai (1998), quando afirmam que os conteúdos devem ser tratados sob a perspectiva formativa e não informativa.

A compreensão da importância do currículo para o desenvolvimento de uma disciplina transcende a apresentação de uma lista de conteúdos para serem tratados nas UE. Compreendê-lo significa considerar a evolução do pensamento geográfico ao longo da história. As orientações contidas nesses documentos apontam para a necessidade de realizar um ensino que conduza o estudante a compreender sua realidade, oportunizando a ele construir conhecimentos que lhe sejam úteis. Dessa maneira, o professor deve se apresentar, nesse contexto, como norteador da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Sacristan (1998), através de suas reflexões, nos auxilia a compreender o currículo como um processo que envolve uma multiplicidade de relações estabelecidas no convívio social. Esse processo é materializado por meio das orientações educacionais que norteiam as ações pedagógicas no ensino. O grande entrave nessa compreensão está no fato de que em sua maioria os currículos são constituídos fora dos ambientes escolares, por outros especialistas, que menosprezam os elementos presentes nas escolas. Esse caráter reforça as discussões que permeiam os ambientes de ensino, na direção de compreender o currículo como orientação essencialmente burocrática. Geralmente os tipos de culturas existentes nas unidades de ensino são ignoradas. Forquim (1993), por exemplo, compreende o ambiente escolar como um híbrido de três culturas: A cultura escolar: compreendida como o conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que constitui o objeto de trabalho na escola. A cultura da escola: representada pelas linguagens, ritmos e práticas da escola; e a cultura de alunos e professores que são os resultados provenientes do convívio social desses dois agentes da práxis educativa.

Surge, dessa forma, um estímulo para que se averigüe nessa pesquisa as orientações contidas nos documentos da esfera educacional do Estado de Goiás. Essa análise tem a finalidade de verificar se as orientações contidas nele favorecem ou não a prática de um ensino que ofereça condições aos seus participantes de considerarem os vários tipos de culturas existentes nos contextos educacionais, e se esses elementos são mobilizados com o intuito de favorecer um posicionamento ativo e crítico na sociedade onde vivem. Nossa análise busca perceber se as orientações curriculares apontam para a compreensão do espaço vivido pelo aluno, pois esse caminho se apresenta, na

contemporaneidade, como elemento essencial para que o ensino faça sentido aos estudantes, e dessa maneira, possibilite aos mesmos criar estímulos para mudanças em seu contexto social.

Na REE, os conteúdos, estratégias e metodologias indicadas para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem são apresentados no currículo referência, ou seja, a maneira como o ensino deve ser conduzido, são estabelecidas nas Diretrizes Regimentais conduzidas pela SEDUCE. Nelas são apresentadas o que e como deve ser encaminhado o processo de ensino e aprendizagem na EB. Essas determinações são elencadas por uma equipe multidisciplinar que, muitas vezes, desconsidera a realidade vivenciada na relação professor x alunos em cada UE. Descarta-se, dessa forma, a importância da percepção dos principais agentes envolvidos nesse processo, fundamental para que qualquer sociedade se torne independente.

As orientações apresentadas pela SEDUCE através do currículo indicam que o profissional de Geografia deve realizar o trabalho da temática “relevo” em 16 intervenções. Embora as orientações apresentadas no currículo estabeleçam esse prazo para o tratamento da temática relevo, o dinamismo presente nas UE, exigiu que o tempo utilizado pelos docentes fosse inferior ao proposto, o que implica na apresentação desse conteúdo aos discentes articulado a outras temáticas, como solos, sustentabilidade, meio ambiente.

O currículo disponibilizado pela SEDUCE, por intermédio de uma plataforma digital, estabelece que o conteúdo “relevo” deve ser tratado no terceiro bimestre do 4º ano do ensino fundamental, em conjunto com o conteúdo “clima do município”. No 6º ano do Ensino Fundamental a determinação é que o trabalho com essa temática ocorra em conjunto com o conteúdo “solos”. No terceiro bimestre, no 7º ano, a abordagem dessa temática se dará articulada ao conteúdo “solos”, e no Ensino Médio a atividade docente com esse componente curricular ocorrerá no segundo semestre, em função do cronograma estabelecido por esse órgão governamental.

Nas investigações, realizadas ao longo desta pesquisa, pudemos compreender o modo como é orientada a abordagem do relevo. Esse exercício é importante em nossa percepção para analisarmos como são as orientações para o ensino básico de Geografia da REE. O currículo adotado pela REE de Goiás disponibilizado na plataforma virtual da SEDUCE, determina que a abordagem do relevo deve ocorrer no primeiro e no terceiro bimestres do 4º ano do Ensino Fundamental da EB, devendo ser trabalhado em conjunto

com o clima (contexto climático) do município, escala de análise adotada para todo o ensino desse ano letivo.

As orientações para o trabalho com o relevo no Ensino Fundamental, observadas em nossas pesquisas, se basearam nas perspectivas vygotskianas. Compreendemos que o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre pela sua interação com os outros sujeitos e com o meio no qual ele está inserido, em uma troca ativa de experiências, as quais geram novos conhecimentos. Nessa esteira de pensamento, Derivaci, Sabedra e Werlang (2004) e Simielli (1991) apontam que a adoção de estratégias para o trabalho com crianças na faixa etária de sete a onze anos pode ter maior eficácia desde que mobilizadas por operações concretas. Desse modo, uma das estratégias seria o uso de maquetes. Elas se mostraram com maior potencial para se construir conceitos a partir da vivência dos estudantes.

No 6º ano do Ensino Fundamental, o relevo se apresenta como conteúdo a ser tratado em conjunto com o solo, no 3º bimestre. No 7º ano, a abordagem dessa temática deve ocorrer no terceiro bimestre, quando se orienta que o seu tratamento seja acompanhado do conteúdo “solos do Brasil”.

Em conformidade com Souza (2003), Castellar e Maestro (2002) e Roque (2009), existe uma série de estratégias que podem nortear o ensino da temática relevo no Ensino Fundamental II. As autoras têm como justificativa a aproximação desse conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos. A esse respeito, o conteúdo apresentado em grande parte dos LD se refere a litosfera, seguido da descrição das macroformas do relevo: planalto, planície e depressão. Assim, o que orienta o trabalho pedagógico desenvolvido tendo como referência apenas com o LD pode resultar em um trabalho superficial e de forma reduzida. O currículo orienta que o trabalho com essa temática deve ser articulado com outros elementos presentes no cotidiano do aluno, como o solo e o clima. Isto posto, abrem-se possibilidades para mobilização de estratégias, como por exemplo, o diálogo, que podem ser somadas à utilização do LD e que podem resultar em um trabalho que oportuniza ao aluno se reconhecer diante do seu contexto social. Evidencia-se assim um ensino significativo.

No Ensino Médio, a abordagem dessa temática ocorre somente no 1º ano, no segundo bimestre, existindo uma orientação para que o tema seja abordado levando em consideração o relevo terrestre e submarino. Na prática, a maioria dos professores das escolas da REE, ao trabalhar o conteúdo do relevo marinho, segue a risca as orientações do

currículo. Isso é passível de acontecer, pois acreditamos que o conteúdo em questão se distancia do cotidiano de quem mora na região central do Brasil (QUEIROZ NETO, 2003). No entanto, infere que a localização geográfica não pode se constituir como empecilho para o estudo do relevo marinho, dada a relevância desse conteúdo para a construção de uma visão mais integrada do planeta Terra. Esse conhecimento, por exemplo, pode possibilitar aos estudantes compreenderem as dinâmicas envolvidas na exploração de recursos minerais como o petróleo e o gás natural, a variação de preços desses produtos e como seus impactos podem afetar sua vivência diária, ainda que geograficamente distante de sua realidade.

As observações de Simielli (2013) não destoam muito das apresentadas anteriormente sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental, nas quais os conteúdos são apresentados para que o trabalho ocorra evidenciando o estudo do fenômeno em si, e não pela sua interação com outros elementos espaciais como, por exemplo, as relações estabelecidas pelo homem em seu convívio social. O relevo marinho quando encaminhado de forma intencional conforme já mencionado, pode favorecer a compreensões de conteúdos distante da realidade dos estudante, mas que possuem influências diretas em seu convívio em sociedade. Assim as ações didáticas quando mobilizadas de forma planejada evidencia as relações em variadas escalas e isso pode mobilizar reflexões mais aprofundadas de um fenômeno e, provavelmente, resultará em um ensino consistente e significativo.

Ao reconhecer a Geografia como área do conhecimento através dos PCN's, fica evidenciado como o trabalho na escola pode ser conduzido à compreensão das sociedades e das múltiplas relações nelas estabelecidas. Para atingir os objetivos propostos pelos PCN's, o currículo da REE do estado de Goiás, denominado Currículo de Referência, está estruturados em três partes. Na primeira são apresentadas as expectativas de aprendizagens nas quais estão indicados os resultados que se espera alcançar após o trabalho com um determinado conteúdo. Na segunda parte, se apresentam os eixos temáticos compreendidos como os temas que guiam o planejamento para o trabalho docente. Na última parte são propostas as metodologias e os tipos de avaliações que nortearam o trabalho nas unidades da EB.

De forma geral, os PCN's em consonância com o currículo instituído pela REE propõem para o trabalho na Geografia escolar temas relacionados com a natureza, sociedade e espaço. Essas proposições apontam para o desenvolvimento de um processo de

ensino que se ocupe em conduzir o aluno às diversas percepções presentes nas relações sociais. Desse modo são encaminhados para a sala de aula diferentes saberes geográficos, buscando favorecer a interação e o confronto de diferentes ideias com a intenção de se formar um saber criativo, crítico e questionador.

A esse respeito, Cavalcanti (2002) delega à Ciência Geográfica a função salutar de construir conhecimentos para que os estudantes desempenhem funções relevantes e conscientes na sociedade. Sob essa ótica, o professor de Geografia deve atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, buscando mobilizar os conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando aprendizagens consistentes e ampliadas e evitando, dessa maneira, proporcionar o ensino restrito e limitado, com base no senso comum.

Segundo essa concepção, o estudo da temática “relevo” pode gerar compreensões estruturadas e ampliadas, se trabalhadas com o sentido de desenvolver o conhecimento para além do conteúdo. Marques (1994, p. 25) reconhece “o relevo como o local sobre o qual se estabelecem as relações humanas e derivam desse lugar os valores econômicos, políticos, sociais e culturais”. Evidenciam-se, portanto, possibilidades para o tratamento de conteúdos, considerando as relações estabelecidas com o local de vivência dos estudantes, desde que não se limite a isso.

Os estudos sobre o desenvolvimento das ciências geográficas apontam para a necessidade de mudanças de direção no ensino, em especial na EB. Entretanto, esses estudos evidenciam por um lado a permanência das técnicas tradicionais no âmbito escolar, com estratégias que se preocupam apenas com o repasse de conhecimentos, e por outro, propõe formas alternativas de fazer Geografia, sejam elas baseadas na criticidade e ou na dialética. Contudo, o que se objetiva é que se promovam múltiplas possibilidades de percepções da atuação humana frente à natureza.

No caso das proposições institucionais apresentadas para o trabalho nos anos iniciais, não basta entender o relevo terrestre e marinho como elementos dissociados de suas interações. Essa ruptura ao ensinar, provavelmente, levará à construção de um conceito fragilizado. É necessário, nessa situação, que o docente mobilize todos os conhecimentos que possui para realizá-lo, buscando a articulação dos aspectos da morfogênese e morfodinâmica situados em escalas temporais e espaciais.

Segundo Lima, C. (2015), uma das orientações para a superação do problema em trabalhar com escala temporal está na tentativa de procurar dar sentido aos objetos de

estudo da Geologia, uma vez que, trabalhá-la de forma a evidenciar não somente os fenômenos internos mas também os fenômenos externos, pode também ajudar a mudar a realidade. Para reforçar o pensamento de Lima, M. (1998), Gomes (2013) discute a possibilidade de explorar o local:

[...] Pelo olhar, a estética das paisagens nos oferece outra importantíssima possibilidade: o distanciamento. Os temas, às vezes bastante ordinários, tratados na paisagem, os lugares que conhecemos, pelos quais passamos, tudo isso ganha uma dimensão nova quando os vemos sobre um suporte imagético. (GOMES, 2013 p. 115).

De acordo com Gomes (2013), o foco no lugar pode despertar novas possibilidades para a exploração daquilo que se mostra, revelando potencialidades do local. Temáticas habitualmente tratadas podem resgatar as pessoas, oportunizando novas relações em seus locais de vivência. Esse exercício deve ser a tentativa de construção de uma visão crítica, com a finalidade de propiciar uma reflexão objetivando o estabelecimento de uma relação que mobilize o local para o entendimento do global.

A partir desse trabalho, o professor pode estabelecer relações que fomentem a compreensão desse processo como uma ação integrada da natureza, e que se comporta de modo diferente dependendo do ambiente e dos elementos envolvidos.

As orientações apresentadas pelos PCN's deixam evidente a intenção de trabalhar os conteúdos de forma articulada a outras temáticas, porém, quando confrontamos essas orientações com as da SEDUCE, constatamos perspectivas contraditórias. Moraes (2011b) revela sua preocupação ao refletir sobre como o trabalho docente é realizado pelos professores das escolas da Rede Municipal e Estadual de Educação, ao mobilizarem as temáticas físico-naturais referentes ao relevo, às rochas e aos solos. Essa e outras preocupações têm definido nossa intenção em investigar como esse trabalho é realizado através da aula expositiva dialogada, estratégia de ensino mais comum utilizada nos âmbitos educacionais de ensino superior, conforme é apresentado por Gil (2009). Nossa percepção nos leva a crer que essa realidade não diverge muito da situação encontrada nas instituições de ensino da EB, no estado de Goiás.

### 3.2 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A DICOTOMIA NO TRABALHO COM O RELEVO

Com a pretensão de compreender as estratégias de ensino habitualmente usadas no contexto educacional para a abordagem da temática relevo, observamos como tem sido tratada essa temática pelos pesquisadores nas academias de ensino superior. Para tanto, realizamos análises das produções científicas que abordam o relevo no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (SGBFA), Simpósio Nacional de Geomorfologia (SINAGEO), Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), e Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geográfica (ENPEG). Os eventos NEPEG e ENPEG são realizados em escala regional, já o SGBFA e SINAGEO em escala nacional. Tais eventos têm por objetivo oportunizar a divulgação e o debate das produções acadêmicas que versam sobre subcampos da Geografia. Esses eventos são significativos para o nosso estudo, por representarem parte das produções acadêmicas que tem discutido e pensado a aula expositiva e a temática relevo para o trabalho na EB. A análise desses eventos nos fornecerá os dados necessários ao inventário na área da Geografia Escolar que diz respeito ao estudo aqui dirigido.

Para realizar tais análises, fizemos um recorte temporal dos últimos doze anos desses eventos. Embora tenhamos selecionado esse período de tempo, eventos como o ENPEG e Fórum NEPEG apresentam análises temporais menores por terem começado a expor trabalhos na área de ensino depois do prazo pré-estabelecido. Nossa investigação pautou-se nas produções científicas que trazem em seus títulos a temática em questão. Posteriormente, realizamos as análises dessas obras fazendo um levantamento bibliográfico e elaboramos uma planilha contendo ano do evento, título do trabalho, autores, palavras-chave e filiação institucional. Após a seleção das obras buscamos averiguar de que maneira essa temática tem sido abordada nesses periódicos.

O SGBFA é um evento em escala nacional, realizada a cada dois anos que visa ampliar os debates, discussões e divulgar os conhecimentos produzidos no Brasil no âmbito da Geografia Física. O levantamento bibliográfico realizado referente ao evento SGBFA identificou um total de dois mil trezentos e vinte oito trabalhos apresentados no período de 2000 a 2015. Dessa quantidade, cento e vinte trazem diferentes vertentes de reflexões sobre esses conteúdos, representando 5% das produções científicas. Em relação ao total de trabalhos apresentados se considerarmos reflexões no que tangem o tratamento à temática relevo aplicado à E.B, apenas seis discussões são apresentadas, o que equivale a 0,25% das produções, conforme (Tabela-1).

**TABELA 1 - PRODUÇÕES SOBRE AULAS EXPOSITIVAS E RELEVO NO SBGFA, 2003 / 2015**

Ano do evento	Título do trabalho	Autores	Palavras-Chave	Instituição
2003	A representação do relevo nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental.	Eliane Ferreira Campos Vieira; Roberto Célio Valadão; Janine Le Sann.	Cartografia para escolares. Representação do relevo. Livro Didático do ensino fundamental.	
	Ensino de Geomorfologia contextualizando na transposição didática.	Carla Juscélia de Oliveira Souza.	Livro didático. Ensino e representação do relevo. Paisagem geográfica.	CCNE/UFSM
	Proposta para o estudo de relevo cárstico no ensino médio do estado de São Paulo na disciplina de Geografia.	Adriana Bezerra Santos		UNICSUL
	Elaboração de maquete do relevo associado aos tipos de solo predominante na cidade de Presidente Prudente - SP.	Vanessa de Souza Palom; Tiago Médici Vinha; João Osvaldo Rodrigues Vinha.	Geografia. Geomorfologia. Ensino.	UNESP
2009	Aplicação didática para o Ensino da Geografia Física através da Construção e utilização de maquetes.	Rose Mari Durigam da Luz; Sandro José Briski.	Geografia Física. Metodologia didática. Maquetes interativas	UTP
2015	Ensinar a Geografia Física por meio de oficina de modelagem de relevo.	Ana Claudia Ramos Sacramento, Adriana Ribeiro da Silva; Vitor Frauches Teixeira; Jupira de Jesus da Silva.	Temática físico-naturais. Metodologia de ensino. Aprendizagem.	UERJ

Fonte: Organizado por Edson Oliveira de Jesus, 2016.

No ano de 2003 identificamos apenas quatro trabalhos que trazem o relevo como elemento central de análise, dos quais apenas três possuem foco específico na Geografia Escolar: dois discutem o tratamento da temática nos livros didáticos; e outro aborda o trabalho com o relevo por meio de oficina de modelagem. Nos anos de 2009 e 2015 constatamos apenas dois trabalhos um em cada ano que tratam dessa temática.

O foco de análises das produções de 2009 e 2015 está na utilização de maquete e na modelagem como estratégias para o ensino do relevo na Geografia Física. Em nenhuma das produções buscou-se refletir sobre a aula expositiva como estratégia de ensino hábil para a realização do trabalho docente.

O SINAGEO é um evento de caráter nacional, que possui como objetivos principais os de promover debates e intercâmbios e divulgar as produções acadêmicas produzidas entre pesquisadores brasileiros ligados à Geomorfologia. É realizado bianualmente e reúne pesquisadores e alunos dos cursos de Geografia, Geologia, Arqueologia, Ecologia, Engenharias Civil e Ambiental e áreas afins. Nesse evento, entre os anos de 2004 e 2014 foram totalizados hum mil oitocentos e três produções acadêmicas, das quais cinquenta e uma versam sobre o ensino, correspondendo a 2,8% dos trabalhos. Se analisarmos a quantidade de trabalhos que versam sobre o relevo e ou a aula expositiva dialogada, teremos aproximadamente 0,03% de produções acadêmicas, conforme podemos constatar na tabela 2.

**TABELA 2 - PRODUÇÕES SOBRE AULAS EXPOSITIVAS E RELEVO NO SINAGEO, 2004 / 2014**

Ano do evento	Título do trabalho	Autores	Palavras-Chave	Instituição
2004	Os diferentes significados do relevo no ensino da Geomorfologia.	Luís Antonio Bittar Venturi; Luciana Cordeiro da Silva; Maria Melquíades Costa Maio.	Ensino. Análise geográfica. Recurso natural. Planejamento territorial.	USP
	Emprego de maquete para representação e ensino do relevo e conformação da paisagem no Ensino Fundamental I.	Luís Fernando Devicari; Jackson Pinto Sabedra; Mauro Kumpfer Werang.	Livro Didático. Ensino e representação do relevo. Paisagem geográfica.	CCNE/UFMS
	Relevo do estado do Maranhão: uma nova proposta de classificação topomorfológica.		Formas de relevo. Estado do Maranhão.	UFMA
2014	O relevo, a cartografia e o ensino de Geografia: a maquete e representação plana do relevo no ensino fundamental.	Rodrigo Batista Oliveira.	Cartografia. Relevo.	SESI
	O relevo, a cartografia e o ensino de Geografia: a maquete e representação plana do relevo no ensino fundamental.	Maria Jane Kely M. Rodrigues.	Relevo. Cartografia. Ensino de Geografia.	UNEAL

Fonte: Organizado por Edson Oliveira de Jesus, 2016.

Em 2004, três produções apresentaram o relevo como elemento de análise. Nesse período, somente uma obra abordou a temática aplicada à EB. No ano 2014,

identificamos três produções, as quais apresentam o trabalho com relevo por meio da mobilização de maquetes. Dessas, duas se ocupam em apresentar reflexões sobre a temática relevo no ensino fundamental. Em nenhuma das produções a aula expositiva foi elencada como objeto de análise.

É importante frisar que, nas produções pesquisadas consideramos para a temática “relevo” e “aulas expositivas” diversas nomenclaturas singulares, ou seja, títulos que remetessem aos temas geradores da pesquisa, tais como: Geomorfologia, vertentes, maquetes, intervenções entre outros. Entretanto, em nenhum dos trabalhos realizados nesse período há a proposta de pensar a aula expositiva e o relevo. A aula expositiva dialogada, ao ser mobilizada para o trabalho com o relevo, pode ser uma importante aliada, uma alternativa para a construção de saberes significativos aos indivíduos.

Dentre os eventos da área de Ensino analisamos as produções do Fórum NEPEG, compreendido como uma associação, sem fins lucrativos, formada por docentes de Instituições de Ensino Superior de Goiás e de outros Estados Brasileiros e do exterior, que visa promover a divulgação dos estudos e pesquisas relacionados à Educação Geográfica. De 2007 a 2014 conforme tabela - 3, apenas quatro produções versam sobre o relevo.

**TABELA 3 - PRODUÇÕES SOBRE AULAS EXPOSITIVAS E RELEVO NO NEPEG, 2007 / 2014**

Ano do evento	Título do trabalho	Autores	Palavras-Chave	Instituição
2007	Entre mapas, maquetes, livros didáticos, atlas.	Sérgio Luiz Miranda.	Atlas municipal escolar. Escala local. Saberes docentes.	UNESP
2009	Introdução à mineralogia e geologia nos ensinos fundamental, médio e educação especial.	Patrick Pasassi da Silva	Mineralogia. Geologia, Ensino.	UFES
	A Geologia na Escola Como Prática Pedagógica	Cristóvão Henrique Ribeiro da Silva.		UFMS
2014	Por um ensino crítico do conteúdo de relevo: tendências e desafios	José Augusto Coelho Pimenta.		UFG

Fonte: Organizado por Edson Oliveira de Jesus, 2016.

As análises das produções científicas do Fórum NEPEG apresentam novecentos e oitenta e sete produções. Entre esse número, não encontramos produções que versam sobre a aula expositiva. Contudo, quatro dos trabalhos apresentados no evento buscaram considerar o relevo como categoria de análise.

Verificamos um trabalho em 2007, dois em 2009 e um em 2014. Desses, apenas um busca analisar a temática com o intuito de potencializar o método dialético enquanto meio para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos.

O ENPEG é um evento bienal de caráter nacional que reúne pesquisadores, professores universitários e do ensino básico, geógrafos, licenciandos e licenciados, com a finalidade de discutir questões sobre o Ensino de Geografia. O elemento maior de reflexão se centra no Ensino de Geografia.

Nossa análise evidencia que no intervalo de 2003 a 2011 foram produzidos trezentos e cinquenta e duas produções científicas, das quais três trabalhos realizam reflexões sobre relevo (Tabela 4).

**TABELA 4 - PRODUÇÕES SOBRE AULAS EXPOSITIVAS E RELEVO NO ENPEG, 2003 / 2 011**

Ano do evento	Título do trabalho	Autores	Palavras- Chave	Instituição
2003	Maquete: Da Teoria à prática no Ensino de Geografia.	Ruth Elias de Paula Laranja; Ana Gabriela da Silva Ortiz.	Maquete. Geografia. Ensino. Chapada e Geomorfologia.	UFES
	Entre Mapas, Maquetes, Livros Didáticos, Atlas.	Sergio Luiz Miranda.	Atlas municipal escolar – Escala local. Saberes docentes.	UNESP
2011	Maquete Interativa dos Tipos de Falhas Geológicas.	Lila Fátima Karpinski ; Neusa Einhardt.	Aluno; Maquete; Falha.	UNICSUL

Fonte: Organizado por Edson Oliveira de Jesus, 2016.

Os trabalhos analisados no ENPEG permitem afirmar que são poucos os estudos acerca do relevo na EB. Esse fato evidencia um problema existente nas realidades escolares e, ao mesmo tempo, atribui relevância a nossa investigação na medida em que propomos reflexões sobre recursos comuns aos contextos de vivência dos alunos. Esse

aspecto faz suscitar a necessidade de se promover novas formas para encaminhar conteúdos.

Todas as produções analisadas nesse evento tratam o relevo através de maquetes. Em nenhuma das produções evidencia-se a preocupação em articular o trabalho em sala com a vivência dos alunos. Entendemos que é preciso mobilizar os elementos presentes na vida dos estudantes com a intenção de construir conhecimentos e de oferecer condições para superação de entraves existentes no processo educativo. Esse pensamento se estabelece a partir das perspectivas apresentadas por Ferreira (2016, p.102) de que “é imprescindível estabelecer ligações entre os elementos do espaço à vivência do aluno, possibilitando-lhe realizar associações entre componentes espaciais e inferências entre o natural e o humano”.

As análises das produções do ENPEG e do Fórum NEPEG revelaram um reduzido número de trabalhos sobre o relevo que se ocupam em refletir a práxis educativa como um processo que oportuniza o desenvolvimento do estudante em toda sua plenitude. A maior parte das produções apresentam reflexões pontuais sobre as estratégias de ensino como instrumentos de auxílio na prática docente. Esse entendimento aguçou nosso interesse em realizar considerações. À luz dos pressupostos teóricos de Roque (2009) e Morais (2013), que enfatizam a necessidade de refletir os elementos estruturantes da prática docente, buscando contribuir para romper com os mecanismos tecnicistas existentes no ensino.

A apresentação dessa condição nos instiga a realizar uma análise geral das produções científicas, evidenciando como o relevo é trabalhado nas universidades com foco na E.B. Constam dezenove produções acadêmicas que trazem o relevo sob diversas óticas como: uso e ocupação do relevo; relações existentes na utilização e transformações nas formas do relevo; compartimentação do relevo; processos erosivos dentre outros.

Em função dos poucos trabalhos que versam sobre o relevo, nosso processo investigatório se torna relevante ao fornecer possibilidades para realizar reflexões das realidades presentes nas IES. Nesse sentido consideramos que as produções científicas desses eventos evidenciam que a temática relevo é trabalhada, na maioria das vezes, por meio de atividades reduzidas ao lúdico.

Isso se confirma quando constatamos nas produções acadêmicas que o relevo é apresentado por meio de croquis e maquetes. Grande parte dos trabalhos publicados apreende a temática relevo apenas como elemento de estudo por suas formas. Nessas

produções há a ausência de intenções em compreender o relevo como elemento em potencial para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Para ratificar nossa observação apoiamo-nos em Simieli (1991). O autor entende o grande potencial que essa estratégia possui para desenvolver o senso crítico dos estudantes, ao ser encaminhada com o objetivo de apresentar as interações existentes entre o homem e o meio natural. Essa condição nos estimula a buscar meios para apresentar estratégias de ensino que podem potencializar a produção de conhecimentos, um deles é o diálogo como ação didática tangível e capaz de oportunizar construção de conhecimentos para além do conteúdo.

As considerações apresentadas nesses trabalhos não trazem reflexões que promovam o desenvolvimento integral do sujeito, nem levam em consideração os conhecimentos que eles possuem. A maioria dessas produções científicas atribui relevância ao relevo quando o mesmo é encaminhado com o auxílio de maquetes e croquis. Essas estratégias de ensino são compreendidas como atos que possibilitam o entendimento do conteúdo pelo conteúdo. Elas não se ocupam em oportunizar reflexões mais aprofundadas sobre a temática e que favoreçam o entendimento do conteúdo para além do fenômeno. Esse fato pode talvez explicar o que ocorre no contexto educacional em grande parte das UE, onde, geralmente, os conteúdos são encaminhados objetivando o entendimento pontual ou aparente de um fenômeno.

A superação dos vários entraves presentes nas escolas em nosso entendimento se sustenta na perspectiva de que os professores necessitam internalizar o desenvolvimento de sua práxis educacional a compreensão de que, independente da estratégia de ensino mobilizada para o encaminhamento de uma temática, aula se constitui como um momento de construção no qual o diálogo pode se apresentar como instrumento tangível e promissor para que ocorra um trabalho de qualidade nas unidades de ensino da REE do estado de Goiás. Isso pode acontecer desde que haja planejamento das atividades com vistas a promoção e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Com Anastasiou e Alves (2006), Callai (2001), Roque (2009), Sacramento (2012) e Morais (2013), acreditamos que o repensar da práxis educacional é a condição basilar não só para potencializar os encaminhamentos que ocorrem nas salas de aulas, mas para transformá-los em ações que conduzam os estudantes a se posicionarem diante de várias situações presentes em seu convívio em sociedade. As produções levantadas nesses eventos evidenciam as crescentes discussões e reflexões presente na Geografia e que se

expressam nos estudos aplicadas à Educação. Essas iniciativas são condições basilares para repensar o ensino brasileiro (LIMA, C. 2015).

Por constatarmos a ausência de produção científica que trata a aula expositiva ou a dilogicidade como elementos constitutivos das estratégias de ensino, as discussões apresentadas suscitam alguns questionamentos relacionados ao modo como é encaminhada a temática relevo pelos professores da EB, quais sejam: Em que medida os professores, em sua formação, foram preparados para abordar essa temática na EB? Em quais circunstâncias os materiais e as condições de ensino disponibilizadas pela REE conseguem, de fato, subsidiar um ensino significativo? No tópico seguinte, tentamos responder a essas indagações por meio da elaboração de um sistema conceitual que apresenta a compreensão dos processos sociais que envolvem o trabalho docente com a temática relevo.

### 3.3 SISTEMA CONCEITUAL SOBRE O TRABALHO COM O RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Entendemos que o ensino do conteúdo relevo e de outras temáticas presentes no seio das ciências geográficas são essenciais para possibilitar a conscientização do indivíduo em sociedade. Essas considerações se baseiam no raciocínio de que esse componente espacial faz parte da vida do estudante e é muito importante para sua atuação na comunidade onde vive. O simples fato de fixar residências, por exemplo, muitas vezes é condicionado pelo tipo de relevo existente na região, podendo inclusive determinar a organização do espaço pelas condições econômicas dos sujeitos que as habitam.

Essa consideração é essencial para que possamos compreender como os professores mobilizam os conhecimentos que possuem referentes a esse conteúdo na EB. Para refletirmos sobre essa questão, propomos aos dois professores participantes de nossa pesquisa, a construção individual de um sistema conceitual. Esse exercício foi fundamental tanto para entender como os docentes concebem o conceito “relevo”, quanto para que pudessemos responder às questões mencionadas no tópico anterior.

Em sua obra, Morais (2013) contribui com os objetivos de nossa investigação, ao apresentar uma estratégia para analisar o contexto educacional a partir do ensino das temáticas físico-naturais na área da Geografia.

Assim, entendemos os sistemas conceituais como esquemas gráficos que representam princípios sobre um dado conceito. Eles indicam as relações expressadas por

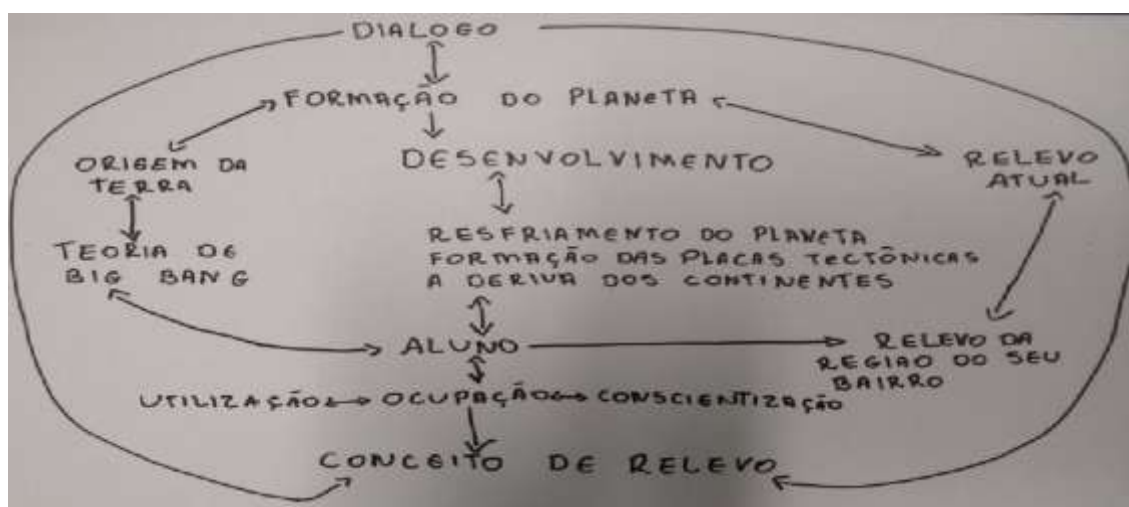
palavras para definir um conceito ou uma ideia. Moraes (2011b) apresenta o sistema conceitual como uma representação gráfica de pensamento evidenciando as relações existentes na construção um determinado conhecimento.

As orientações para a utilização desse tipo de sondagem baseiam-se na aplicação de um instrumento que busca representar a estrutura cognitiva e as reflexões entre conceitos e palavras-chave, oferecendo, segundo a cooperação de Faria (1995), a sistematização de conteúdos significativos. Moraes (2013) indica que o trabalho docente com as temáticas físico-naturais deve acontecer considerando sua perspectiva processual, tendo como foco o entendimento do relevo não somente a partir de sua origem, mas contemplando sua dinâmica evolutiva.

A construção do sistema conceitual ocorreu com a participação de dois professores da REE de Goiás, aqui compreendidos como os sujeitos da pesquisa, a produção do sistema conceitual ocorreu em horários diferentes das aulas ministradas por esses docentes. Para a construção desse documento, utilizamos a biblioteca da escola. Na ocasião informamos aos professores o que era um sistema conceitual e qual a nossa intenção ao propor essa metodologia investigativa.

O professor P1 possui quarenta e um anos de idade, é casado, trabalha somente na Unidade de Ensino 01 (UE 01), nos turnos matutino, vespertino e noturno, pertence a REE de Goiás, reside nas proximidades da escola onde leciona há dezessete anos. Ele elaborou seu sistema conceitual em cinquenta minutos.

### Sistema conceitual 1 - Sistema conceitual do relevo elaborado pelo P1/REEGO



Fonte: Elaborado pelo professor P1 da REE/GO, em 01/08/2016.

Já o professor P2 tem sessenta anos de idade, é divorciado, trabalha em duas escolas da REE, na Unidade de Ensino 02 (UE 02). Esse professor ministra aulas nos turnos matutino, reside nas proximidades da UE 02, onde trabalha há trinta anos. Ele produziu seu sistema conceitual em uma hora e dez minutos. Cada professor elaborou apenas um sistema conceitual. Vale salientar que não estipulamos tempo para que essa produção ocorresse, porém ao compararmos a complexidade dos elementos apresentados nos sistemas conceituais pode se compreender as estratégias mobilizadas nas intervenções realizadas por esses docentes.

No ato da produção dos sistemas conceituais informamos aos docentes que a análise dos mesmos ocorreria no momento das observações das aulas que abordassem a temática em questão, com intuito de conferir se os conhecimentos ali expressos eram mobilizados aos encaminhar o conteúdo relevo na EB.

Para a leitura do sistema conceitual, fizemos três interpretações integradas, levando em consideração as seguintes abordagens: leitura circular geral, leitura circular interna e leitura vertical dos componentes do sistema. Desse modo, começamos com a leitura circular geral em que o trabalho com a temática relevo, apresentado no sistema conceitual do P1, está estruturado com base no diálogo como gerador de conhecimentos para a compreensão do conceito de relevo.

A segunda leitura circular interna, conforme evidenciado na representação feita pelo P1, traz a formação do planeta como elemento essencial para que o aluno consiga apreender o conceito de relevo. Em nossa leitura circular do sistema conceitual, o professor indica o conhecimento sobre a origem da terra através da teoria do Big Bang, como caminho elementar para o desenvolvimento de percepções que levem o aluno a entender o relevo de seu bairro e de sua região. Essa etapa compreende os meios para que o aluno, via conhecimento do relevo próximo a ele, possa compreender o relevo atual. O reconhecimento do relevo atual, pela representação do P1, é elemento importante para a compreensão das diversas formas de relevo presentes na formação do planeta.

Na leitura vertical, o diálogo se apresenta como componente essencial para o entendimento da formação do planeta que, através do seu desenvolvimento, leva à compreensão do resfriamento do planeta, da formação das placas tectônicas e da deriva dos continentes. Esses componentes são essenciais para que o aluno reconheça a ocupação e

utilização consciente do espaço, e a partir desse contexto consiga construir o conceito de relevo.

Em nossa análise, identificamos alguns componentes essenciais para a construção do conceito de relevo na EB desse professor, como a escala temporal e espacial. Chamamos atenção para as considerações de Roque (2009) e Suertegaray (2005), ao refletir sobre o potencial da abordagem do relevo sob diferentes dimensões de tempo e espaço. Esse tipo de abordagem pode permitir ao estudante visualizar o processo evolutivo do relevo, a partir dos elementos naturais (representados no sistema conceitual pelo resfriamento, formação das placas e deriva dos continentes) e humanos (ocupação, utilização e conscientização).

Em conformidade com as considerações de Roque e Valadão (2013), e partindo da perspectiva da Geografia Humana que concebe o lugar como “o espaço vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 2003, p.89), entendemos que o conteúdo relevo deve ser trabalhado de forma a proporcionar aos estudantes o reconhecimento do lugar onde vivem através de suas próprias experiências e conhecimentos.

Esse processo metodológico faz com que os discentes reconheçam as transformações ocorridas em seu espaço ao longo do tempo. Sobre essa questão, constatamos que o professor P1 não considera as microformas do relevo, tais como as encostas, os vales ou os divisores de água, como elementos importantes para o trabalho em sala de aula. Esses tópicos podem auxiliar o estudante, durante uma aula de escala de percepção e abordagem do fenômeno, por exemplo, a perceber-se como agente ativo e presente na construção de seu próprio conhecimento.

Esse entendimento entra em conformidade com as proposições de Marques (1994), que enfatiza e reforça a relevância do componente espacial para a assimilação dos estudantes. Contudo, percebemos através de nossas observações, que o sistema conceitual do P1 não se efetivou na prática integralmente.

Observamos três aulas do professor P1. Durante esses momentos, identificamos certo dinamismo, embora o professor possua uma carga horária de sessenta horas semanais. Em suas aulas o profissional se apresentava descontraído e buscava ensinar os conteúdos apreendidos por meio da realidade vivenciada pelos discentes. No entanto, como aspecto negativo observamos pouco estímulo ao diálogo.

O professor P2 também possui carga horária semanal de sessenta horas. Observamos quatro aulas desse profissional. Durante a explanação do conteúdo, o docente

demonstrou-se menos receptivo aos estudantes. As dúvidas apresentadas pelos discentes foram sanadas de forma pragmática.

Ao encaminhar o conteúdo relevo através da exibição de um vídeo, o professor mobilizou os elementos de seu sistema conceitual no sentido horizontal, tendo o diálogo como elemento estruturante do conhecimento acerca do conteúdo relevo. Após a exibição do filme que retrata a formação do planeta por meio dos processos endógenos, o docente realizou uma breve explanação sem averiguar através de sondagens se os alunos haviam compreendido o conteúdo tratado.

Em outra aula, quando o tratamento dado à temática se traduziu pela produção de um desenho e de um texto, nessa ocasião, foram formados grupos em que evidenciou-se que os estudantes compreenderam o conteúdo relevo apenas por sua forma. O professor P1 ao recolher as produções constatou que os estudantes representavam o conceito de relevo por meio de montanhas, depressões e planícies. As produções textuais se traduziram em obras nas quais o relevo era novamente apresentado por seus aspectos visíveis.

Nessas condições, as proposições de Anastasiou e Alves (2006), em relação ao potencial que os diferentes instrumentos de ensino possuem, reforçam nosso entendimento a respeito da capacidade que as estratégias de ensino podem assumir no contexto educacional, desde que bem planejadas com foco nos estudantes e mediadas por meio do diálogo. O vídeo apresentado pelo professor deveria se constituir em uma estratégia de diálogo com vistas a mobilizar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre a questão, e, assim confrontá-los com novos saberes adquiridos com a exibição. Esse dialógico possibilita a confirmação ou a reelaboração de conhecimentos.

As aulas, nessa perspectiva, constituem-se em momentos de trocas de saberes e o professor, o agente que procura constantemente “desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p.20). Esse é o momento do “fazer aula”, contrapondo o que habitualmente ocorre nas U.E, onde os educadores simplesmente dão aula e os alunos as assistem, caracterizando assim repasses de conhecimentos.

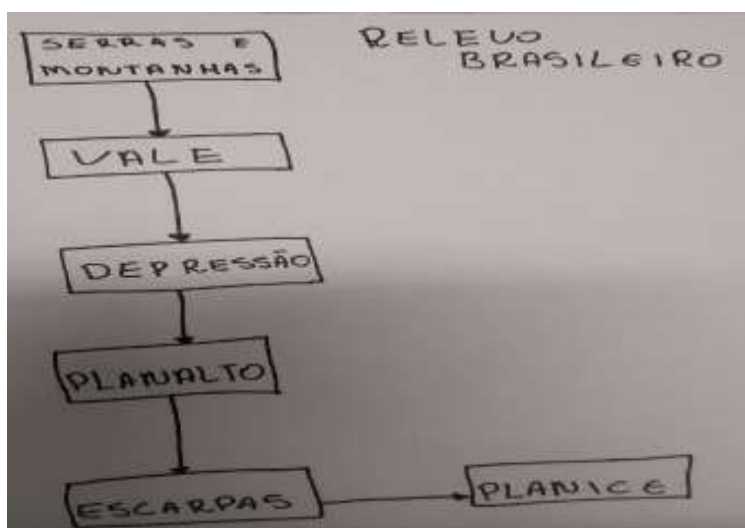
Em poucos momentos, pudemos evidenciar a presença do diálogo como elemento de relevância e auxílio nas intervenções do professor P1. Em seu sistema conceitual, não percebemos, porém, a mobilização dos conhecimentos relativos a teoria do Big Bang, a origem da terra, relevo atual, relevo da região do seu bairro, a utilização do relevo e conscientização dos estudantes. Embora o professor tenha afirmado que não

possuía dificuldades em trabalhar com esse conteúdo e achava a compreensão desse componente espacial relevante para que os discentes compreendessem seu espaço de vivência, em prol de uma formação cidadã e crítica, nenhuma ação docente foi realizada com o intuito de despertar essas habilidades nos estudantes.

Não houve mobilização dos espaços de vivência dos estudantes, dos outros espaços da UE, do apoio da coordenação pedagógica e das outras instalações físicas da escola, para o encaminhamento do conteúdo. Enfim, o tratamento da temática relevo foi regulado por um processo no qual o professor apresentava os conhecimentos aos estudantes e estes recebiam os conteúdos como se fossem “tábuas rasas” conforme apresentado por Freire (2005b).

A análise do sistema conceitual do relevo construído pelo professor P2 indica que o trabalho com a temática relevo ocorre, inicialmente, pelo reconhecimento do relevo brasileiro. Seu tratamento se daria a partir das macroformas do relevo existentes na crosta terrestre. Na representação do P2, temos os conceitos de serras e montanhas como elementos fundamentais para trabalhar com a temática relevo. Esse seria o estágio inicial para o entendimento do conceito de vales, que por sua vez, através de um processo evolutivo, dão origem às depressões. Em seguida, o P2 apresenta o conceito de planalto como o resultado da evolução do relevo que em progresso formará as escarpas que finalizam o ciclo evolutivo do relevo quando se geram as planícies.

### **Sistema conceitual 2 - Sistema conceitual do relevo elaborado pelo P2/REEGO**



Fonte: Elaborado pelo professor P2 da REE/GO, em 02/08/2016.

Pela concepção apresentada no sistema conceitual elaborado pelo professor, verificamos que o relevo é formado a partir dos processos exógenos do planeta, em que a ação humana é ignorada. Diante dessa constatação, chamamos atenção para as considerações de Shulman (2005), quanto ao potencial do conhecimento da matéria adquirido na formação dos profissionais em educação. Segundo o teórico, o professor expressa os conhecimentos adquiridos em sua formação.

A práxis desenvolvida pelo P2 nos leva a inferir que o trabalho realizado em sala de aula tem relação com sua formação acadêmica. Embora o referido professor considere relevante trabalhar a temática relevo buscando associa-la a vivência dos estudantes e embora o mesmo possua uma vasta experiência profissional, ele não as mobilizou em sua atuação em sala de aula. A abordagem da temática relevo em suas intervenções ocorreu de forma técnica e tradicional com a apresentação de conceitos relativos ao conteúdo relevo na lousa e a solicitação de uma cópia da informação.

A observação das intervenções permite-nos considerar que embora tenha havido a preocupação do docente em buscar investigar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a temática relevo, esse conhecimento não fora explorado em sala de aula. Esse aspecto fica evidente na construção do sistema conceitual, que não apresenta os contextos históricos e sociais dos estudantes como itens que sirvam de auxílio para a compreensão das múltiplas relações estabelecidas na atuação humana, importantes para a construção do conceito de relevo.

Conforme salienta Cavalcanti (2002), a compreensão acerca das interações existentes entre os múltiplos componentes do espaço podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, assumindo grande potencial na constituição de conhecimentos significativos. Esse aspecto porém não foi evidenciado em nenhuma fase da construção do sistema conceitual do professor P2 e nem na sua ação em sala de aula.

Embora o referido professor considere relevante trabalhar com a temática relevo, por ser conteúdo importante para a Geografia e para a formação cidadã dos estudantes, não identificamos na produção realizada por esse profissional, essa preocupação.

Apesar do professor evidenciar a dificuldade que os alunos possuem para assimilar esse conteúdo, não percebemos ações para saná-las. Esse profissional não mobilizou o apoio da coordenação pedagógica, da direção e o espaço físico e as instalações

da escola para construir conhecimentos que sejam úteis à vida dos estudantes, como a ocupação e a utilização consciente do relevo. De acordo com as afirmações externadas por Cavalcanti (2002), ao atribuir à Geografia relevância na promoção de estudos, uma delas é que se ocupe em formar cidadãos aptos a viverem de forma crítica e consciente em sociedade.

A construção do sistema conceitual do P1 e P2 aguçou nossas reflexões a respeito dos conhecimentos mobilizados na EB para o ensino da temática relevo. Assim, tendo em vista os elementos da teoria socioconstrutivista vygotskyana, elaboramos um sistema conceitual norteado pelo diálogo e pela construção de conhecimentos que levem em consideração a vivência dos alunos.

Entendemos que o trabalho com a referida temática é relevante na Geografia Escolar e que seu encaminhamento consciente e intencional pode conduzir o sujeito a se reconhecer como construtor de sua própria realidade. Esse conteúdo faz parte do cotidiano de alunos, de professores e da comunidade de modo geral.

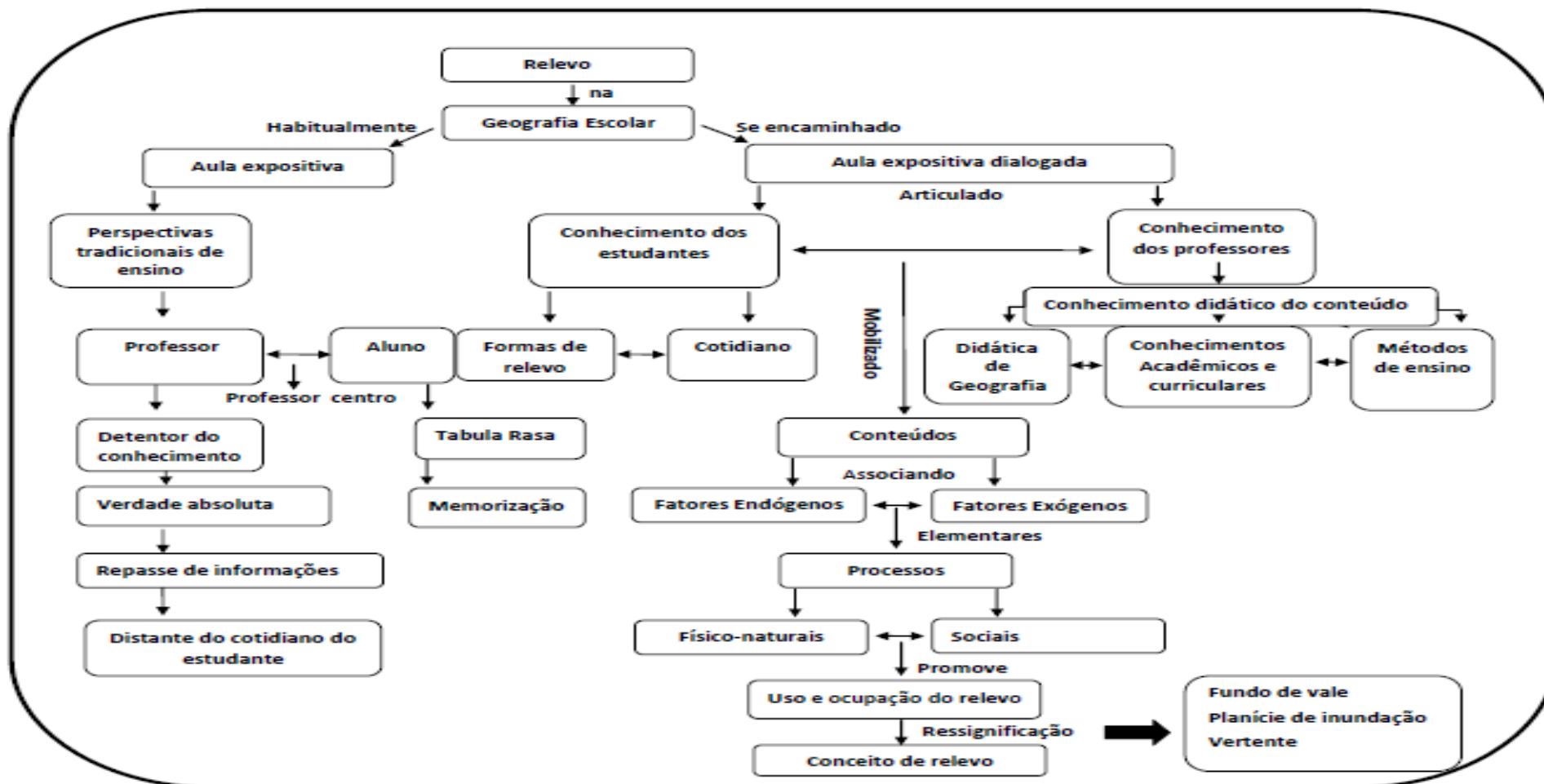
A par dessas considerações, o sistema conceitual para o trabalho com o relevo na EB mostra-se como instrumento metodológico que pode transformar o contexto educacional, favorecendo aprendizagens e auxiliando a prática educativa. Quando tratado sob o viés dialógico, o relevo pode oportunizar aos estudantes compreensões sobre o seu próprio local de vivência, conduzindo-os a superar o habitual repasse de informações.

A construção de nosso sistema conceitual se sustenta nas contribuições teóricas, acumuladas em interpretações das obras de Shulman (1986, 2001, 2005), Roque (2009), Anastasiou e Alves (2006), Cavalcanti (2002, 2003, 2012), Morais (2011a) Sacramento (2007, 2012) e Libâneo (1985) que apontam a necessidade de refletir a práxis educacional.

Acreditamos que a aula expositiva quando constituída de forma intencional pode favorecer o processo ensino e aprendizagem, no momento em que se objetiva o desenvolvimento de habilidades mentais e intelectuais dos estudantes, para que esses possam conviver de forma consciente em sociedade.

Nesse sentido, nossa intenção ao propor o sistema conceitual é auxiliar o trabalho docente na EB através da mobilização de elementos comuns aos ambientes de ensino e incitar reflexões sobre os mesmos. Por isso apresentamos o sistema conceitual para o trabalho com o relevo na EB como instrumento metodológico que pode transformar o contexto educacional (Sistema conceitual 3).

### Sistema conceitual 3 - Sistema conceitual para o trabalho com o relevo na Educação Básica



Fonte: Elaborado por Edson Oliveira de Jesus, com base em dados da pesquisa, 2017.

Sabemos que os momentos de intervenções quando regulados pelo diálogo podem potencializar a aprendizagem, porém a maioria dos docentes não reconhece esse fato e negligencia o potencial que esses elementos podem possuir em uma aula, nesse sentido apoiamos-nos nas considerações de Anastasiou e Alves (2006), quando apresenta a aula expositiva como um momento de construção de conhecimento, no qual os estudantes apresentam suas concepções e conhecimentos e o professor os direciona de forma intencional. Essas contribuições podem transformar a prática docente em uma ação reflexiva de forma a assegurar a transformação do fazer pedagógico em uma ação consciente, participativa e crítica.

Nossas observações e processo investigativo entram em consonância com as proposições de Roque (2009) e permitem-nos afirmar que, comumente na Geografia Escolar, o relevo é tratado apenas pelo seu aspecto visível. Isso ocorre sob a perspectiva tradicionalista na qual o professor é considerado como elemento central do processo ensino e aprendizagem. Ele é o detentor do conhecimento e o estudante é entendido como receptor das informações. Essa concepção de trabalho admite a transposição didática como uma práxis em que o professor muitas vezes simplifica o conhecimento acadêmico para trabalhá-lo na Geografia Escolar sem se preocupar em considerar se esses saberes terão sentido ou farão parte da vida dos estudantes.

Nessa conjuntura, as aulas de Geografia sobre a temática relevo traduzem-se no trabalho docente pela apresentação do aspecto aparente do conteúdo. O professor se ocupa em apresentar esse componente espacial por suas macroformas (planalto, planície e depressão). Essa situação evidencia que as aulas, realizadas pelos professores P1 e P2, são traduzidas pela exposição de conteúdo e pela descrição do componente espacial a partir de suas formas. Logo, não houve, por parte dos docentes, a preocupação em realizar outros tipos de compreensões.

Outro viés possível para se abordar essa temática, sustenta-se nas perspectivas de Anastasiou e Alves (2006), quando consideram o diálogo como elemento relevante para realizar o trabalho em sala de aula. Essa metodologia de trabalho se mobilizada de forma intencional e planejada, permite a construção de saberes que favorecem a formação de conhecimentos significativos aos estudantes. Nessa perspectiva, ensinar geografia "é mais do que passar informação ou dar conteúdos desconectados, é articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e do humano" (CASTELLAR, 2006, p.46-49). É por essa via metodológica que

apresentamos nossa proposta de sistema conceitual para o trabalho com a Geografia Escolar.

Ao levar em consideração o conhecimento dos estudantes, o diálogo em sala de aula e as experiências adquiridas pelos alunos em seu convívio social, o ensino da Geografia Escolar pode levá-los a desenvolver outras habilidades mentais para além da descrição e memorização. O ensino nesses parâmetros pode servir de fio condutor para que os professores mobilizem seus conhecimentos em prol da formação de indivíduos autônomos e conscientes.

As proposições de Shulman (2001) sobre o fazer docente, corroboram com nosso entendimento acerca da importância que o conteúdo assume no contexto educacional. À luz dos pressupostos desse autor propomos que o ensino da temática relevo, na perspectiva do conhecimento didático do conteúdo, seja articulada a outros conhecimentos intrínsecos à Geografia Escolar, aqui compreendidos tanto pelos conhecimentos dos professores, quais sejam: conhecimento didático da Geografia, os conhecimentos acadêmicos curriculares, os métodos de ensino, quanto pelo conhecimento dos estudantes, tendo em vista a promoção de novas formas para que o trabalho se desenvolva na EB.

Trabalhando o conteúdo sob a perspectiva dialógica a partir dos conhecimentos dos estudantes e professores, pode-se romper com as práticas tradicionais no ensino e oportunizar aos integrantes do processo de ensino e aprendizagem a construção de saberes. O relevo abordado com base nas formas presentes no cotidiano dos alunos (vale, fundo de vale, vertentes, planícies de inundação), conforme proposição de Moraes (2011a), pode facilitar o entendimento das dinâmicas provocadas pelos agentes endógenos (vulcanismo, tectônica de placas, etc.) e pelos agentes exógenos (ser humano, chuva, vento, etc.). Esses saberes se mobilizados de forma articulada, integral e intencional oportunizam que se realizem reflexões a partir das práticas sociais dos estudantes. O que certamente possibilitará novas compreensões, imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos estudantes.

Nesse sentido os processos de aprendizagem podem ser considerados como um “entrelaçar de objetivos, conteúdos, métodos e organização do trabalho pedagógico” (CAVALCANTI, 2002, p.127). Com isso, não basta ensinar o relevo apenas pelas suas formas é necessário considerar o aluno como agente ativo nesse componente do espaço.

Dessa maneira, através das indagações e estímulos presentes no diálogo, o estudante será convidado a analisar as relações que ele estabelece em seu próprio ambiente.

Quando o estudante se enxerga como sujeito participante no espaço onde habita, múltiplas indagações começam a surgir sobre o espaço. Questões relacionadas ao uso e ocupação do relevo, a exemplo da ocupação de áreas de planícies de inundações e áreas com alta declividade, passam a fazer parte do discurso dos discentes e podem orientá-los a questionar, por exemplo, os valores dos imóveis, as condições econômicas, o saneamento, a saúde e a segurança oferecidas às pessoas que ocupam esses espaços. A nosso ver, esse é o elemento basilar para que se estabeleçam compreensões de um fenômeno que, embora ocorra em escala local, para apreendê-lo, há que se mobilizar também a escala global, conforme contribuições de Callai (2004) e Straforini (2004).

É por esse viés que aqui apresentamos uma proposta para que a abordagem da temática relevo possa ocorrer de forma planejada e intencional. Os componentes desse sistema conceitual quando associados podem se apresentar como possibilidades promissoras para evidenciar questões, entre as quais o uso e a ocupação do relevo, sejam concebidas como formas de condução à conscientização, tão almejada pelo ambiente educativo em prol da elaboração de conceitos que favoreçam a organização de uma sociedade mais justa, consciente e igualitária. Assim, nosso sistema conceitual concebe o diálogo, a partir da aula expositiva dialogada, como elemento básico para o trabalho com o relevo na EB, mobilizado pelo desejável conhecimento de professores e estudantes sobre seus processos.

E, pensando nos saberes necessários ao exercício da docência e nas produções acadêmicas sobre os conhecimentos a respeito da temática aqui investigada, tratamos, ainda neste capítulo, da dicotomia no trabalho com o relevo, em que investigamos o que tem sido produzido pelas academias e o que tem sido realizado na prática das salas de aulas.

É fato que existe na Academia uma separação entre Geografia Física e Humana. O que não significa que as questões físico-naturais e sociais estejam desarticuladas nesses campos do conhecimento, conforme considerações pautadas nas proposições de Haesbaert (2014). Embora esse fato seja reconhecido, é necessário buscar ações que visem integrar essa ciência, pois essa separação, que ocorre no âmbito acadêmico, pode se refletir na atuação dos profissionais que atuam na Geografia

Escolar. Percebemos que há uma dicotomia no trabalho com o relevo causada por essa separação relacionada à formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido Roque (2009) traz contribuições significativas que podem ajudar a entender como ocorre a preparação dos professores nos centros acadêmicos, para abordarem o conteúdo “relevo” na EB. Essa temática, segundo a autora, quando ensinada aos professores na escola superior, ocorre na disciplina de Geomorfologia, porém, existe nessa abordagem uma colossal diferença do que é ensinado e o que se pratica na EB. A autora discorre sobre a tensão presenciada na área da Geografia e na área da educação no Brasil em geral, em volta de questões como formação de professores, instrumentos conceituais e metodológicos usados na prática docente, escolha de conteúdos, conceitos e procedimentos para o trabalho nas aulas de Geografia, entre outros.

Dentre as considerações de Roque e Valadão (2009), destaca-se a de que não existe Geomorfologia na escola; o que existe é a Geografia Escolar, pois os conhecimentos abordados correspondem a componentes espaciais referentes ao relevo. O que se observa é que, muitas vezes, não há preparação na academia para que o docente possa abordar esse conteúdo na EB de forma satisfatória.

A escala temporal utilizada para o trabalho da Geomorfologia nos centros acadêmicos é muito ampla, cabendo a ela segundo Joly (1977), o estudo das formas do relevo terrestre, desde sua gênese, refletindo sobre sua evolução no tempo e das relações estabelecidas no espaço. O acadêmico é orientado, em sua formação, para entender situações muito complexas, mas que podem não fazer sentido junto aos seus futuros alunos da EB se não houver um planejamento adequado. E esse planejamento deve levar em consideração aspectos relacionados ao diálogo com o aluno, aos conteúdos de ensino, a metodologia, a avaliação, entre outros. Como exemplo de um desses aspectos podemos citar a compreensão do fenômeno da tectônica de placas: que significância terá esse estudo para o aluno da rede básica de ensino, no qual as placas continentais se afastam milimetricamente todo ano, baseados em uma proposta de ensino que não busca estimular a conscientização e a criticidade do estudante a partir de seu espaço de vivência? Aparentemente, esse conhecimento não tem relevância para esse público, mas esse é conceito muito importante para que o estudante entenda outros eventos terrestres como o vulcanismo ou a configuração atual dos continentes.

O desafio de auxiliar os alunos a construir conhecimentos se faz salutar para que eles compreendam que fenômenos aparentemente insignificantes podem mudar o

contexto social de regiões e até de nações. E, mais, que o conhecimento desses fenômenos é essencial para haver mudanças de atitudes, visando favorecer o convívio qualitativo entre sociedade e ambiente.

Nesse sentido é imprescindível, antes de entender como o relevo é trabalhado nas escolas, entender como e quais são os conceitos estruturadores dessa temática. Na história da Geografia Escolar, durante muito tempo os conhecimentos tratados, quando se estudava relevo, estavam atrelados apenas à descrição do fenômeno pelo fenômeno, ou seja, estudava-se o relevo apenas por um aspecto, geralmente pela sua forma, ignorando, por exemplo, as relações que os sujeitos estabeleciam nessas áreas. No entanto, a compreensão de um evento sobre a sua articulação a outros conceitos como: espaço/tempo/escala, é eficaz, na visão de Roque e Valadão (2013), para o desenvolvimento de habilidades nos estudantes como localizar, descrever e interpretar processos sociais.

O contexto encontrado na REE vai ao encontro das proposições apresentadas pela SEDUCE, na qual o trabalho com o relevo acontece a partir do entendimento de processos e formas. Esse fato coloca em evidência a necessidade de trabalhar com características importantes do relevo próprias da Geomorfologia, a exemplo dos fenômenos de modelagem do relevo como pedogênese, intemperismo, pediplanação. A combinação desses processos quando inter-relacionados compreende não apenas a somas de partes, mas suas dinâmicas próprias que atuaram na litosfera, resultando nas variações das formas de relevo.

A compreensão desses fenômenos como elementos constitutivos do relevo, com fundamento em estratégias de ensino, contribui para entender as proposições de Lacoste (1985). O autor faz uma reflexão sobre como os educadores mobilizam as estratégias de ensino a partir dos preceitos que os formam e das exigências impostas pelos regimentos da educação. Tais considerações justificam a adoção e conduta dos docentes no processo de ensino, como destaca Lacoste (1985, p.65)

[...]embora haja dificuldade [em trabalhar com os fenômenos geográficos], parece necessário manter o princípio da geografia global, ao mesmo tempo física e humana, encarregada de dar conta da complexidade das interações na superfície do globo entre os fenômenos que dependem das ciências da matéria, da vida e da sociedade. Bem entendido, este princípio de uma Geografia global não exclui absolutamente que, alguns geógrafos se especializem nos estudos dos aspectos espaciais dos fenômenos humanos, e outros, na análise das combinações espaciais dos fenômenos físicos. É

indispensável, porém, que uns e outros guardem contatos suficientes entre si, tenham preocupações epistemológicas comuns e que aqueles que são engajados na ação ocupem-se do emaranhado nesta ou naquela porção do espaço dos diversos fenômenos humanos. Isto não é somente do interesses deles, dos geógrafos; é definitivamente do interesse de todos os cidadãos.

A descrição dessa situação, conforme Lacoste (1985) explica, evidencia a dicotomia existente na Geografia, exigindo dos profissionais desse ramo o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de sua especialização, com a compreensão dos fenômenos em sua totalidade. Essa consideração pode ser entendida, por exemplo, diante das dificuldades encontradas na disciplina de Geomorfologia quando se confirma a existência de duas Geografias no contexto de formação dos futuros professores de Geografia: uma se ocupa dos estudos de aspectos típicos da Morfogênese e a outra, representada pelos estudos dos processos da morfoescultura.

Isso se dá, pois, no trabalho com elementos visíveis presentes na paisagem, podendo ser oportunizada a construção de conhecimentos e sua futura expansão. Para o profissional que deseja atuar de forma hábil, o domínio dos dois aspectos é relevante. Contudo, baseados nas proposições de Roque (2009), evidenciamos que esse entendimento não garante um ensino eficiente. Geralmente o professor da escola não é formado considerando essas duas perspectivas, o que é retratado quando o profissional não consegue sistematizar e operacionalizar o conhecimento, porque não foi instruído a realizar o movimento de construção do que ele sabe e o que necessita ser ensinado. Não há nessa perspectiva uma comunicação escalar do que se ensina, frente ao que foi apreendido pelo professor.

Apoiados nas contribuições de Gomes (2013), ao considerar as práticas docentes como elementos essenciais ao desenvolvimento da criticidade e reflexão, encontramos sustentação para defender a mobilização do diálogo como caminho para a efetivação de uma prática educacional inovadora. Uma prática que se ocupe em romper com entraves no tratamento do conteúdo relevo e tantos outros temas na EB, pois escapa da interpretação do fenômeno por meio da descrição, abrindo caminhos para se trabalhar através dos aspectos vividos pelos alunos. Esse entendimento entra em consonância com Ferreira (2016, p. 38), ao compreender que a mobilização do cotidiano do aluno quando se estuda o relevo na Geografia Escolar abre perspectivas para a construção de aprendizagens significativas e ampliadas.

Outra questão a ser abordada refere-se aos conhecimentos que os professores possuem, pois ninguém ensina aquilo que não sabe. A esse respeito, as produções de Shulman (1986) e Berry, Loughran e Van Driel (2008) corroboram essas alegações, com base no método PCK (*Pedagogical Content Knowledge*), definido como um esquema conceitual no qual se descrevem os conhecimentos e habilidades desejáveis para que os professores exercitem a prática docente com maestria. Compreendendo que a práxis pedagógica é um ato dinâmico, o PCK fornece noções elementares que acompanham esse movimento, uma vez que considera o conhecimento, o método e os incentivos adotados pelos profissionais da educação no exercício de sua função.

Sobre essa questão Mizukami (2004) traz contribuições significativas para entender como trabalhar com os diferentes contextos e temporalidades existentes na prática docente.

A base de conhecimentos para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimentos, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Na abordagem do relevo, eventualmente observa-se duas temporalidades: o tempo histórico compreendido pelas transformações ocorridas no espaço por meio das ações humanas representadas por medidas temporais na casa dos milhares e centenas de anos e o tempo geológico representado pelo ciclo evolutivo da paisagem, e por escalas temporais na ordem dos milhões ou bilhões de anos. Essa situação demonstra a dificuldade em se apresentar um conteúdo com essas características para ser estudado na EB, pois existe a dificuldade em imaginar algo ocorrido há bilhões de anos e que ultrapassa a história do próprio homem. Nessa perspectiva, há necessidade de criar estratégias que permitam a mobilização dos elementos do espaço como componente presente no cotidiano do aluno, e que o transformem em um sujeito capaz de estabelecer articulações que lhe permitam compreender o vivido imediato.

Uma das constatações sobre o tratamento do relevo na REE demonstra que esse é um estudo que se realiza por meio de um trabalho sustentado pela tradição, que não favorece o aprendizado do estudante a partir da compreensão do tema como um

fenômeno presente em situações reais. Frente aos desafios propostos pela “Geografia Crítica”, que considera o trabalho pedagógico como um ato pautado no entendimento dos conteúdos como elementos significativos, e que consolidem o processo de construção de conhecimentos, é necessário trabalhar a Geografia Escolar em uma escala que favoreça aos aprendizes entenderem o seu cotidiano, o seu espaço, dentro de uma perspectiva mais humana.

Ao considerar que a aprendizagem ocorre diante da conjunção do exercício da observação e da reflexão do que é ensinado, infere-se a necessidade de aprendermos a Geomorfologia na academia com perspectivas de promover um ensino significativo de seus conceitos na EB. Somos formados para entender e ensinar a Geomorfologia pelos ensinamentos propostos na academia os quais se incumbem de apresentar, em especial, os processos ligados à morfogênese. Tais processos mobilizam a estrutura geológica de períodos longos de tempo para explicar as formas de relevo. Já os conhecimentos trabalhados na Geografia Escolar se baseiam, de forma geral, no entendimento dos processos relacionados à morfodinâmica que utiliza as características dos processos de formação do relevo em escalas temporais menores.

Diante disso, os conhecimentos acerca dos conteúdos, adquiridos no processo de formação dos profissionais de educação, assumem extrema importância na escolha das estratégias de ensino mobilizadas em suas ações (SHULMAN, 1986). O relevo, sob essa perspectiva, poderia ser apresentado com múltiplas possibilidades de trabalho. Ao abordá-lo como elemento gerador de reflexões na formação acadêmica, os futuros docentes se conscientizariam dos entraves apresentados para seu trabalho na EB e se preparariam para superá-los desde a sua formação na academia.

Esse raciocínio permite-nos fazer algumas considerações preliminares, baseadas nas contribuições de Roque (2009), entre as quais se destaca a seguinte: O trabalho com o relevo requer conhecimentos geológicos, mas o que se constata é que não se trabalha com esse conhecimento na escola. O relevo é tratado por seu aspecto geomorfológico, o que não permite ao aprendiz entendê-lo como componente integrante de seu contexto. Trabalha-se esse conteúdo como elemento pontual. O ideal, no entanto, seria que o trabalho com a temática na EB, decorresse das experiências e dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o tema com o intuito de atribuir relevância e facilitar a compreensão do conteúdo.

Diante do exposto, é necessário repensar a práxis educativa e conduzir o trabalho sobre o relevo para além do contexto educacional, através de métodos que

mobilizem o cotidiano dos estudantes para o entendimento desse conteúdo, por se tratar de um componente integrante de seu contexto. Essas considerações são ratificadas nas contribuições de Moraes (2011b), quando a autora propõe meios para o estudo com as temáticas físico-naturais via “instrumento” proveniente da articulação das relações estabelecidas entre o ser humano e o local onde ele vive.

O quadro apresentado para o tratamento do relevo pela Geologia não difere muito da situação encontrada pela Geomorfologia. Partindo da contribuição de Anguita (1994), que compreende a Geologia como uma ciência que permite explorar a superfície da Terra por meio de uma visão holística, entendemos que essa ciência possibilitaria o entendimento da Terra no que se refere à sua composição, estrutura, propriedades físicas, contextos históricos e processos que lhe dão forma. Assim, seus objetos de estudos variam desde a idade da Terra, tectônica de placas, recursos minerais, energéticos e hídricos, dentre outros. Lopes, O. (2007, p. 86) faz observações relevantes sobre essa questão quando “as dificuldades enfrentadas pelas Geociências ao trabalhar os conteúdos buscando sua forma integral”. Ao propor o estudo do relevo, a Geologia foca sua compreensão a partir dos minerais e rochas, por meio de sua dinâmica e interdependência para demonstrar a evolução desses componentes no planeta terra.

Ao compreender o planeta Terra como um sistema que pode ser trabalhado de forma particular, considerando as relações estabelecidas entre os elementos que o constituem, fortalece, na atualidade, uma visão apoiada pela corrente de estudos definida como Geodiversidade. Stanley (2000) ao compreender o ambiente pela variedade de elementos que o formam nos possibilita compreender os diversificados ambientes, originados por processos geológicos, que dão origem a paisagens, minerais e rochas.

A discussão sobre essa temática vem se intensificando no seio das instituições ensino superior em função da necessidade de conhecer o passado do homem para entender o presente e, conseqüentemente, preservá-lo no futuro. Esse entendimento surge a partir das inadequadas intervenções humanas sobre o meio natural na medida em que o homem retira dele as matérias primas para satisfazer suas necessidades. Nesse contexto, a Geodiversidade traz ao debate questões ligadas à preservação ambiental quando debruça suas reflexões sobre as paisagens naturais e sobre os processos geológicos. A investigação das estreitas relações dos componentes do ambiente natural suscita a necessidade de compreendê-las de forma ampliada a fim de estabelecer o

convívio consciente no qual o ser humano seja capaz de se reconhecer como agente colaborador do seu futuro.

Nesse contexto a Geologia Clássica, que se ocupava em confeccionar mapas geológicos com fins específicos, voltados ao mapeamento de recursos energéticos, minerais e hídricos, começa a apontar novas possibilidades, sinalizadas pelas orientações dos PCN's e quando Lima, C. (2015) considera que os estudos de Geologia passam a ser tangenciados não só pelo mapeamento, mas pela descoberta e compreensão da idade da Terra, tectônica de placas, origem e extinção da vida no planeta Terra. Esses conteúdos são objeto de estudos na EB. Nessa conjuntura, a função social do Geólogo estaria na conscientização do uso racional e consciente dos recursos naturais como meio de preservá-los. Embora estejam claros os objetos de estudos dessa ciência, alguns dificultadores surgem para o trabalho em Geologia, a exemplo das escalas espaciais e temporais, do movimento de águas subterrâneas e dos abalos sísmicos.

Não obstante, Christofolletti e Christofolletti (1994) ratificam a importância do entendimento dos estudos geográficos a partir de processos espaciais. Segundo os autores, estes estudos enfrentam entraves ao buscar estabelecer as correlações temporais, e tornam difícil o entendimento da Geografia como um processo global. Sob essa perspectiva, o tempo de estudo da Geologia é vasto demais para a compreensão do ser humano, em função de sua expectativa de vida. O segundo elemento dificultador é a escala espacial, um elemento de difícil compreensão para os leigos.

Apresentamos um exemplo clássico para demonstrar a dificuldade encontrada com o tema do tectonismo de placas. Embora a maioria das pessoas entenda o fenômeno como um processo ativo, com consequências diretas na vida das pessoas, como levá-las à compreensão de que um movimento, que afasta as placas da crosta do planeta em média três centímetros, possa impactar no seu ambiente de vivência? A princípio, essa informação pode parecer insignificante para a maioria das pessoas, mas o desafio está em demonstrar a consequência final desse processo. O terceiro dificultador é a falta de conhecimento da sociedade sobre a dependência dos materiais geológicos (rochas e minerais). Os elementos que pressupõem o tratamento desse conteúdo na EB. podem se fundamentar na compreensão dos minérios como elementos importantes para a sociedade, o uso de joias, por exemplo. Outro sentido que pode favorecer esse trabalho se apresenta ao abordar os impactos ambientais, cujo estudo possibilita que os

integrantes da práxis educacional se percebam e se entendam como agentes de transformação desses impactos.

Outro dificultador para o trabalho com a Geologia, na EB, se refere à velocidade dos movimentos, que são muito lentos, em sua maioria. Isso dificulta o entendimento dos fenômenos geológicos por parte de alunos e professores. Os problemas encontrados para trabalhar a Geologia na academia assemelham-se muito às dificuldades existentes na Geomorfologia, que impactam diretamente a E.B. O entrave em promover uma orientação acadêmica que busque articular o teórico ao prático se evidencia devido a uma série de problemas que perpassam o currículo e as limitações estruturais. Essa afirmação se baseia nas contribuições apresentadas por Lima, C. (2015) que evidencia as dificuldades para se trabalhar com fenômenos que transcendem a duração da vida humana.

Grande parte dos processos geológicos ocorrem em escalas temporais longas. Esse fato compromete a compreensão desses eventos, pois a o ritmo imposto pela sociedade atual muitas vezes desqualifica esse tipo de saber em detrimento dos fenômenos com menor tempo de duração. Nesse sentido é preciso desenvolver estratégias que transcendam essa dificuldade e oportunizem aos estudantes percepção desse tipo de conhecimento para a humanidade.

Embora o trabalho em sala de aula na EB seja desafiador, os desafios estão postos, não se findam e é necessário buscar alternativas. Uma das soluções para isso está na conscientização do problema e no desenvolvimento de estratégias de ensino que permitam ao discente a compreensão do processo desde a sua origem: tectônica de placas/formação de rochas/intemperismo, e a partir daí chegar a uma concepção mais integrada do espaço.

É corriqueiro perceber as dificuldades presentes na prática docente quando o objetivo do trabalho pedagógico se fundamenta na formação integral do sujeito. Ao propor metodologias que proporcionem o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude, a Geografia deve almejar romper os entraves na prática docente. Esse aspecto pode ser potencializado, se se refletir sobre o que Casseti (2002, p. 152) afirma: “[...] cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desvendamento da realidade, negando a ‘naturalidade’ dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos”. Nessa perspectiva a Geologia, como ciência que trabalha a Terra a partir de sua evolução temporal, evidenciando o relevo como base material para o estabelecimento do ser humano, pode

propiciar o desenvolvimento de metodologias que considerem os fenômenos físico-naturais como processos sistêmicos que sofrem interferências humanas, que por sua vez trazem riscos ambientais. Isso pode se constituir em um viés para o trabalho na sala de aula.

Em síntese, os motivos para o trabalho da “Geologia humanizada no ensino básico” se sustentam em um trabalho que se estrutura a partir de uma visão crítica que favoreça a construção de conhecimentos em seu sentido integral. Não só na academia, mas também na rede de ensino básico. O relevo como conteúdo nessas duas esferas de ensino pode se mostrar como elemento promissor, a partir das bases históricas dos indivíduos que dele fazem parte, atribuindo-lhes o sentido de pertencimento e significância. É por essa via que abordamos o tratamento da temática do relevo e o contexto educacional no próximo capítulo.

## **4 AULA EXPOSITIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM O RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

A presente pesquisa tem como foco principal analisar como a temática relevo vem sendo mobilizada nas aulas de Geografia, visando oportunizar aos estudantes possibilidades de ampliar seus conhecimentos através do desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e da compreensão de sua realidade. Para isso, os docentes devem se apresentar como direcionadores do processo de ensino e aprendizagem.

Nossas observações foram realizadas em duas escolas da REE da região noroeste de Goiânia. Essa escolha ocorreu por ser essa região constituída, em sua grande maioria, por uma população de baixa renda, cujas famílias necessitam que todos os membros sobretudo os estudantes trabalhem. Essa é uma problemática limitadora do acesso às escolas. Tendo em vista essa questão e partindo do pressuposto de que as condições físicas das UE podem afetar o processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente que facilite ou limite a ação do professor, realizamos algumas considerações sobre os espaços físicos escolares. As inferências postas em prática se apoiam nas proposições de Escolano (2007) e Lima, M. (1998), que consideram os espaços escolares elementos determinantes para a ampliação ou limitação do saber.

A reflexão da realidade vivenciada nas UE básico suscitará nesse capítulo algumas discussões sobre como ocorre o trabalho desenvolvido em sala de aula da REE de Goiás. Apresentamos os mecanismos utilizados pelos docentes para o encaminhamento da aula expositiva, o contexto educacional encontrado para o tratamento da temática relevo e as análises das observações realizadas nas escolas parceiras, juntamente com nossa proposição a ser discutida neste capítulo.

### **4.1 AULA EXPOSITIVA: A REALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR**

Para proporcionar ao aluno a reflexão sobre o ambiente em que vive, o estudo do espaço a partir da Geografia Escolar torna-se fundamental para desvendar as complexidades de sua constante transformação, além de aguçar a produção de saberes que não se encontram nos livros didáticos. Sob essa perspectiva é salutar compreender que:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, M. 1998, p. 187).

Nessa perspectiva acreditamos que se o conteúdo de relevo for trabalhado através da reflexão, da ocupação da área habitada pelos estudantes, por exemplo, potencializa-se a construção de conhecimentos. As duas escolas parceiras estão localizadas em uma região relativamente plana. Ao encaminhar o estudo dessa temática via diálogo o docente buscaria evidenciar o tipo de relevo existente na residência dos estudantes realizando comparações, enfatizando as diferentes formas encontradas; o uso de mapas de ocupação do espaço urbano serviria de aporte para expor aos estudantes essa informação e ratificar os conhecimentos construídos, via questionamentos com o intuito de propor discussões que conduzissem os mesmos a construir informações pertinentes a sua realidade.

Desse modo, a estratégia apresentada seria relevante para estabelecer a construção de conhecimentos significativos aos discentes nos quais a construção do saber ocorreria através de elementos presentes nos contextos de sua vivências. As contribuições de Cavalcanti (2011), ao considerar os saberes elaborados pelos estudantes da EB, a partir de elementos presentes no contexto vivenciados por eles, tornam-se mais significativos.

Nesse ponto de vista a dilogicidade pode ser utilizada intencionalmente como um elemento em potencial no qual o ensino realiza-se oportunizando aos estudantes serem partícipes se apresentando, desse modo em sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem.

Por integrarem o espaço de vivência da sociedade, esse entendimento leva a presumir que as escolas são componentes da ordem social que devem ser compostas por um ambiente que transcende o aspecto físico. Nesse sentido, Escolano (2007) contribui com nossa análise ao conceber esse ambiente como um sistema de valores de ordem material e traduzidos pela ordem, disciplina, controle e subjetividade que integram costumes e conhecimento de professores e estudantes. Constituído dessa forma, esse espaço se apresenta como ambiente rico em estímulos, que pode possibilitar a ampliação do saber para os discentes, tornando-os indivíduos conscientes e autônomos.

Assim, a partir da escolha das duas escolas mencionadas, realizamos as análises empíricas no trimestre julho, agosto e setembro de 2017, baseados em observações de aulas e aplicação de questionários aos professores colaboradores da pesquisa. Na primeira etapa da investigação, utilizamos a observação da escola e das aulas de Geografia, como ferramentas para averiguar como era desenvolvida a estratégia de aula sobre a temática relevo. O nosso objetivo era o de identificar como e qual a intenção dos professores em abordar essa temática na EB e como eles realizavam as suas ações com os alunos em sala de aula. O desenvolvimento dessa estratégia se justifica como meio para alcançar as metas propostas.

As contribuições apresentadas no trabalho de Batista e Silva (2016), evidenciam que as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes no exercício de suas funções tem influência direta no processo de ensino e aprendizagem, para além desse fato, conhecer as circunstâncias do trabalho docente pode oportunizar conhecer também os sujeitos que dele fazem parte, por isso apresentamos as condições físicas presentes existentes nas UE parceiras.

Em relação à estrutura geral do prédio, as instalações da UE 01 encontram-se em regular estado de conservação. O prédio dessa unidade dispõe de acomodações físicas para os serviços essenciais da escola, administrativos, pedagógicos, um laboratório de informática, uma biblioteca, 14 salas de aula, sendo onze de placas e três salas de alvenaria. Há quatro banheiros, dois para o uso dos alunos (masculino e feminino) e dois para o uso dos professores (masculino e feminino). Há também uma sala para a secretaria, uma coordenação, uma cozinha e uma quadra de esportes aberta, a qual está em péssimas condições de uso. Essa unidade conta com um considerável conjunto de recursos didáticos, como TV, vídeo, DVD, enciclopédia e livros de pesquisa. Dispõe também de retroprojetor, projetor, tela de projeção, episcópio, televisores, caixa e mesa de som e data show.

A descrição desse ambiente escolar reforça nossa percepção de que os problemas estruturais, observados na UE 01, não devem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Além do espaço físico, “é importante analisar as outras dimensões do espaço” (BATISTA E SILVA, 2016, p. 101). Nessas condições, os profissionais de educação precisam superar as deficiências das estruturas físicas de seu ambiente de trabalho para, assim, explorar de forma intencional as relações pessoais construídas com os estudantes, mobilizando os saberes geográficos na consolidação de aprendizagens úteis e significativas em seus locais de vivência.

A proposta apresentada no PPP dessa escola tem como pressuposto básico ações que contribuam para a formação dos alunos, visando o desenvolvimento de habilidades no desempenho dos papéis sociais. Nessa lógica, as orientações contidas nesse documento apontam a adequação das práticas educacionais, respeitando as aptidões individuais e visando atender às necessidades da sociedade. Tal integração se faz por meio de experiências que satisfaz os interesses dos alunos e as exigências da sociedade, transformando a ação docente num processo ativo de construção e reconstrução de objetos, e que proporcione uma interação entre estrutura cognitiva do indivíduo, estrutura do objeto e estrutura do ambiente.

Daí ser necessário compreender como essas orientações se articulam e se processam dentro do sistema educacional visto que “[a] prática educacional é muito complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, física e de relação pessoal” (PCN,1997, p. 93). Embora se evidenciem de forma efêmera, as orientações aqui descritas oportunizam o trabalho com o relevo por meio da aula expositiva dialogada.

Ainda que estejam contempladas nas orientações do PPP, o que observamos na prática escolar é que os conteúdos escolares são apresentados como assuntos que nem sempre são estabelecidos, em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemas. Nas palavras de Libâneo (1995), os processos mentais e as habilidades cognitivas são menos valorizados do que os conteúdos organizados racionalmente, sendo mais importante portanto, o processo de aquisição do saber propriamente dito.

A respeito do assunto, Macedo (1994) ressalta que a capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que ele quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-o diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas de maneira consciente ou não. Porém, na prática, o que constatamos quanto ao conteúdo relacionado ao relevo foi a mobilização do mesmo sem se levar em consideração o conhecimento prévio e as habilidades dos estudantes. O conteúdo é repassado aos estudantes de forma sistemática, com a apresentação de conceitos, sem a preocupação com a articulação deste com o seu cotidiano, sem elementos que poderiam instigar, de forma mais efetiva, os discentes a superar desafios e a melhorar o seu convívio em sociedade.

Quanto à UE 02, as instalações encontram-se em estado regular de conservação. A edificação dispõe de dependências físicas para os serviços essenciais, administrativos e pedagógicos: uma sala de laboratório de informática, uma biblioteca, dez salas de aula, uma sala para a secretaria, uma sala para alunos portadores de necessidades especiais, um banheiro para uso dos professores, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos, um banheiro acessível, uma sala dos professores, uma coordenação, uma cozinha, espaço para recreação, uma quadra de esportes coberta, em regular estado de conservação. Essa unidade possui ainda TV, Vídeo, DVD, enciclopédia e livros de pesquisa, retroprojeter, projetor, caixas e mesa de som. Essa situação é uma evidência palpável de que os alunos possuem as instalações adequadas para um desenvolvimento físico e mental.

O princípio que norteia as ações da UE 02 objetiva o trabalho com o aluno de forma integral, a fim de formar um cidadão consciente, participativo, capaz de dizer não ao consumismo, à prostituição, às drogas, à exploração, como também capaz de buscar o equilíbrio de suas emoções. A filosofia da escola é a de que o educando tem a possibilidade de refletir sobre o processo de construção do conhecimento e de interferir no processo de ensino-aprendizagem. A escola acredita que todo ser humano aprende, e que a aprendizagem ocorre na interação com o outro e no respeito às diferenças individuais e coletivas.

A metodologia proposta por essa unidade escolar assenta-se na preparação do educando para os desafios da vida, formando-os não só para atuar no mercado de trabalho, mas também para proporcionar-lhes condições de se tornarem agentes da construção do conhecimento e da cidadania. Esses aspectos são destacados como importantes por Pereira (2002), quando afirma a necessidade de superar a ideia de que é exclusivamente o mercado de trabalho que demarca e define como deve ser a formação do profissional. Por outro lado, esse autor destaca a perspectiva inovadora de considerar que o mundo do trabalho se apresenta com novas regras e com novas demandas, o que exige da escola um novo posicionamento diante da lógica mundial do trabalho.

Dessa forma, nesta Unidade Escolar, a metodologia sugerida no processo de ensino e aprendizagem é desenvolvida através de práticas pedagógicas diversificadas, tais como: gincana, debates, júri simulados, teatro, produção de texto, cine-fórum (vídeo), pesquisas bibliográficas intra e extra-escolar, seminários, simulados, pesquisas interativas no laboratório de informática, trabalhos em grupo, aulas de campo,

exposições, palestras. As práticas escolares partem do princípio de que as relações estabelecidas entre seus agentes os inserem em um contexto mais amplo, ou seja em

um imenso conjunto de outras práticas educativas existentes na sociedade sob variadas modalidades na família, no trabalho, na fábrica, nos meios de comunicação, na política e também na escola. Assim a família como agente educador deve ensinar os costumes, valores, regras, princípios aos estudantes e por esse motivo tal agente em conjunto com a comunidade escolar são convidados a participar de todo processo de ensino dos aprendizes, uma vez que os mesmos estão sendo preparados para o convívio em sociedade. (LIBÂNEO, 2012a, p. 4).

Na busca pela compreensão do complexo contexto educacional da REE na atualidade, procuramos entender os mecanismos e as regras nele inseridas, para a partir daí entender os docentes e as suas práticas condutoras do saber ao trabalhar com o relevo na EB. Deve-se considerar que os professores precisam ter claro princípios básicos, como equidade e cidadania, para que o exercício de suas ações se apresente salutar para o desenvolvimento de um processo de ensino capaz de possibilitar aos estudantes a interiorização ou apropriação de saberes. Os profissionais da educação necessitam, igualmente, considerar o desenvolvimento mental dos estudantes, para que essa seja a base para a construção de conhecimentos.

Tendo em conta o exposto, iniciamos na UE 01 as observações da prática docente no ambiente da sala de aula. Para ajudar na contextualização, o professor que atua nesta UE tem 41 anos de idade, é do sexo masculino e formado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Ministra aulas há 17 anos.

Junto a uma turma de alunos do 7º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, foram observadas quatro aulas, nas quais o professor mobilizou o LD apenas uma vez. Essa turma era composta de vinte e cinco estudantes em média. A observação da primeira intervenção na UE 01 ocorreu com a apresentação, pelo professor P1, de um vídeo do telecurso 2000<sup>4</sup>. O filme apresentado trata, primeiramente, o relevo por seus aspectos visíveis, em seguida evidencia o tratamento dessa temática pelos aspectos endógenos da Terra. O primeiro conceito tratado refere-se às camadas da Terra. Posteriormente, se evidencia o processo de tectônica de placas, para explicar a deriva

---

<sup>4</sup>O vídeo apresentado pelo professor encontra-se disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=NKLIi3FRyp8>, acessado em 17/10/2016.

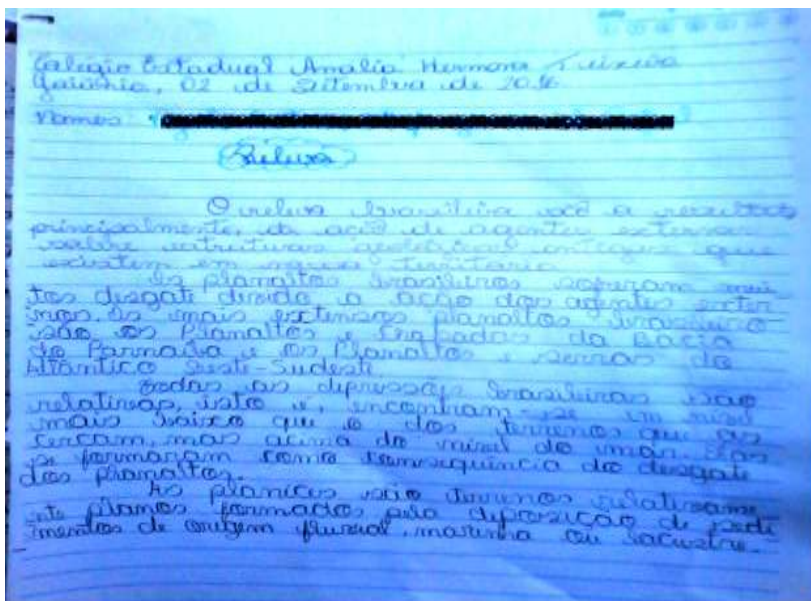
continental. Sequencialmente o vídeo aborda a formação dos diversos tipos de rochas (sedimentares, metamórficas e magmáticas).

O surgimento do relevo é apresentado como um processo de construção e reconstrução da crosta terrestre através do vulcanismo, que origina montanhas, planaltos e planícies. O relevo, assim, seria constituído pelo modelamento das formações rochosas originadas pelo vulcanismo, onde a água é apresentada como principal agente modelador do relevo (conforme apresentado no vídeo). Como último elemento de transformação do relevo no vídeo é apresentada a ação humana. A mobilização dessa estratégia em sala de aula ocorreu com a exibição do vídeo seguida de uma breve explicação do conteúdo. Nessa ocasião o professor utilizou o LD, solicitando aos alunos que acompanhassem a leitura de parte do texto. Observamos que nessa intervenção o P1 apenas buscava reforçar conceitos que explicassem a formação do relevo. Essa atividade ocorreu de forma pragmática sem qualquer preocupação sobre a compreensão que os alunos possuíam acerca da temática.

Na segunda intervenção, ocorrida após a apresentação do vídeo, o professor realizou uma breve explanação, com o auxílio do livro didático, evidenciando os aspectos contemplados no filme, que apresentavam e tratavam o relevo a partir dos elementos endógenos. Nossa conclusão é de que a dialogicidade foi pouco explorada na intervenção, o que se observa nas ações desenvolvidas pelo professor P1 durante a sua exposição. É que, na ação pedagógica executada por ele, houve a permanência de práticas tradicionais de ensino, embora sob novas roupagens. O professor, mesmo utilizando o vídeo em suas aulas, desenvolve um processo de ensino que ocorre por meio da transmissão de conteúdos.

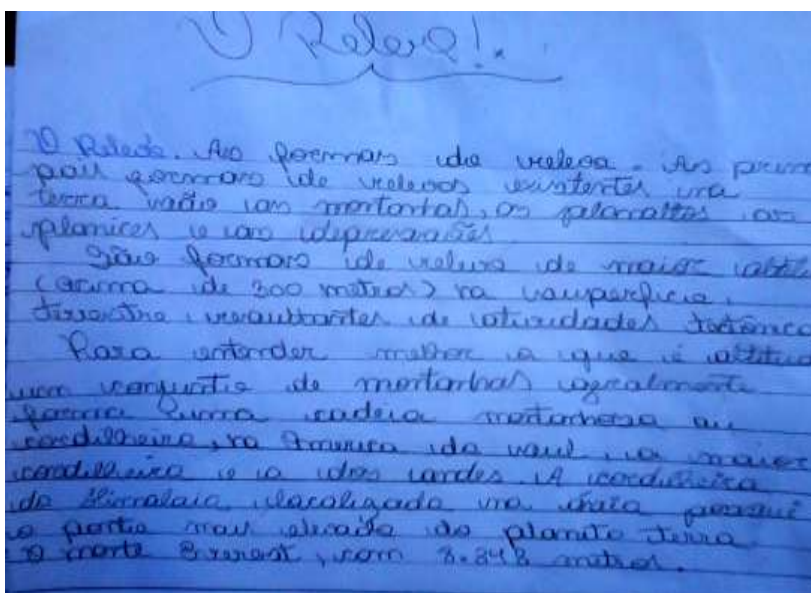
Na terceira intervenção, o professor solicitou aos alunos que se organizassem em grupos e produzissem um texto de acordo com as duas últimas aulas realizadas, com o intuito de averiguar se os conceitos transmitidos foram internalizados pelos estudantes. As fotos a seguir (Foto 1 e 2) evidenciam a compreensão que os estudantes obtiveram a partir das aulas efetivadas na UE 01 e são fundamentais para que possamos realizar algumas análises.

**FOTO 1 - PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADA PELOS ESTUDANTES DO GRUPO 1 DA UE 01: SETEMBRO DE 2016**



Fonte: Elaborado pelos alunos da UE 01, em 02/09/2016.

**FOTO 2 - PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADA PELOS ESTUDANTES DO GRUPO 2 DA UE 01: SETEMBRO DE 2016**



Fonte: Elaborado pelos alunos da UE 01, em 02/09/2016.

As fotos 1e 2 evidenciam que os conceitos de relevo foram internalizados pelos estudantes por meio de suas formas, embora saibamos que seja relevante compreender o

relevo assentado nesses aspectos, é salutar compreendê-lo para além desses entendimentos. O trabalho realizado pelo professor P1 não oportunizou que os estudantes realizassem novos olhares e percebessem outras relações presentes nesse contexto. Os discentes não foram estimulados a construir novos conhecimentos, a exemplo do uso e ocupação do espaço, no qual poderia ser enfatizada a atuação do ser humano frente os elementos físico-naturais.

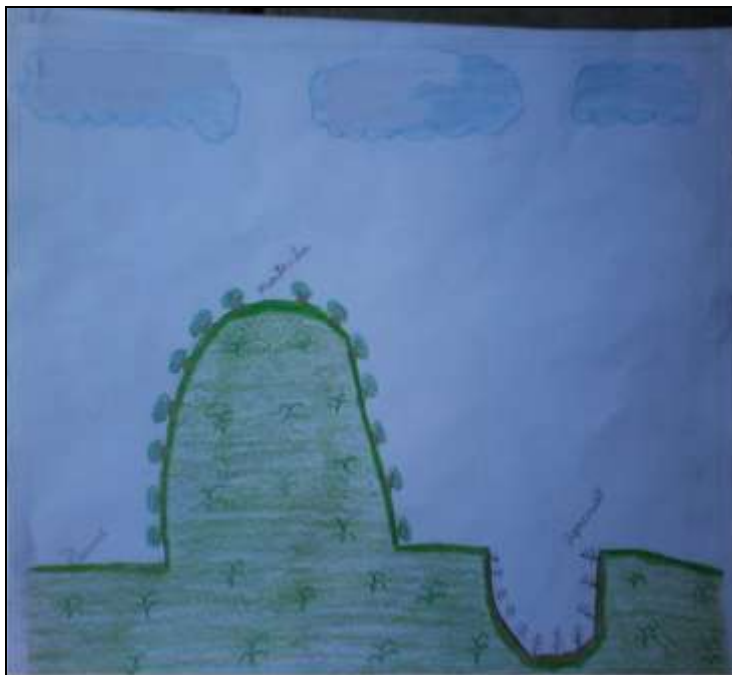
Por fim, na quarta aula, o professor solicitou aos alunos novamente se reunissem nos mesmos grupos da aula anterior e produzissem um desenho, no qual retratassem quais conceitos foram compreendidos por eles. O resultado desses momentos pode ser observado nos seguintes desenhos (Foto 3 e 4).

**FOTO 3 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA PELOS ESTUDANTES DO GRUPO 1 DA UE 01 : SETEMBRO DE 2016**



Fonte: Elaborado pelos alunos da UE 01, em 06/09/2016.

**FOTO 4 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA PELOS ESTUDANTES DO GRUPO 2 DA UE  
01: SETEMBRO DE 2016**



Fonte: Elaborado pelos alunos da UE 01, em 06/09/2016

Novamente através das fotos (3 e 4), podemos perceber que os alunos compreenderam o relevo por seus aspectos visíveis, já que eles foram capazes de reproduzir o que lhes foi ensinado. O relevo é compreendido nessas condições pelas suas formas, representadas nos desenhos pelas montanhas, planícies e depressões. Diante desse contexto, nos pautamos em Anastasiou e Alves (2006), acerca de suas considerações sobre a mobilização dos instrumentos de ensino em sala de aula, no qual compreendemos que em quaisquer circunstâncias os mesmos devem ser mobilizados de forma intencional.

Em nossas observações evidenciamos que, apesar da utilização de instrumentos modernos e da utilização do LD, as aulas foram realizadas por meio de métodos tradicionais de ensino. Durante as aulas, que deveriam se constituir momentos de construção de conhecimentos, os estudantes possuíam pouco espaço para expor o seu entendimento sobre a temática tratada. Esse momento deveria ser potencializado pela mobilização do diálogo conforme indicam Anastasiou e Alves (2006), a partir da apresentação de situações problemas evidenciados em seu cotidiano.

Concordamos com Anastasiou e Alves (2006), quando consideram necessária a mobilização da interpretação inicial que o estudante possui como elemento

motivador para a busca de novos conhecimentos. Em nossa análise, a explicação para o tipo de trabalho executado pelo docente observado, encontra-se na dificuldade que este possui em tratar a temática para além das questões apresentadas nas aulas ministradas aos alunos.

Essa constatação ocorreu quando em nenhum momento o professor realizou um processo de sondagem de aprendizagem. O docente dirigiu perguntas aos discentes referentes ao tectonismo de placas e esses, por sua vez, não conseguiam respondê-las. Buscando compreender o motivo pelo qual o professor elegeu essa estratégia de ensino como a mais pertinente para o tratamento da temática em questão constatamos que ele fez sua escolha procurando cumprir as normas exigidas pela UE, que estabelece um prazo para o alcance dos objetivos propostos no planejamento escolar.

Além desse fato consideramos que as condições de trabalho ofertado ao docente favoreceu a escolha dessa estratégia de ensino, pois o professor P1 considera que o espaço físico da UE 01 é precário, além de faltar material adequado e as salas serem cheias de alunos. Essa situação segundo o professor encaminha para que se mobilizem estratégias de ensino que possibilitem realizar o seu trabalho de forma rápida e eficaz.

Sobre a possibilidade de utilizar outros instrumentos para a mobilização do conteúdo, como por exemplo o uso de maquetes, croquis, manchetes de jornais, o professor salientou que, além das limitações físicas da UE, esse tipo de estratégia não oportunizaria aos estudantes melhores compreensões, há também a limitação institucional que dificulta o trabalho com essa temática. Outra justificativa apresentada pelo docente foi a de que a mobilização de outras estratégias influenciaria de modo negativo o funcionamento da escola.

Outro fator evidenciado pelo docente se sustenta na falta de tempo para mobilizar essas estratégias, em função de sua carga horária. Nossa pretensão, ao realizar esses questionamentos, não foi a de tentar influenciar a ação do docente por meio da sugestão de quaisquer estratégias de ensino, mas sim provocar reflexões sobre a mobilização da dialética, estratégia mais usual na prática docente e que não depende de instrumentos educacionais, físicos e institucionais para ser processada.

Nossa interpretação considera a dialética como um elemento de destaque na educação, e deve ser orientada a partir da busca da humanização do ser humano. Segundo Savoia (1989, p. 54), essa ação ocorre por meio “de um processo de socialização, no qual intervêm fatores inatos e adquiridos”. Considera-se, a partir dessa

definição, que os fatores inatos podem ser representados pelas características do sujeito herdadas geneticamente, sendo os fatores adquiridos aqueles conquistados por meio da interação do indivíduo em sua vivência na sociedade. O desenvolvimento dessas competências deve proporcionar ao sujeito a capacidade de aprimorar e acumular valores, base, por sua vez, para a construção de conhecimentos.

No contexto educacional, essa construção deve ser alicerçada conforme as proposições de Frigotto (1998), que considera a base material, ideológica e simbólica do sujeito como fundamentos para a ação pedagógica. Em nosso entendimento, ao analisar as considerações dos referidos autores, evidencia-se o caráter massificador presente na práxis educativa, resultado das práticas das classes dominantes sobre os grupos sociais menos favorecidos. A importância de realizar essas considerações está em acreditar que o contexto social pode ser a base para a realização de práticas educacionais que superem e rompam com essas percepções, e que se sustentem, por sua vez, na dialogicidade como método de oportunizar possibilidades para que reflexões críticas ocorram.

O professor da UE 02, aqui denominado P2, tem 61 anos, é do sexo masculino, formado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua há 30 anos como professor de Geografia na EB. A proposta de ensino contida no PPP dessa escola, bem como o seu espaço físico, colabora para que se desenvolvam atividades pedagógicas que oportunizem aos alunos aprimorar seu senso crítico através da mobilização de suas habilidades intelectuais e de sua vivência.

O professor da UE em estudo apresentou o conteúdo “relevo” em três intervenções, junto ao grupo composto por uma média de 27 alunos, do 7º ano do turno vespertino. Na primeira intervenção, a proposição da atividade docente tinha como foco averiguar quais conhecimentos prévios os estudantes possuíam em relação à temática a ser abordada. Após a sondagem, iniciou a aula tratando a temática como um processo desvinculado do contexto vivenciado e apresentado pelos estudantes.

A segunda aula ocorreu com o objetivo de apresentar aos alunos o conteúdo relevo. Como as contribuições dos alunos tinham sido repassadas na aula anterior, o trabalho do professor ocorreu com a exposição de alguns conceitos (relevo, sua constituição e formas). Os conceitos abordados nessa intervenção ocorriam a partir do entendimento que os discentes possuíam do tema em questão auxiliados pela mobilização do LD, nessa ocasião o professor solicitou que os discentes realizassem a leitura de trechos do texto e em seguida expusessem o que tinham entendido acerca do

tema tratado o docente então reforçava os conceitos que julgava relevantes e partia para novas compreensões.

Percebemos que os estudantes compreendiam a origem do relevo a partir de agentes externos, mas esse conhecimento não era estimulado a ser ampliado através do diálogo (ou por qualquer outro meio) pelo P2. Na terceira intervenção, o trabalho com o relevo ocorreu com uma revisão do conteúdo tratado com os alunos por meio de perguntas que o professor realizava. Posteriormente, foi aplicado aos estudantes um exercício, com a intenção de fixar os conhecimentos tratados nas duas últimas aulas. As cinco questões contempladas nessa atividade se resumiam nas considerações apresentadas na figura 1 a seguir.

**FIGURA 1- EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM APLICADO AOS ESTUDANTES DA UE 02: SETEMBRO DE 2016**

- 1) O que é o relevo?
- 2) Como ele se forma?
- 3) Quais os tipos de relevo que existem?
- 4) Qual tipo de relevo existe onde você mora?
- 5) Quais elementos da natureza modificam o relevo?

Fonte: Elaborado pelo Professor P2 da UE 02, em 09/09/2016.

Após a aplicação dessa atividade o professor deu por encerrado o tratamento da temática relevo, sem oportunizar que as questões apresentadas no questionamento servissem como mecanismo para a construção de conhecimentos. Essa postura vai em sentido contrário ao que acreditamos como ideal no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p.20) corrobora conosco quando interpreta a atuação docente como processo de “mediação que interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno”.

As aulas observadas do P2 permitiram concluir que embora esse profissional afirme que não possui dificuldade em encaminhar o conteúdo, a prática em sala demonstrava que ele apresentava com dificuldade ao tratar a temática relevo, pois as informações eram repassadas aos alunos rapidamente, através de definição verbal dos

conceitos, apresentados como algo pronto e acabado ao nosso ver essa condição dificulta a adoção de estratégias que oportunizem aos estudantes serem protagonistas na produção de seu conhecimento. Quando havia algum questionamento por parte dos estudantes, a resposta era de forma incisiva, o que não permitia aos discentes realizarem reflexões sobre os conhecimentos tratados e estabelecerem troca de conhecimento através do diálogo, nessa perspectiva os professores devem apresentar uma base de conhecimento para que o ensino, se apresente como um corpo de compreensões, conhecimentos (SHULMAN, 1986).

As atuações do docente nos permite inferir que apesar de possuir uma vasto conhecimento do conteúdo relevo o mesmo não se preocupava em oferecer aos estudantes condições que fomentem reflexões mais aprofundadas sobre essa temática. Isso se confirma quando percebemos que pouquíssimos tinham entendido o que havia sido tratado nas aulas anteriores, e que um número menor ainda possuía o domínio do assunto. Esse tipo de intervenção, a nosso ver, não contribui para que se mobilizem as orientações pedagógicas contidas no PPP da UE 02, nem possibilita que as condições físicas da UE sejam exploradas na ação docente, visando oportunizar ao estudante re-elaborar suas percepções.

As expectativas apresentadas anteriormente no PPP da UE 2 apontam para ações docentes que possibilitem aos estudantes desenvolverem-se intelectualmente de forma plena para atuarem ativamente na sociedade onde vivem. Todavia, na prática pudemos constatar que isso não se efetiva. O LD era o único material de apoio utilizado para a execução do trabalho com os alunos nessa unidade, por coincidência, nas duas escolas, embora os educandos estivessem cursando o 7º ano do ensino fundamental, os livros adotados pelos professores para o trabalho com o relevo eram do 6º ano, pois o referido conteúdo era contemplado apenas nessa série.

Outro aspecto que merece destaque é que, nas UE 01 e 02, o LD adotado era o mesmo e os livros eram utilizados em sistema de empréstimo durante as aulas de Geografia, uma vez que esse material era objeto de estudo também pelos alunos do 6º ano.

A utilização do LD como o principal recurso utilizado na EB para o ensino tem rendido inúmeras críticas nos ambientes escolares. Sobre essa questão, Callai (1998) tece algumas considerações no que se refere à maneira como o LD é mobilizado pela maioria dos docentes. A autora considera que os assuntos tratados nesses

instrumentos não fazem referência ao cotidiano dos estudantes, e, dessa forma, não conseguem despertar nos educandos interesses pelos assuntos abordados.

A esse respeito não podemos deixar de mencionar a adoção do LD como a estratégia de ensino mais utilizada na EB. Segundo D'ávila (2008), os materiais pedagógicos usados no país até o século XIX eram disponibilizados por Portugal. Esse fato colaborava para a dependência desse material pelos profissionais de educação. Por volta de 1970 esse fato culminou em um processo de deterioração do ensino público, e provocou uma discussão sobre os materiais utilizados nas intervenções pedagógicas, evidenciando a necessidade de compreender esse material como importante, mas não como o único recurso utilizado para ensinar.

Os livros didáticos utilizados, em sua grande maioria, reforçam o caráter tradicional, presente na práxis educativa esse aspecto foi evidenciando em nossas observações na qual os docentes solicitaram aos estudantes que acompanhassem a leitura do texto e logo em seguida reforçava as informações apresentadas na leitura, sendo a condição o ideal transformar essa atividade em função dos objetivos que se deseja alcançar. Nesse sentido, os materiais utilizados na construção do conhecimento aparecem como suportes, e não como condições necessárias para que o ensino se efetive.

A forma como o conteúdo “relevo” é apresentada nos livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas indicam que, geralmente, essa temática aparece em tópicos que não se articulam, o que dificulta o trabalho docente e a compreensão, por parte dos discentes, de um sistema atuante que possui ligações com o seu modo de vida. Os elementos estão dispostos nos materiais como situações pontuais, que não se relacionam.

No desenvolvimento da pesquisa, constatamos, através da análise do LD, que nesses materiais o estudo do relevo ocorre desvinculado de outras temáticas. Não há uma preocupação em interligar os elementos com a formação dos solos, com as estruturas internas da terra, com o intemperismo, entre outros. Essa análise é basilar para proporcionar o entendimento de que se deve priorizar o componente espacial entre outros componentes, no tratamento dessa tema na EB.

Em outras palavras, compreender o processo de formação do relevo apenas pelo aspecto aparente ou de forma pontual, como é apresentado geralmente nos LD, torna o trabalho pedagógico restritivo e não oportuniza ao estudante assumir um posicionamento crítico frente às situações apresentadas. É necessário entender por que e

como essas situações ocorrem. Evidentemente, para atingir essa proposta, necessitamos compreender como são preparados os futuros profissionais da educação.

Conforme Callai (1998), métodos e técnicas utilizadas no trabalho docente, deve evidenciar o potencial que a vivência dos estudantes assume. Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos é potencializada a partir das reflexões provenientes do diálogo realizado entre o professor e o aluno. O que intensifica o surgimento de novas formas de percepções e compreensões do espaço geográfico. É nesse sentido que a reflexão acerca de como podem ser trabalhados os conteúdos, com o uso do LD estimula a discussão a respeito das competências e habilidades a serem desenvolvidas no campo escolar, pela disciplina de Geografia.

Ao se referir aos estímulos, ao estudar em especial a Geografia Física através do dinamismo presente na vivência dos estudantes, Callai (1998) concede sentido para se trabalhar a temática “relevo” a partir dos elementos presentes no cotidiano dos discentes. Assim, essa situação se manifesta como componente ampliado de reflexões quando mobilizada pelo viés dialógico. Ao se evidenciar as consequências provindas das ações humanas quanto a ocupação de diferentes tipos de relevo, expõe-se diferentes níveis de percepções locais e globais.

As mudanças nessas concepções podem resultar em estímulos na formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Nessa direção, juntamos nossas indagações sobre a utilização das técnicas de ensino tradicionais, destacando o pouco avanço das tentativas, por parte dos docentes, para que haja uma renovação dessas estratégias. Apresentamos, nesse sentido, o diálogo como a resposta mais imediata e eficaz para tratar qualquer temática nos estudos geográficos, como propõe Callai (1998, p. 33) para o ensino da Geografia.

Diante do exposto, é incontestável que o LD exerça um papel muito importante na prática docente. Esse instrumento tem se apresentado como um recurso valioso para a mobilização de diversos assuntos e temas. Todavia, esse instrumento da ação docente é em muitos casos o único e o primeiro recurso adotado para promover o aprendizado. Vesentini (2007, p.166) considera que o “livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência”. No entanto, a maioria dos docentes o concebe como um instrumento que traz o saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida. O autor contesta essa perspectiva por acreditar que esse instrumento pode servir de aporte para as práticas docentes e não como determinante das ações do professor.

Instiga-nos algumas reflexões sobre como esse objeto que colabora para o desenvolvimento de um ensino tradicional. O LD, por exemplo, através dos estudos por nós realizados, se apresenta como tema de intensas discussões em vários âmbitos das esferas educacionais. As deliberações realizadas apresentam inúmeras deficiências e erros, mas também apontam avanços, dependendo da forma como esse recurso é empregado em sala de aula. Nossas análises se sustentam nas premissas que veem esse objeto como elemento de apoio para processo de construção de aprendizagens. Desse modo, não se pode renegar sua importância no contexto educativo, deve-se considerar a maneira como os educadores utilizam esse recurso.

Essa análise reforça o papel que o diálogo pode assumir na mobilização do LD, quando se objetiva a promoção de debates vinculados às problemáticas apresentadas, em nossas considerações. O LD deve ser considerado material de apoio e não elemento basilar para produzir conhecimentos. O frenético movimento presente no atual sistema de ensino-aprendizagem exige que esse recurso seja utilizado também atendendo suas peculiaridades, evidenciando sua readequação em função do surgimento de inúmeros recursos metodológicos empregados quando se almeja o desenvolvimento de um ensino dinâmico, moderno e significativo.

Apoiamo-nos novamente em Vesentini (2007, p.167) que corrobora a utilização do LD com vistas a atender esse quadro educacional. Nas palavras do autor “ao invés de aceitar a ‘ditadura’ do livro didático o bom professor deve ver nele não somente seu apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo”. Abrem-se e solidificam-se possibilidades para se trabalhar o relevo por meio do LD de Geografia, incitando o diálogo, promovendo, desse modo, um estudo que possibilite aos educandos re-construir conceitos por meio de suas próprias experiências. Numa exposição dialogada há o enfrentamento do conteúdo tanto pelo professor quanto pelo aluno. Logo, rompe-se com o pragmatismo presente ao se utilizar os LD e se constrói um elo que oportunizará um saber mais enriquecido e significativo aos estudantes.

As observações realizadas permitem identificar que o LD adotado pelas duas UE, intitulado Projeto Araribá: Geografia (ver Figura 8), traz em sua apresentação a terra como um lugar das múltiplas relações humanas e apresenta a Geografia como ciência capaz de realizar as leituras de mundo.

A proposta de trabalho apresentada no LD assenta-se em unidades sugeridas para que o trabalho docente ocorra. Essa organização permite que em alguns conceitos

da Geografia sejam abordados dentro dessas unidades por meio de temas que oportunizem aos discentes conhecer alguns lugares no território brasileiro que possuem algumas similaridades com o seu local de vivência.

Partindo do princípio estabelecido no LD de que o papel da Geografia escolar é estabelecer relações de compreensões com os espaços próximos ao aluno, o sumário expõe em sua primeira unidade o tema Geografia e a compreensão do mundo. Nessa unidade, o trabalho docente ocorrerá por meio do tratamento de temáticas como paisagem, orientações espaciais (pontos cardeais, orientação pelo sol pela bussola lua dentre outros). Em seguida, o sumário apresenta proposições para a temática e os conceitos básicos de localização no espaço através das coordenadas geográficas.

Na segunda unidade do instrumento instrucional intitulada: O planeta Terra somos convidados a conhecer o mundo a partir de sua origem (Teoria do Big Bang), processos evolutivos do planeta (O tempo geológico, Tectônicas de placa e deriva continental), características gerais da terra (Zonas térmicas, movimentos e fuso-horários do Brasil e do mundo).

A unidade três traz para o trabalho em sala os continentes, ilhas e os oceanos. Essa parte apresenta aos estudantes temas relativos à formação dos continentes através da divisão política das terras emersas da: América, África, Europa, Ásia, Oceania e Antártida, na sequência, o livro propõe o tratamento de temas relacionados às ilhas. O último tema nessa unidade aborda assuntos relacionados aos oceanos e mares.

Na unidade quatro, denominado: Relevo e Hidrografia, são expostos temas específicos sobre as principais formas do relevo terrestre; no tema dois, os processos de formação e transformação do relevo, e no tema três, o relevo brasileiro. O tema um exhibe as formas do relevo por meio de suas macroformas e expõe, nessa parte do livro adotado, as montanhas, planaltos subdivididos em morros, chapadas e as depressões. Versa-se ainda nesse capítulo sobre as planícies e depressões. O tema dois trata a formação do relevo a partir dos agentes internos ou endógenos do planeta terra, evidenciando o tectonismo de placas como elemento gerador das montanhas e depressões. Aborda ainda a ação dos vulcões e maremotos como formadores de diferentes formas de relevo.

Os agentes exógenos do planeta são apresentados aos estudantes nesse contexto. Para discutir o intemperismo como agente de transformação da crosta continental, modelando o relevo, o LD evidencia a ação da água, do ar e do vento promovendo os diferentes tipos de processos erosivos (fluvial, elementar ou

meteorização, glacial, antrópica, pluvial, eólica, marinha). O tema três do LD apresenta as três macroformas do relevo atuando no espaço brasileiro através da exposição de uma representação cartográfica. O último tema dessa unidade trabalha a hidrografia, por meio dos rios e bacias hidrográficas brasileiras.

A unidade cinco denominada: Clima e Vegetação faz referência aos climas do Brasil e do mundo e as grandes unidades de paisagens vegetais terrestre e brasileira. Já na unidade seis somos convidados a enveredar sobre as questões relativas aos espaços “campo e cidade”. Os temas sugeridos para o trabalho docente evidenciam principalmente as características desses espaços com relação as suas atividades comerciais. A ênfase nessa unidade diz respeito aos temas ligados as questões referentes a problemas ambientais decorrentes do emprego dos transportes, habitação, saneamento básico, evidenciando, em cada um desses temas as variações paisagísticas existentes nesses espaços.

A unidade sete do LD apresenta os temas relacionados ao “extrativismo e agropecuária”. Essa parte traz relevantes reflexões realizadas acerca das atividades agrícola e pecuária. Os temas referentes a esses assuntos abordam as questões relacionadas ao uso dos recursos naturais nas atividades econômicas: extrativista, pecuária e agricultura.

Por fim na unidade oito apresenta, para o trabalho em sala de aula temas ligados a indústria, comércio e prestação de serviços. Além disso, são apresentadas considerações e conceitos relacionados aos processos evolutivos dessas atividades, bem como os impactos ambientais decorrentes dessas questões.

A análise do LD resultou em algumas reflexões acerca da estruturação dos métodos de ensinos praticados no país. Moreira (1987) reverbera que os procedimentos educacionais são apresentados aos docentes como se estivessem em verdadeiros “armários”. Esse fato pode, conseqüentemente, fragmentar os conteúdos trabalhados em sala de aula e, com isso gerar aprendizagens descontextualizadas e sem sentidos.

Embora a orientação contida no LD aponte para o desenvolvimento de uma práxis educacional que possibilite aos discentes a construção de aprendizagens a partir de seu local de vivência, a estruturação verificada no mesmo, não oportuniza a realização desse tipo de ação. A esse respeito Callai (2001) salienta que os motivos para se ensinar Geografia devem partir da compreensão de seu próprio espaço. Em acordo com a autora reforçamos o papel que a práxis educacional consciente assume nas

escolas. Nesse sentido, a mudança de postura por parte dos docentes, pode culminar em transformações nos ambientes de ensino.

Ao admitir a consideração aqui proposta, o processo ensino e aprendizagem poderá ir além da função de cumprir com programas institucionais sugeridos aos docentes. O modo como se apresenta o conteúdo ao estudante fará diferença. É preciso permitir que o sujeito estabeleça relações com o objeto de estudo e se situe no espaço. Só assim, o conteúdo trabalhado terá relevância e promoverá o desenvolvimento de habilidades que conduzirão os sujeitos da aprendizagem a agirem de forma crítica, cidadã e participativa.e participativas.

**FOTO 5** - Livro Didático adotado pelos professores



**Fonte.** Livro de Geografia 7º ano Projeto Araribá, 2016.

O trabalho realizado pelos professores P1 e P2 em sala aborda o relevo, evidenciando apenas suas macroformas. Apresenta os agentes endógenos como originadores do relevo e demonstra a ação dos agentes exógenos do planeta como modeladores do relevo. A parte três e quatro do LD é ignorada pelos professores. Nesse sentido, observamos que há um descompasso entre o que se produz na área científica da Geografia e o que se pratica em sala de aula ou fora dela.

Essas considerações fornecem aporte para reafirmarmos a necessidade da adoção, por parte dos educadores, de uma postura de “coragem cívica”. Esse é o elemento primordial para que os estudantes sintam-se participantes e responsáveis pela sua atuação em sociedade, assumindo posturas no contexto social onde vivem. Nessa perspectiva, os estudos em Geografia passam a ser compreendidos como opção de

desenvolvimento e preparo para “o exercício do indivíduo em cidadania”. (GIROUX, 1986, p. 263).

Sobre essa questão, analisamos o modo como os professores das UE pesquisadas trabalham a Geografia. O conteúdo das disciplinas é reconstruído, alguns temas são enfatizados, outros nem tanto. Percebe-se a existência de uma concepção de cultura escolar múltipla, usando o dizer de Cavalcanti (2012), em que os saberes trabalhados nessas escolas estão permeados por práticas sociais, levando em conta suas subjetividades e identidade profissional.

Observamos ainda nas intervenções dos professores, em aulas específicas sobre o relevo, algumas dificuldades para estimular no aluno o interesse pelo assunto. Embora no questionário aplicado ao professor P2 ele tenha informado que utilizou mídias digitais e o LD para trabalhar a temática em questão, na prática não observamos a mobilização desses recursos. Outra consideração a respeito do questionário aplicado ao P2, é que ele considera o trabalho com a temática “relevo” muito importante, mas isso não ficou evidenciado em suas aulas.

Diante desse quadro, sabemos que promover a reflexão sobre a realidade do discente, sua capacidade de responder satisfatoriamente aos conteúdos ensinados e fazê-lo questionar de forma crítica sobre o que se passa no espaço onde vive é o grande desafio deste século para a área da Educação, em geral, e da Geografia escolar, em específico. No próximo tópico realizamos algumas inferências sobre a didática no ensino da Geografia, em especial o trabalho com o relevo por intermédio da aula expositiva dialogada.

#### 4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL PARA O TRATAMENTO DA TEMÁTICA RELEVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As orientações propostas pelo currículo da REE e pelo ensino de Geografia nas unidades educacionais basicamente se sustentam na concepção de elementos estáticos e isolados no tratamento do conteúdo relevo. Isso se confirma nas orientações curriculares e nas organizações reguladoras do ensino, nos materiais didáticos utilizados comumente pelos professores, conforme discutido anteriormente.

De acordo com o mencionado nos tópicos 3.2 e 3.3 desta dissertação, esses aspectos estão em consonância com as afirmações de Suertegaray (2005), nas quais se

evidencia a dicotomia no trabalho em Geografia, ora priorizando seus aspectos humanos, ora os físicos, o que reforça a necessidade de transformar a Geografia para que ela atinja o seu principal objetivo, que é o entendimento do ser humano numa visão integral.

Para tanto, a evolução da Ciência Geográfica exige mudanças que propiciam o entendimento do ser humano como um sujeito integrante do contexto onde vive. É nesse sentido que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), ao apresentar a Geografia como uma importante componente para a construção dos saberes mediante a vivência do estudante, fortalecem o valor que o ensino de Geografia assume no contexto educacional, quando realizado de forma intencional. Entretanto, esse ato não se constitui como uma simples tarefa. Além de considerar a problemática existente no seio da Ciência, é necessário observar todas as questões de ordem motivacional, institucional e material, que envolvem a práxis educativa.

É incontestável que a Geografia crítica promoveu avanços na Educação Básica e tem contribuído para uma formação cidadã e crítica dos estudantes. Esse fato é percebido através das contribuições de Cavalcanti (2003), Castellar e Vilhena (2010), Morais (2013), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Suertegaray (2005) e de vários outros estudiosos. As orientações prescritas nos PCN's, principalmente após 1980, evidenciam esse fato e vêm auxiliando na promoção de um repensar da prática docente.

Constata-se que, na maioria das unidades de ensino, o trabalho docente necessita de reflexões que oportunizem mudanças. As produções acadêmicas e as orientações institucionais apontam para uma direção inquestionável no contexto educacional: o estudante necessita ser aproximado do objeto em estudo, e precisa ser percebido como elemento principal de análise na prática docente. Embora muito tenha sido feito para que o trabalho em Geografia extrapole essa condição limitante, muito ainda precisa ser realizado. O acesso à formação continuada precisa ser fortalecido de forma a promover uma readequação dos profissionais atuantes na Geografia Escolar. Essa pode ser uma alternativa viável para que se supere esse entrave e também um meio de transformação do contexto educacional contemporâneo.

Os trabalhos que contemplam as questões físico-naturais, em especial o relevo, apontam para uma perspectiva que visa compreendê-lo a partir da integração dos elementos espaciais e sua articulação com elementos da ordem social, oportunizando entendimentos para além das dimensões que se supõe. Como afirma Casseti (1995), a ocupação das vertentes e áreas ribeirinhas são definidas a partir das relações

estabelecidas pela produção do espaço urbano, o que se reflete diretamente na natureza, podendo gerar impactos ambientais. Essas considerações têm reflexo diretamente na Geografia Escolar, e podem ser abordadas nas aulas de Geografia como estímulos objetivando conduzir os estudantes a compreenderem esses elementos como componentes de seu cotidiano. Isso faz com que o discente se reconheça como um agente ativo na produção do espaço. Além do mais, as aulas de Geografia nessa perspectiva constituem-se como mecanismos para se compreender o fenômeno para além do fenômeno, pois, quando o estudante passa a estabelecer relações ampliadas, avolumam-se as possibilidades de transformar a ação docente para além de um mecanismo instrucional.

Diante dessa situação, apreender a aula expositiva dialogada como o instrumento metodológico mais presente na prática educativa há a possibilidade de que o trabalho executado em sala de aula seja compreendido como uma estratégia relevante na construção de saberes, desde que os objetivos propostos estejam claros e tenham por intenção formar cidadãos que se posicionem de forma propositiva quanto aos problemas presentes no seu cotidiano. Sabemos que o contexto educacional apresenta uma situação repleta de incertezas e dificuldades, sejam elas impostas pelo tempo, pelas condições operacionais, estruturais, regimentais. Articular estratégias para superar esse cenário é uma exigência. Portanto, tais condições apresentadas até o momento não se fortalecem senão por meio da empirização da prática docente. Assim, o próximo tópico traz os principais aspectos didáticos para o trabalho do relevo, tendo como suporte básico a aula expositiva dialogada.

### **4.3 ASPECTOS DIDÁTICOS PARA O TRABALHO DO RELEVO POR MEIO DA AULA EXPOSITIVA DIALOGADA**

Embora não sendo sujeito de investigação desta pesquisa, permito-me tecer algumas considerações acerca de uma experiência vivida na Universidade, que nos possibilitou repensar o papel da aula expositiva mobilizada através do diálogo. Sabe-se que as discussões sobre as condições presentes na escola ocorrem com mais intensidade no seio da Academia. Como membro atuante naquele momento, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participamos de uma experiência que possibilitou novos olhares sobre situações que ocorrem com maior

frequência nas escolas, sintetizados por meio de alguns questionamentos: Em que medida o convívio nas academias de ensino superior influenciam a ação docente na EB? Os entraves e as dificuldades presentes nas escolas podem de fato comprometer o ensino e aprendizagem dos estudantes?

Não obstante saibamos que a prática docente não finda diante das dificuldades, é necessário refletir acerca das possibilidades da atuação docente para que os conhecimentos não cessem em si. É preciso compreender que a contemporaneidade exige o repensar das ações em sala com o intuito de superar o pragmatismo comum nos ambientes escolares da EB, e que sua implementação deve ocorrer como uma atuação de superação constante. Desse modo, participamos de uma Oficina realizada na Universidade Federal de Goiás no término do primeiro semestre de 2016, Nela houve a proposta de elaborarmos uma estratégia de intervenção com um tema de Geografia de determinado ano, sob nosso critério de escolha. A proposta teria como condição a apresentação da aula com a utilização de materiais comuns a práxis educativa como: diálogo, cola, miçangas, tesouras, papelão, tubos, linhas, tintas, dentre outros.

Vinte e oito acadêmicos participaram dessa atividade. Com o intuito de otimizar e de promover maiores reflexões sobre a questão proposta, foram formados grupos com aproximadamente seis integrantes. Foi definido o tempo de quarenta minutos para que cada equipe apresentasse aos demais uma proposta de aula para a EB, cuja finalidade seria a de promover novas reflexões sobre conteúdos tratados na Geografia Escolar a partir do uso de materiais comuns aos ambientes escolares.

Essa atividade coincidiu com o momento de levantamento das produções ocorridas no SINAGEO e SGBFA, que indicava que regularmente o trabalho com o conteúdo relevo na Geografia Escolar ocorria a partir das suas macroformas. Assim, propomos aos demais integrantes do nosso grupo que fosse apresentado uma proposta para o trabalho com o “relevo” na EB. Optamos por realizar essa atividade com foco nessa temática por se tratar de um conteúdo comum apresentado nas orientações curriculares e nos livros didáticos, conforme apontam ROQUE e VALADÃO (2013).

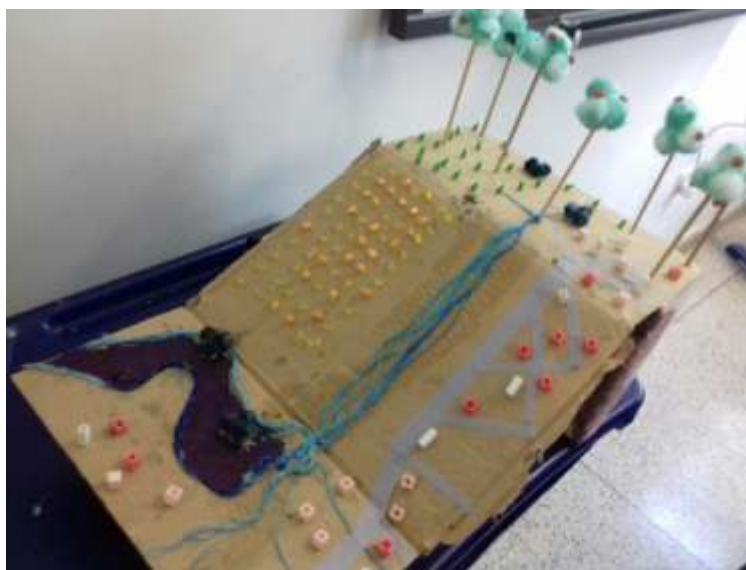
Após a escolha da temática, utilizamos os materiais disponíveis e logo construímos uma maquete que representava as macroformas comumente encontradas em um relevo (planalto, planície e depressão). A produção da maquete ocorria de forma pragmática, porém a medida que íamos construindo o material para a suposta intervenção, outros temas surgiam como: urbanização, uso e ocupação do solo, preservação ambiental. Nesse momento, incentivamos o diálogo a partir das reflexões

que iam surgindo, isso porque acreditamos no potencial que qualquer mobilização em sala possui, desde que pautadas no planejamento consciente e no diálogo. Inicialmente, a intenção em construir a maquete era explorar a representação das macroformas do relevo, mas do que adiantaria esse tipo de representação se o discente não se inserisse no contexto?

Os questionamentos surgidos se direcionavam para uma representação cada vez mais complexa, própria de uma atividade docente, pautada na ampliação das habilidades dos estudantes e no desenvolvimento do aprendiz como centro do processo de construção de saberes. Estava claro, para os integrantes do grupo, que não se tratava de uma estratégia de ensino desenvolvida para a transmissão de um conteúdo.

Quando mobilizado de forma intencional, o diálogo oportuniza a construção de saberes. Assentados nessa perspectiva construímos uma maquete que, inicialmente, tinha como objetivo representar o relevo por suas macroformas. Contudo o trabalho resultou em produção muito mais complexa revelada na maquete pela representação do uso da rede de drenagem, por exemplo, ou a ocupação das áreas com alta declividade, conforme demonstrado na produção artística da oficina PIBID (Foto 6). Essas situações são evidenciadas na produção pela mobilização do diálogo em sua construção e esse fato só reforça nossa defesa quanto à importância que o diálogo pode exercer na práxis educativa ao se trabalhar com os elementos físico-naturais.

**FOTO 6 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA NA OFICINA PIBID:SETEMBRO DE 2016**



Fonte: Elaborado pelo grupo de PIBID, em 20/06/2016.

Quando somos submetidos às condições limitantes e desafiadoras presentes na esfera educacional, temos que partir do pressuposto de que o ensino não é apenas um processo de transmissão de conteúdos.

A aula expositiva, entendida como um recurso usual, mesmo acompanhada da maquete pode significar só mais uma proposta de intervenção ou uma mudança para o tratamento do relevo. Entretanto, essa mesma aula pode ser mobilizada de forma consciente por meio do diálogo, sem perder de vista onde se deseja chegar. O trabalho de outro grupo trouxe outra perspectiva para o tema relevo na Geografia Escolar. O diferencial apresentado era o de que a intervenção ocorreria a partir das macroformas do relevo, evidenciando o viés morfogenético. A intenção era apresentar o conceito de Pangeia e Pantalassa.

Essa experiência auxiliou o meu trabalho como docente na medida em que me fez refletir sobre as possibilidades do fazer em sala de aula. Evidenciamos que os mesmos objetos produziram produtos e saberes diferenciados a partir de um mesmo tema. E esse contexto de mudança tem possibilidades para ser aplicado nas escolas. O que muda nessa situação é a proposição de mobilização dos instrumentos produzidos. Embora os olhares sejam diversificados, é preciso atuar pedagogicamente, como ANASTASIOU e ALVES (2006) propõem. Para as autoras, a aula deve ser o momento da construção, do fazer juntos, com o intuito de transformar esse procedimento habitual em uma situação de superação de uma condição imposta na Geografia Escolar.

Refletir sobre o aspecto didático presente na Geografia Escolar invariavelmente exige a análise de como o ensino dessa ciência vem sendo administrado pelas escolas ao longo do tempo, demonstrando o caminho percorrido no interior das UE. Observa-se que a postura adotada pelos docentes pesquisados em nosso processo investigatório centra-se em uma atitude tradicional. Geralmente os educadores executam um modelo de ensino que reafirma as considerações de Brabant (1989, p. 18), quando reconhece o processo descritivo e determinista praticado até o século XX. Apesar do movimento de renovação dessa ciência e da inovação das práticas educacionais propostas pela Geografia Crítica, percebe-se que os mecanismos de ensino pouco avançaram e muito precisam caminhar para que os estudantes consigam desenvolver habilidades para se tornarem ativos e conscientes em seus contextos de vivência.

Constatamos uma sutil evolução dentro das instituições de ensino EB frente à contemporaneidade. Essa percepção pode ser explicada pelo fato de muitos

educadores ensinarem a Geografia, sem considerar os estudantes como sujeitos socialmente capazes de construir sua própria história. A nosso ver, a dialogicidade poderá contribuir para que os sujeitos construam sua autonomia, e, por conseguinte, sua consciência, quando forem capazes de expressar seu pensamento sem o crivo do controle imposto pelo modelo tradicional, que se centra no conteudismo e na padronização do que se ensina.

O pragmatismo presente na lógica educacional se confirma pela ação docente observada, e é reforçada pela utilização de modelos pedagógicos que não oportunizam a ampliação do que se ensina, resultando em um ensino reducionista, fragmentado e utilitarista que visa atender o interesse das classes dominantes. Apoiado por um discurso que prima pela homogeneidade, acesso e qualidade do saber, tem-se o reforço da ação docente como um mecanismo em um sistema que fomenta uma prática educacional “bancária” (FREIRE, 2005b).

Assim, nossa intenção é oportunizar reflexões que permitam a constituição de um sistema educacional que rompa com a função reprodutora presente nas escolas observadas, transformando a ação de ensinar em um processo transformador e libertador que vise à problematização da prática educacional. Isso, com a finalidade de promover discussões sobre elementos até então menosprezados pelos professores da EB, tais como a valorização da cultura dos indivíduos, a democratização e a construção da autonomia através do diálogo.

Nesse sentido, a ação do professor deve buscar refletir sobre o sistema em vigor e se orientar pelo estímulo do diálogo como um componente básico à criatividade e conscientização dos estudantes, rompendo dessa maneira com o modelo limitante de ensinar. O educador precisa, em suas intervenções, oportunizar formas novas de leitura de mundo, concebidas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de seus valores e visões. A ação docente mobilizada dessa maneira possibilita o aprender Geografia pela dialética entre o conteúdo e o cotidiano.

Essa concepção se fundamenta nos princípios estabelecidos por Giroux (1986, p. 258-259) que concebe os currículos ocultos como os conhecimentos implícitos na ação docente, e que compreende como importante evidenciar as relações estabelecidas entre a sociedade e as escolas. A conscientização e o entendimento desse elemento em potencial pode se aliar ao fazer educacional, aguçando o raciocínio para o desenvolvimento das atividades educacionais que visam promover o rompimento dos conteúdos e lógicas impostas nas UE.

O ensino do relevo, por exemplo, na Geografia Escolar pode se apresentar como uma proposta que amplia tanto as concepções estabelecidas por organizações educacionais quanto as ações costumeiras feitas em sala de aula. No entanto, isso só poderá acontecer se esse conteúdo for entendido e mobilizado para evidenciar as múltiplas percepções que ele estabelece com os demais componentes físico-naturais desse elemento. Essa perspectiva revela as múltiplas compreensões e saberes envolvidos nesse processo. Assim, ao priorizar o diálogo como método de ensino, os profissionais da educação, através da problematização e do estímulo à troca de experiências por meio da oralidade, passam a executar a prática docente para além dos elementos presentes na realidade escolar.

Isso permite converter os mecanismos habituais de ensino em atos problematizadores, comprometidos com a libertação dos educandos. Nessa perspectiva, é possível fazer com que os discentes se tornem capazes de se apropriarem da realidade como elemento que objetive a transformação de cidadãos aptos a construir um espaço melhor de vivência, portando-se de forma consciente, crítica e participativa. Educar para a cidadania implica no abandono da alienação, implica em considerar-se a par dos acontecimentos em sociedade e parte integrante de um contexto, que usualmente privilegia a classe dominante. Nossas análises se baseiam no reconhecimento de uma prática educativa que considera as reflexões, pontos de vista, comportamentos e opiniões dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, que possuem cargas emotivas, cognitivas, historicidade e capacidade de questionar e re-elaborar conhecimentos.

Verificamos, por meio de nossas observações, que existe certa resistência por parte dos profissionais de educação em adotar “novas” metodologias para o ensino. Todavia, também evidenciamos, em nosso estudo, que o principal elemento que pode promover um novo fazer não está na adoção de estratégias de ensino modernas ou que envolvam esses recursos “modernos”, mas em uma nova forma de pensar como mobilizá-los. A rigor, presume-se que a inovação em educação, inclua a utilização de um aporte teórico-metodológico e de recursos inovadores.

Essa condição realmente abre possibilidades para a reflexão pedagógica na prática docente, porque, ao realizar tais considerações, o educador estará refletindo sobre sua ação. Porém, nota-se que o profissional em educação considera que uma nova forma de fazer pode demandar tempo, trabalho e dedicação, itens escassos na práxis educativa. Mediante tal problemática temos a intenção de provocar uma nova

possibilidade, talvez até menos desgastante, e é por essa abertura que aqui propomos uma forma do fazer pedagógico com a temática “relevo” através da aula expositiva dialogada.

Propomos um novo repensar das ações em sala de aula baseado nas proposições de Vygotsky (1991) que considera o homem como produto e produtor de sua existência e, com isso, possibilita reavaliações de seu papel enquanto partícipe do processo de desenvolvimento sujeito. Esse entendimento é ratificado também a partir da teoria de Freire (2005a), que consideram a reflexão sobre trabalho em sala como primordial para inovar os sentidos do que se ensina. Segundo o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2005b, p. 22).

No decorrer de nossa pesquisa constatamos que os conhecimentos repassados pelo P1 e P2 se davam como prontos e acabados, porém, a aula expositiva precisa ser repensada ao ensinar o relevo na EB. É através do exercício de reflexão sobre esse tipo de prática que se estrutura os elementos necessários à construção dos conhecimentos, não apenas sobre o tema “relevo”, mas também dos demais componentes envolvidos nessa temática da Geografia Escolar.

Ao serem instigados por questionamentos, os alunos sentem-se reconhecidos e envolvidos, o que contribui para a reflexão de situações-problema presentes em seu cotidiano, e que muitas vezes passam despercebidas. Não podemos, no entanto, simplificar a experiência do diálogo, ele deve ser concebido como um exercício no qual dois ou mais indivíduos expõem seus pontos de vistas e ideias em prol da busca de uma compreensão recíproca. Assim essa ação deve ser conduzida de forma a promover novas reflexões sobre o tema tratado. É nesse sentido que a problematização deve ser utilizada como mecanismo para deslocar os sujeitos de sua zona de conforto, rompendo com o que está estipulado.

A liberdade para a construção do saber, embora se apresente de forma limitada, estruturada e condicionada, como evidenciamos em nossa pesquisa, não deve ser colocada como um projeto educacional pronto e acabado. Se assim o for, ela promove a exclusão. É necessário repensar as orientações, de forma que a ação promova a inclusão de todos os educandos e oportunize o desenvolvimento de habilidades não evidenciadas como primordiais no processo educativo. Embora as orientações educacionais da REE estejam dispostas como conceitos, estratégias e expectativas de aprendizagens a serem desenvolvidas, essas mesmas orientações não deixam claro a

forma como esses conteúdos devem ser mobilizados. Na maioria dos casos há a instituição de estratégias padronizadas de ensino, no entanto, o “formato” deve ser estabelecido pelo docente, e deve favorecer o desenvolvimento de uma ação inovadora.

Nossa intenção, como já mencionado, é despertar nos educadores essa ideia, de efetivação da aula expositiva dialogada, objeto maior de nossa pesquisa. Esse processo de ensino-aprendizagem não deve ser mobilizado com alunos dispostos em fila na sala de aula, estratégia que precisa ser utilizada pelos docentes, a fim de beneficiar os discentes, futuros cidadãos, que organizarão a sociedade plural. É nesse sentido que o conteúdo como o relevo oferece possibilidades para ser abordado de forma intencional, o que necessariamente não compromete a qualidade do que se ensina, e ainda supera as expectativas propostas de modo a atingir o objetivo maior da ação de ensinar.

A ideia de que a Geografia deve ser um campo do conhecimento científico, com o objetivo de compreender as relações entre homem e natureza, não deixou de ser assunto na atualidade. Contudo, devido a complexidade dessas relações há uma pluralidade de caminhos que podem levar a essa compreensão. Afinal, o que valida a Geografia Escolar é sua base, ou seja, a maneira de ver e analisar a realidade sob a perspectiva espacial e como isso interfere na formação das pessoas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se o presente trabalho assentado na hipótese de que a aula expositiva, concebida como algo pronto e acabado, se constituía numa estratégia predominante no ensino de Geografia. Com o intuito de averiguarmos se essa hipótese se materializava na prática docente em escolas públicas de Goiânia, buscamos entender como os professores de Geografia mobilizavam essa estratégia ao ensinar o relevo na EB. Entre os vários questionamentos surgidos em nossa pesquisa, ganhava destaque o de constatar se a abordagem do relevo na EB na REE, apresentada por meio da aula expositiva dialogada, favoreceria ou não o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Com o intuito de responder à hipótese elaborada e ao questionamento central desta pesquisa, buscamos refletir sobre o trabalho com o relevo em sala de aula e sobre as estratégias de ensino, os quais, materializados na práxis educativa, poderiam ser efetivados em prol do exercício cidadão consciente, crítico e autônomo.

Esse exercício reflexivo torna-se exequível quando as considerações sobre a periodização da educação no Brasil, apresentadas por Saviani (2008, 1991) e as tendências ou correntes pedagógicas e suas influências no contexto educacional brasileiro, sistematizadas por Libâneo (1985, 1994, 2012), nos fornecem aporte para compreendermos como eram encaminhadas as intervenções através das aulas nas instituições de ensino.

As considerações apresentadas por esses autores demonstram que as práxis educativas da atualidade têm base na estruturação do modelo educacional proposto pelos jesuítas que concebiam o trabalho docente como práticas tradicionalistas, nas quais as aulas eram momentos para a reprodução do conteúdo, utilizando-se técnicas a fim de apresentar aos discentes conceitos prontos e acabados sem que lhes fosse oportunizado a participação na construção de conhecimentos. Nesse sentido, percebemos que a aula expositiva faz parte do contexto histórico da educação brasileira assentada em perspectivas cujas origens remontam ao século XV.

As estratégias de ensino utilizadas na EB bem como a análise destas em paralelo à abordagem de conteúdos geográficos são alvo de inúmeras investigações nas instituições de Educação Superior aqui representadas pelas contribuições de Roque (2009), Morais (2011b), Callai (1998, 2001, 2004). Entretanto, nossas análises no SGBFA, SINAGEO, ENPEG e NEPEG evidenciaram que, embora essas autoras

tenham apresentado importantes contribuições, são poucos os estudos acerca da temática relevo na EB, o que coloca em destaque a importância da nossa pesquisa, por propiciar reflexões sobre elementos comuns ao ambiente escolares.

Essa análise constituiu a base para a compreensão de que os recursos didáticos possuem alto potencial no processo de ensino e aprendizagem quando mobilizados de forma intencional nas aulas. Todavia, esse uso tem sido negligenciado nas unidades escolares, conforme constatamos em nosso trabalho, pois o potencial dessas estratégias frente à mobilização de conteúdos, em especial dos componentes físico-naturais do espaço, são pouco explorados. Esse fato se confirma quando verificamos que a maioria das produções acadêmicas que versam sobre o relevo o trata como elemento isolado da paisagem e se fortalece diante da ausência de trabalhos que buscam compreender esse componente como elemento potencial para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Essa forma de encaminhar o ensino negligencia a proposição de Simielli (1991), pois para esse autora conceber as interações entre a sociedade e o meio natural se configura como elemento potencial para o desenvolvimento do senso crítico do estudante.

Habitualmente na Geografia Escolar a aula expositiva é muito utilizada. Todavia, o potencial que o diálogo possui é desconsiderado. Nessas circunstâncias, geralmente, a aula expositiva ocorre mediante a realização de alguns questionamentos, os quais são descartados no decorrer do processo de transmissão de conhecimentos. Em consideração a esse fato, verificamos que a contribuição que a aula expositiva quando conduzida pelo diálogo, pode fornecer à compreensão das particularidades vivenciadas pelos estudantes, oportuniza que eles se reconheçam como agentes produtores de suas realidades e essa condição é salutar para que os conhecimentos possam ser construídos e não simplesmente memorizados.

Os questionamentos apresentados neste trabalho se constituem como reflexões que oportunizaram a compreensão de situações presentes na práxis educativa e propiciaram meios para identificar acertos e falhas que podem favorecer a ação docente. Com o desenvolvimento do presente trabalho, abordamos diferentes concepções de ensino para, concomitantemente, discutirmos as potencialidades da aula expositiva dialogada e a ação docente.

Acreditamos que tenha sido pertinente apresentar uma retrospectiva do contexto educacional com foco na aula expositiva dialogada, cuja periodização é sistematizada por Saviani (2008). A exposição desse conjunto de períodos ilustrou que a

práxis, as concepções e as bases do ensino (o ensino tecnicista, a reprodução do conteúdo, a formação do indivíduo para atender papéis na sociedade, entre outras) estão dentro de nossa educação há muito tempo, o que, por sua vez, comprova que a práxis educacional vigente na atualidade recebeu de herança, os desdobramentos e o avanço no que tange à construção do conhecimento, elementos desse período.

Em outras palavras, notamos que o processo e as técnicas de ensino sempre estiveram presentes na prática docente, entretanto, independentemente da concepção pedagógica, pouco se reflete sobre o papel da aula e dos procedimentos metodológicos presentes no ensino (VEIGA, 2007). Diante dessa perspectiva, o processo de construção de conhecimentos deve se constituir por atos constantes de trocas, em que a dialogicidade se apresente como um elemento bastante relevante na produção do saber. Daí a importância de os professores saberem que o que eles têm encaminhado como aula expositiva dialogada, não é uma aula expositiva dialogada porque tanto o diálogo quanto o cotidiano dos alunos, que o alicerça, não se fazem presentes ali.

Quando Bakhtin (1992) evidencia a passividade presente nas unidades regulares de ensino em função da ausência do diálogo, fica evidente a necessidade de promover relações de ensino que permitam contribuir com a construção dos sujeitos através de suas relações, o que invariavelmente, passa pelos processos de interações verbais, nesse sentido o diálogo pode ser mobilizado nas aulas expositivas como elemento de superação de práticas costumeiras.

Entender esse processo como um mecanismo eficaz de ensino, pode colocá-lo como um aliado do professor para desempenhar suas funções, se constituindo como base para grandes transformações no processo de ensino e aprendizagem. Assim, estratégias comuns encontradas habitualmente nos ambientes escolares podem ser mobilizadas de forma proativa, desde que concebidas e utilizadas com o objetivo de ensinar a aprender, a fazer e a pensar. Essas são as premissas para que a formação de sujeitos conscientes ocorra. Por essa via, o indivíduo obterá elementos que o auxiliem a compreender o mundo à sua volta, de modo que toda sua vivência se constitua como base para a promoção de novos olhares sobre o que se ensina e, conseqüentemente, no que se aprende. Nessa perspectiva, o relevo pode ser mobilizado na EB como elemento para o despertar de concepções e sentimentos de pertencimento, que conduzam os alunos a se sentirem integrantes de seu “lôcus” de vivência, sendo capazes de identificar os vários níveis de relações ali inseridas e estabelecidas. Nessa condição, a dialética se

apresenta como uma possibilidade tangível para a promoção de uma educação de qualidade.

As pesquisas bibliográficas realizadas sobre as aulas expositivas e as metodologias de ensino permitiram concluir que essa estratégia sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro, sendo modificada frente ao processo de evolução didática empregada nas instituições de ensino regular do país. Por meio do levantamento bibliográfico realizado sobre Geografia e Ensino de Geografia em relação ao relevo, verificamos que são poucas as contribuições acadêmicas que oportunizam reflexões sobre as dificuldades em trabalhar com os componentes físico-naturais do espaço geográfico, em especial a temática “relevo”. Esse fato pode explicar o descompasso que se pratica em sala de aula e ratifica a necessidade da reflexão das ações pedagógicas como propõe Moraes (2011b), com intuito de promover a mobilização do conteúdo para além de seu aspecto visível, mobilizando para tanto o cotidiano dos estudantes pois esse exercício é basilar para que o contexto educacional se reestruture. E, dessa maneira, confira a relevância do nosso trabalho investigativo.

Ao realizar os levantamentos nos PCN's, no PPP das unidades educacionais parceiras e no Currículo da REE, evidenciou-se a necessidade também de enveredarmos para outros níveis de análises, como a que realizamos sobre o livro didático e o papel dos programas de formações educacionais como o PIBID. Esse percurso possibilitou constatar que, apesar das instruções regimentais e das várias tentativas de mudanças nesse contexto, ainda há muito a ser feito para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, com vistas à constituição de uma sociedade mais justa.

Oliveira (1999, p. 181), Cavalcanti (1999), Sposito (1999) e Sacramento (2007) indicam a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem construído com os estudantes, com o propósito de transformar a prática educacional em uma ação que considere todas as nuances estabelecidas entre a sociedade e o meio onde ela vive, a fim de promover significativas e ampliadas reflexões ao ato de ensinar.

Nossa esperança se assenta no reconhecimento da necessidade de realizar reflexões sobre nossas ações enquanto educadores, a fim de assumirmos novas posturas, que apreendam o potencial do diálogo como meio para despertar novas perspectivas. Assim, por meio das análises obtidas nas observações das intervenções e entrevistas aplicadas aos P1e P2, vislumbramos a importância de repensar as práticas diárias, almejando com esse ato o desenvolvimento de um ensino crítico e autônomo.

Inicialmente, nos apoiamos em Escolano (2007) e Lima, M. (1998) para entender os espaços escolares como elemento de fundamental importância para a ampliação e limitação do saber. Segundo os autores, o espaço físico da escola afeta o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, consideramos pertinente discutir a realidade do ambiente escolar. Na observação das escolas analisadas, elas apresentaram condições regulares de conservação e boa infra-estrutura para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Notamos que o elemento impactador na realidade dessas escolas aponta para a necessidade de reexaminar nossas ações com o propósito de readequação frente a um processo de educação que é dinâmico e exige novas roupagens. As análises que perpassam a atuação em sala de aula convergiram, inevitavelmente para a necessidade do aprimoramento intelectual, com vistas a encarar o trabalho docente como uma ação mediadora para que o conhecimento não seja entendido como uma ação reprodutora e sim como um ato de construção por meio da dialética, que considera todos os sujeitos dessa produção como membros ativos de seu conhecimento. Percebemos que a atuação dos docentes em sala não se traduziu em momentos do “fazer” a aula, conforme proposição de Anastasiou e Alves (2006); foram poucos os momentos em que a ação docente foi realizada considerando seus contextos de vivência.

A utilização dos LD ocorreu não oportunizando romper com o pragmatismo presente no contexto educacional, a temática foi trabalhada de forma fragmentada oportunizando aos discentes entendimentos pontuais em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula. A temática relevo foi apreendida pelos estudantes apenas por suas formas, o que não oportunizou que o processo educativo avançasse. Assim, frente à atuação dos professores em sala de aula buscamos nos apoiar em Anastasiou e Alves (2006), com o intuito de transformar o encaminhamento das intervenções de forma intencional.

Nesse sentido, o contexto educacional pode assumir um papel vital para superar e romper com os limites impostos por uma educação tradicional. Deve-se ter em mente que não se educa somente para a escola, é necessário ir além dela, enfatizando a necessidade de desenvolver meios que de fato promovam a socialização dos estudantes, conduzindo-os a compreender e analisar sua realidade. Por esse fato propusemos nosso sistema conceitual com intuito de auxiliar o trabalho docente na EB através da mobilização de elementos comuns aos ambientes de ensino e incitar reflexões sobre os mesmos. Todavia, para que isso ocorra é necessário que os objetivos para promover

esse tipo de educação estejam bem claros não só para os docentes mas também para os discentes. Nessa direção, apresentamos o diálogo como elemento basilar nas intervenções.

A educação e o ensino nessa perspectiva devem ser encarados como processos concebidos e fundamentados pela dialética. A intenção é sempre a de analisar a realidade como resultado de relações estabelecidas pelos agentes que compõem o contexto social, a fim de que estes reconheçam seu espaços de vivência como elemento determinante de sua criticidade. Assim, quando a construção do conhecimento ocorre a partir do uso e ocupação do relevo é possível preparar os estudantes para o seu reconhecimento enquanto membro capaz de transformar a sociedade em um espaço mais justo e consciente.

O diálogo estabelecido nas aulas expositivas, quando aborda o relevo, deve ser feito de forma a propiciar o entendimento desse elemento como integrante de um contexto. Isso oportuniza a compreensão de relações não só físicas mas também sociais. O diálogo só poderá ter o mesmo significado e utilidade se mobilizado para evidenciar sentidos que, a partir do conceito vivido, expresse a participação do indivíduo nesse contexto. Essa metodologia deve ser entendida como uma estratégia que oportuniza discussões, desafios e análises da realidade ou do conteúdo trabalhado.

O relevo quando abordado como elemento de representação das relações sociais pode ser mobilizado pelo diálogo, evidenciando o ser humano como produtor do seu espaço de vivência, no qual ele materializa a satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, podemos trabalhar essa temática como um elemento dinâmico, influenciado pelas relações existentes no espaço de vivência do estudante e também por meio de sua própria experiência. O docente deve utilizar a aula expositiva dialogada para conduzir os estudantes a perceberem as múltiplas relações presentes em um conteúdo e, assim, convertê-las em reflexões que permitam realizar questionamentos para, dessa maneira, assegurar uma avaliação crítica de sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ANGUITA, V. F. Geología, ciencias de la Tierra, ciencias de la naturaleza: paisaje de un aprendizaje global. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 1, p. 15-21, 1994.

ANASTASIOU, L. da G. C.; ALVES, L. P. *Processos de Ensino na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. São Paulo: Confidência, 2006.

AZAMBUJA, L. D. & CALLAI, H. C. A Licenciatura de Geografia e a articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCÄFFER, N. O. & KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 179-185.

BATISTA E SILVA, A. *A Geografia do espaço escolar: Jovem-Aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*. Tese (Doutor em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRABANT, J. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERRY, A.; LOUGHRAN, J.; VAN DRIEL, J. Revisiting the Roots of Pedagogical Content Knowledge. *International journal of Science Education*, v. 30, n. 10, 13 Aug. 2008, p. 1271-1279. Disponível em: <<http://adsabs.harvard.edu/abs/2008IJSEd.30.1271B>>. Acesso em 12 abr. 2016.

BERTOLINI, W. Z. *O ensino do relevo noções e propostas para uma didática da geomorfologia*. 2010. Dissertação (mestrado). Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

BOURDIEU, P. *Lições da Aula: Aula inaugural proferida no College de France*. Rio de Janeiro: Book RJ, 2003.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas sobre uma teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). *Ensino de Geografia, prática e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 83-134.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Paradigmas da Geografia – Parte I. *Revista Terra Livre*, n. 16, p. 133-152, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino da Geografia e a nova realidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 24, p. 67-72, 1998.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M. e ALMEIDA, F. F. M. Dez motivos para inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. *Revista Brasileira de Geociências*, v. 34, p. 553-560, 2004.

CASSETI, V. *Ambiente e apropriação do relevo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CASTELLAR, S. Psicologia Genética e a aprendizagem no Ensino de Geografia. In CASTELLAR, S. M. V. (Org.) *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. P.45-50. Ed. Contexto: São Paulo, 2006.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Educação geográfica: formação e didática*. Goiânia-Go: Vieira, 2010.

CASTELLAR, S. & MAESTRO, V. *Geografia 5ª. Série*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.

CARVALHO, L. R. de. *Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1972.

CAVALCANTI, L. de S. A cidade ensinada e a cidade vivida: Encontros e Reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, L. S. (Orgs.). *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Ed. Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. *O ensino da Geografia na Escola*. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista*. Goiânia: Alternativa, 2002b. p.71-100.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. realidade. *Terra Livre*, São Paulo. n. 14, p. 125-145, 1999.

\_\_\_\_\_. Ciência geográfica e ensino de geografia. In: *Geografia, escola e construção do conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 15-28.

CHRISTOFOLETTI, A. L. H. & CHRISTOFOLETTI, A. O uso das fractais na análise geográfica. *Geografia*, Rio Claro, v. 19, n. 2, p. 79-112, 1994.

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DEVICARI, L. F.; SABEDRA, J. P.; WERLANG, M. K. *Emprego de maquete para representação e ensino do relevo e conformação da paisagem no Ensino Fundamental I*. Santa Maria: UFSM, 2004.

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

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 19-57.

FARIA, de W. *Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino, 1995.

FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 277-289, 1999.

FORQUIM, C. *Escola e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO NETO, A. F. *Discalculia*. Artigos, 2007. Disponível em: <<http://uniprofes.blogspot.com/2007/05/discalculia-tropeando-em-nmeros.html>>. Acesso em: 05 agosto. 2016.

FERREIRA, L. R. O estudo do Relevo: Operacionalização de Processos Conceitos e Interpretações do Vivido. *Dissertação (Mestre em Geografia)*. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a (1966).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a práticas educativas*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis. Vozes, 1998. p. 25-54.

GADOTTI, M. (Org.). *Perspectivas Atuais de Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, H. *Teoria e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986. p.258-259.

GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em organizações*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, P. C. C. *O lugar do olhar: Elementos para uma geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GRILLO, M. *Transposição didática: uma prática reflexiva*. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

GUERRA, A. T.; GUERRA, A. J. T. *Novo Dicionário Geológico-Geomorfológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2001.

HAESBAERT, R. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. RJ: Bertrand, 2014.

JOLY, F. Point de vue sur la géomorphologie. *Annales de Géographie*. 2. ed. p. 522-541, 1977.

LACOSTE, Y. *Pesquisa e trabalho de campo*. Seleção de textos. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 11, 1985.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Temas de Pedagogia - Diálogos entre didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIMA, M. W. S. *Espaços Educativos: usos e construções*. Brasília, MEC, 1998.

LIMA, C. V. *Abordagens de conteúdos geológicos na Educação Básica*. Goiânia, UFG, 2015.

LOPES, O. R. *Jogo "Ciclo das Rochas": um recurso lúdico para o ensino de Geociências*. 2007. Dissertação (mestrado). Instituto Geociências Universidade Estadual, Campinas, 2007.

LOPES, A. O. *Aula Expositiva: Superando o Tradicional*. In: VEIGA, Ilma P. A (Org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* São Paulo: Papirus, 1991.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, L. *Ensaios Construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARQUES, J. S. Ciência geomorfológica. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Orgs.). *Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994. p. 23-50.

MASETTO, M. T. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997.

MATOS, L. A. de. *Sumário de didática geral*. 12. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1976.

MEC. <<http://planejamentoeducacional.webnode.com.br/planejamento-curricular>>. [Acessado em 03/04/2016.]

- MINAYO, M. C. S. (Organizador). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Rio Grande do Sul, 2004.
- MORAES, J. V. de. (2010). A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação-USP.
- MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no ensino de Geografia. *Revista brasileira de educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 175-194, 2014.
- \_\_\_\_\_. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana Sousa. (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Papirus, 2013.
- \_\_\_\_\_. As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania. *Revista Anekumene*. v.1, n. 2, p. 194-204, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino das Temáticas Físico-Naturais na Geografia Escolar*. Tese (Doutor em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011b.
- MOREIRA, R. *O Discurso do Averso*. Para a Crítica da Geografia que se Ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. p. 103-123.
- NERICI, I. G. *Metodologia do ensino: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- NEVES, J. P; CAMPOS, L. M. L.; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. *Revista Terra Plural*, vol. 2, n. 1, p. 103-114, 2008.
- NISKIER, A. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: parâmetros curriculares em discussão. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.43-67.
- PACCA, J. L. A. O profissional da educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 39-44, 1992.
- PACHECO, R. B. C; OLIVEIRA, D. L. O homem evoluiu do macaco? Equívocos e distorções nos livros didáticos de Biologia. 1997: In: VI ENCONTRO DE PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA. Anais. São Paulo: FEUSP, 1997.
- PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.
- PENTEADO ORELLANA, M. M. *A geomorfologia no contexto social: Geomorfologia e Planejamento*. São Paulo: Igeop-Usp (34), 1981.

PEREIRA, L. L.S & MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, L. M. Da Formação Inicial ao Exercício da Profissão Docente: entre desafios, perspectivas e práticas cotidiano do professor de Geografia. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.2, n.4, p 15-39, jul./dez. 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T; CACETE, N. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p.383-393.

QUEIROZ NETO, J. P. Geomorfologia e Pedologia. *Geosp*. Espaço e Tempo, São Paulo, n. 13, p. 9-20, 2003. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp13/Geosp13\\_Queiroz.htm](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp13/Geosp13_Queiroz.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ROQUE,V. de O. A. *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Geografia). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ROQUE,V. de O. A.; VALADÃO, R. C. A abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Papirus, 2013.

ROSS, J. L. S. *Geografia do Brasil*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

SACRAMENTO, A. C. R. *O Currículo na Construção do conhecimento geográfico: um estudo de duas escolas estaduais de São Paulo*. Dissertação (Mestre na área de ensino de Ciências e Matemática). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Consciência e a Mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de Geografia da Rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro*. Tese (Doutor em Geografia Física). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SACRISTAN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Polêmicas do nosso tempo. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVOIA, M. G. *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SEDUCE. <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>. [Acessado em 10/05/2016.]

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Washington, V.15, n.2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Conocimiento Y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, vol.83, Chile 2001.

\_\_\_\_\_. Conocimiento Y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Professorado. *Revista de Curriculum Y Formación del Professorado Granada-España*, ano 9 n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.urg.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 26 julho 2016.

SILVA, S. A.; MAZZUCO, Neiva Gallina. *História e políticas de educação no Brasil Império*. Artigo (Uinoeste). Paraná: Uinoeste, 2005.

SIMIELLI, M. H. R. O uso de plantas e mapas na escola de 1º grau: ênfase para as séries iniciais. In: *Projeto Ensino da cidade de São Paulo*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

\_\_\_\_\_. A Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. CARLOS, Ana Fani Alessandre (Org). *A cartografia em Sala de Aula*. 9. ed. São Paulo: [s.e.], 2013.

SOUZA, C. J. de O. Ensino de geomorfologia contextualizado na transposição didática. *Revista GEOUERJ*. Número especial, p. 156-165, 2003.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, p.19-37, 1999.

STANLEY, M. Time to stand united. *Earth Heritage: The geological and landscape conservation magazine*. Penrith, Cumbria: Earth Heritage, 2000. p. 15-18. Disponível em: <[www.earthheritage.org.uk/ehpdf/EH14-2000.PDF](http://www.earthheritage.org.uk/ehpdf/EH14-2000.PDF)>. Acesso em: 10 out. 2016.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em geografia no Brasil. *Revista do Departamento de Geografia (USP)*, São Paulo, v. 16, p. 38-45, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEDESCO, J. C. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.

TOLEDO, M. C. M.; MACEDO, A. B.; MACHADO, R.; MARTINS, V. T. S.; RICCOMINI, C.; SANTOS, P. R.; SILVA, M. E.; TEIXEIRA, W. Projeto de Criação

do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental – IGc/USP. *Geologia USP*. São Paulo, v. 3, Public. Espec., p.1-11, set. 2005.

VASCONCELOS, C. dos S. *A construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Editora Libertad-Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *Caminhos da Geografia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA – LEPEG

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se tiver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título da Pesquisa:** A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem do relevo na Geografia Escolar.

**Pesquisador Responsável:** Edson Oliveira de Jesus

**Telefone para contato**

**Correio eletrônico**

**Sobre a pesquisa:**

O objetivo desse estudo é identificar e analisar como o relevo vem sendo trabalhado na Geografia Escolar.

A metodologia a ser utilizada é de natureza qualitativa na qual desenvolveremos um estudo de caso. Para esta investigação será selecionado um professor de Geografia do ensino fundamental, atuante na rede estadual de ensino de Goiás.

A identificação do professor participante ocorreu com base em pesquisas anteriores que levantaram o perfil do professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que em conjunto com informações obtidas na Secretaria Estadual de Ensino, onde foi possível apreender o cenário que melhor reflita a profissão do professor de Geografia em Goiás e a realidade da

escola em que atua, qual seja: professor atuante, com experiência docente, carga horária de trabalho entre mínima de 14h e máxima de 60h aula por semana.

Feita a identificação do professor participante, parte-se para a obtenção das autorizações junto a Secretária de Educação do Estado de Goiás, da Escola em que o professor atua, bem como do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, para posteriormente, solicitar formalmente e por escrito a anuência do professor colaborador. Realizado todos os esclarecimentos necessários e obtida as devidas autorizações, pretende-se avançar com a pesquisa com as observações de aula, planejamento coletivo e entrevista.

As observações de aulas e planejamentos coletivos serão realizadas nos meses de setembro e outubro de 2016, em dia e horário acordado previamente com o professor colaborador, em seu local de trabalho. A aplicação do questionário semiestruturados será uma ação realizada em setembro de 2016, a observação das aulas ocorrerão entre os meses de setembro e outubro de 2016, para esclarecimentos e análises dos momentos de intervenção.

A divulgação dos resultados acontecerá por meio do relatório final de pesquisa – dissertação - (previsto para março de 2017), como também, em eventos científicos na área do ensino e publicações de artigos científicos em eventos ou periódicos correlatos, sempre garantindo o sigilo do participante.

Por fim, esclarece-se ainda que não haverá despesas pessoais para o voluntário desta pesquisa ou pagamento por sua participação, e que ao participante é garantida a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

---

Edson Oliveira de Jesus  
Pesquisador Responsável  
Mestrando em Geografia – UFG

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado,  
concordo em participar da pesquisa “A aula expositiva dialogada como  
procedimento metodológico para a abordagem do relevo na Geografia Escolar”  
como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador  
responsável, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os  
possíveis riscos, desconfortos e benefícios decorrentes de minha participação.  
Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem  
que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

\_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa  
e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas (não ligadas ao pesquisador responsável):

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIO AMBIENTAIS - IESA  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA – LEPEG

### TERMO DE COMPROMISSO

Senhor (a) ,

Por meio desta informamos que o acadêmico Edson Oliveira de Jesus, aluno do 3º semestre do Curso de mestrado em Geografia, devidamente matriculado nesta Instituição de ensino, está realizando a pesquisa intitulada “A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem do relevo na Geografia Escolar”.

O objeto de estudo é a análise das intervenções que abordam o relevo na Geografia escolar.

Na oportunidade, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para que o referido acadêmico possa realizar a pesquisa qualitativa (aplicação de questionário e observação de aulas) em vossa instituição de ensino.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa.

Solicitamos ainda a Vossa senhoria a permissão para a divulgação desses resultados e de suas respectivas conclusões, em forma de produções acadêmicas.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Esclarecemos que o sigilo e a ética são pré-condições para a realização dessa atividade.

Agradecemos a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste estudo. Em caso de dúvida procurar a coordenação do LEPEG, na Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio Ambientais, Campus II Samambaia pelo telefone: (62) 3521-1095

Atenciosamente,

.....

**Pr<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lana de Souza Cavalcanti**

Coordenadora do Laboratório e Pesquisas em Educação Geográfica - LEPEG

.....



## CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Prof.

- Sub secretário Regional de Educação de Goiânia.

Solicitamos a autorização institucional de Vossa Senhoria para realização da pesquisa intitulada “A aula expositiva como procedimento metodológico para a abordagem do relevo na Geografia Escolar”, nos Colégios Estaduais (Jardim Balneário Meia Ponte e Amália Hermano Teixeira), pelo aluno de pós graduação em ensino de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Edson Oliveira de Jesus, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Marta Barbosa de Moraes.

A metodologia da pesquisa constitui-se de aplicação de questionário e observação de aulas. Por esse motivo, é necessário que o pesquisador tenha acesso às unidades educacionais supracitadas.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, dados sendo utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia, Junho de 2016.

---

**Prof. Edson Oliveira de Jesus**

**Concordamos com a solicitação**

**Não concordamos com a solicitação**

---

**Sub Secretário de Educação de Goiânia.**



## **CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS**

Ilma Sra(o)

Solicitamos a autorização de Vossa de Senhoria para realização da pesquisa intitulada “A aula expositiva como procedimento metodológico para a abordagem do relevo na Geografia Escolar”, no Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, pelo aluno de pós graduação em ensino de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Edson Oliveira de Jesus, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Marta Barbosa de Moraes.

A metodologia da pesquisa constitui-se de aplicação de questionário e observação de aulas. Por esse motivo, é necessário que o pesquisador tenha acesso à essa unidade educacional.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, dados sendo utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia.

---

**Prof. Edson Oliveira de Jesus**

**Concordamos com a solicitação**

**Não concordamos com a solicitação**

---

**Diretor**

## **APÊNDICES**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:



Universidade Federal de Goiás – UFG

Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG

Instituto de Estudos Socioambientais - IESA

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Bairro em que mora: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Telefones: Residencial \_\_\_\_\_ Celular \_\_\_\_\_

1. A quanto tempo exerce a função de professor?

2. Sua formação acadêmica ocorreu onde?

3. Trabalha em outra unidade de ensino?

3.1 Se sim, em qual bairro?

4. Você aborda a temática relevo nos seus estudos?

5. Por que aborda essa temática?

6. Se sim, em que série?

6.1 Em que bimestre?

7. Quantas aulas utilizam para trabalhar a temática relevo?

8. Acha que esta quantidade de aulas é o ideal?

8.1 Se não quantas aulas seria o ideal ? \_\_\_\_\_

9. Quais as metodologias que mobiliza para trabalhar essa temática?

revistas                       jornais                                       livros didáticos

mídias digitais (cartuns eletrônicos, revistas/livros eletrônicos, jornais eletrônicos etc.)

croquis                       maquetes

Outros, Quais?

10. Ao trabalhar com seus alunos você utiliza as formas, processos de elaboração do relevo?

11. Você encontra alguma dificuldade para tratar a temática relevo?

11.1 Se sim, qual dificuldade?

12. Você considera relevante trabalhar a temática relevo?

Se sim, porque?

13. Você considera que ao tratar a temática relevo contribui para a formação cidadã de seu aluno?

Se sim, de que forma?

14. Ao abordar esse tema você busca associa-lo a seus lugares de vivência e de seus alunos?

15. Você considera que ao trabalhar a temática relevo contribui para a formação de seus aluno?

15.1 Se sim de qual forma?

**A. SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA:**

Cite três conteúdos que você possui mais dificuldade?

Cite três conteúdos que você possui mais facilidade?

Para você representa o que é a Geografia?

**B. SOBRE A SUA ESCOLA:**

Cite três pontos positivos?

Cite três pontos negativos?



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



AULA EXPOSITIVA DIALOGADA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA ABORDAGEM DA TEMÁTICA RELEVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

## ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

### 1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

1.1 Nome:

1.2 Endereço:

1.3 Fone :

### 2. IDENTIFICAÇÃO DA AULA OBSERVADA :

PROF.

2.1 Data: Horário :

Turno: Ano:

2.2 Número de alunos matriculados da classe Frequência

2.3 Livro didático

2.4 Conteúdo da aula:

2.5 O Conhecimento prévio e o cotidiano dos alunos eram considerados :

---

2.6 Os estudantes eram questionados ?

---

2.7 Existia preocupação em motivar os alunos ?

---

2.8 A temática era trabalhada em prol da formação cidadã ?

---

2.9 O professor possuía domínio do conteúdo ?

---

3. CONDIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE COM A TEMÁTICA RELEVO :

3.1 As instalações da U.E eram exploradas para o tratamento da temática ?

---

3.2 Relação professor aluno:

---

---

---

---

3.3 Organização da sala de aula:

---

---

---

---

3.5 Metodologia e recursos didáticos utilizados:

---

---

---

---

3.6 Observações gerais sobre o tema da pesquisa:

---

---

---

---